10.22481/praxisedu.v22i53.17220

ARTIGO

# LEITURA E ESCRITA DE ESTUDANTES COM TDAH: *O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL?*

READING AND WRITING OF STUDENTS WITH ADHD: WHAT DO TEACHERS SAY?

LECTURA Y ESCRITURA DE ESTUDIANTES CON TDAH: ¿QUÉ DICEN LOS PROFESORES?

Josilene Domingues Santos Pereira[1] 0000-0001-5392-9006
Rosemeire de Araújo Rangni[2] 0000-0002-8752-9745

[1]Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; josilenesantos@ifba.edu.br
[2]Universidade Federal de São Carlos- São Carlos, São Paulo, Brasil; rose.rangni@ufscar.br

**Resumo:**
Estudos sobre o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) indicam que estudantes com esse transtorno podem apresentar dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, frequentemente associadas aos processos atencionais e às funções executivas. Este estudo objetivou analisar as percepções de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a leitura e a escrita de estudantes com TDAH, considerando as dificuldades identificadas e os significados atribuídos a essas manifestações no contexto escolar. Realizou-se pesquisa de campo, qualitativa, descritiva e exploratória, com seis professoras de duas escolas, uma pública e outra privada, selecionadas por conveniência. Os dados foram produzidos por entrevistas semiestruturadas e questionário de frequência do tipo *Likert*, composto por 38 itens. As entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo, com relatos organizados por escola, enquanto as respostas ao questionário foram examinadas conjuntamente por estatística descritiva. Segundo as professoras, os estudantes apresentavam dificuldades de decodificação, fluência e compreensão leitora, ortografia e produção textual, além de desatenção e lentidão na realização das tarefas. Também necessitavam de auxílio para interpretar, compreender e produzir textos, organizar-se e concluir atividades de leitura e escrita. As docentes relataram dificuldades para alcançar as expectativas de aprendizagem do ano escolar e ressaltaram a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas. Na escola pública, destacaram-se limitações no apoio especializado e no acompanhamento institucional. Conclui-se que essas percepções reforçam a importância da formação continuada das professoras, da ampliação do apoio pedagógico e da adoção de práticas educacionais inclusivas, sensíveis às necessidades dos estudantes com TDAH em diferentes contextos escolares.

**Palavras-chave:** Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade; aprendizagem da leitura e da escrita; percepção docente; práticas pedagógicas.

**Abstract:**
Studies on Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) indicate that children with this disorder experience difficulties in learning to read and write, which are frequently discussed in association with attentional processes and executive functions. The main objective of this study was to analyze the perceptions of teachers working in the early years of elementary education


RECEBIDO: 21 de julho de 2025 | APROVADO: 7 de novembro de 2026 | PUBLICADO: 10 de novembro de 2026

regarding the reading and writing of students with ADHD, considering the difficulties and meanings attributed to these manifestations in the school context. A qualitative, descriptive, and exploratory field study was conducted with six teachers from two schools, one public and one private, selected through convenience sampling. Data were collected through semi-structured interviews and a 38-item Likert-type frequency questionnaire. The interviews were examined using content analysis, with the accounts organized by school, while questionnaire responses were analyzed collectively using descriptive statistics. Based on the teachers' reports, the findings indicated that students with ADHD experienced difficulties with decoding, reading fluency and comprehension, spelling, and producing written texts. They further noted that students faced difficulties meeting grade-level learning expectations and emphasized the need for differentiated pedagogical strategies. In the public school, the accounts highlighted limitations in specialized support and institutional assistance. It is concluded that the findings reinforce the importance of continuing teacher education, expanded pedagogical support, and inclusive educational practices responsive to these students' needs.

**Keywords:** Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder; reading and writing acquisition; teacher perceptions; pedagogical practices.

**Resumen:**
Los estudios sobre el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) indican que los estudiantes con este diagnóstico pueden presentar dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, frecuentemente asociadas con la atención y las funciones ejecutivas. Este estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones de profesoras de los primeros años de Educación Primaria sobre las dificultades de lectura y escritura de estudiantes con TDAH y los significados atribuidos a estas manifestaciones en el ámbito escolar. Se realizó una investigación de campo cualitativa, descriptiva y exploratoria con seis docentes de dos escuelas, una pública y otra privada, seleccionadas por conveniencia. Los datos se obtuvieron mediante entrevistas semiestructuradas y un cuestionario de frecuencia tipo Likert de 38 ítems. Las entrevistas se sometieron a análisis de contenido, con relatos organizados por escuela, mientras que las respuestas al cuestionario se examinaron conjuntamente mediante estadística descriptiva. Según las docentes, los estudiantes presentaban dificultades de decodificación, fluidez y comprensión lectora, ortografía y producción escrita. También describieron desatención, lentitud para realizar tareas y necesidad de apoyo para interpretar y producir textos, organizarse y concluir actividades. Las participantes señalaron obstáculos para alcanzar las expectativas de aprendizaje del grado y la importancia de estrategias pedagógicas diferenciadas. En la escuela pública destacaron las limitaciones del apoyo especializado y del acompañamiento institucional. Se concluye que estas percepciones evidencian la necesidad de fortalecer la formación continua docente, ampliar el apoyo pedagógico y desarrollar prácticas inclusivas ajustadas a las necesidades educativas de estudiantes con TDAH en distintos contextos escolares.

**Palabras clave:** Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad; aprendizaje de la lectura y la escritura; percepción docente; prácticas pedagógicas.

# Introdução

Na sociedade contemporânea, a linguagem escrita ocupa papel central nas interações sociais, tornando a aprendizagem da leitura e da escrita fundamental à participação nas práticas

socioculturais. Nesse processo, cabe à escola assegurar não apenas a aquisição dessas habilidades, mas também a compreensão de seus significados sociais (Falkoski, 2023). Em estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), a aprendizagem da leitura e da escrita envolve variáveis associadas às dificuldades de manutenção da atenção, impulsividade e hiperatividade (APA, 2023), que podem comprometer o desenvolvimento dessas habilidades, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Seno, 2010), exigindo adaptações nas práticas educacionais (Darroz; Rosa; Favero, 2022).

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de autocontrole, manutenção da atenção, controle de impulsos e regulação da atividade mental e física (Barkley, 2024). Seu diagnóstico é clínico, considerando sintomas persistentes por, no mínimo, seis meses, com repercussões na vida social e acadêmica em pelo menos dois contextos. Com prevalência estimada em 8% entre crianças em idade escolar (Ayano *et al.*, 2023), o TDAH constitui um dos transtornos do neurodesenvolvimento mais frequentes e um dos principais motivos de encaminhamento infantil aos serviços de saúde nos Estados Unidos (Barkley, 2024).

O TDAH constitui um fator que pode levar ao baixo ao desempenho acadêmico e às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Em estudo realizado com estudantes brasileiros, Porto et al. (2025), por meio de análises transversais e longitudinais, identificaram que o TDAH esteve associado a um desempenho escolar inferior e à maior ocorrência de eventos escolares negativos, incluindo reprovação, suspensão e abandono escolar. Os resultados também evidenciaram prejuízos no desempenho em leitura e escrita, indicando que as dificuldades acadêmicas relacionadas ao transtorno podem persistir ao longo da trajetória escolar.

Vários pesquisadores que compararam o desempenho de estudantes com e sem TDAH em tarefas de leitura e escrita identificaram desempenho inferior em crianças com o transtorno, evidenciando dificuldades nos processamentos fonológico, morfológico e sintático, que afetam, por consequência, a compreensão leitora e a expressão escrita (Anjos; Barbosa; Salgado-Azoni, 2019; Fragoso; Andrade; Seabra, 2026; Friedman *et al*., 2016; Katsarou *et al.*, 2024; Parks *et al.*, 2022; Sepúlveda; García; Resa, 2020). Essas dificuldades preocupam os professores, sobretudo na alfabetização, etapa em que a atenção e a concentração sustentadas são fundamentais à aprendizagem da linguagem escrita (Seno, 2010).

Jou *et al*. (2010), entretanto, identificaram conhecimentos incipientes dos docentes sobre o TDAH, frequentemente restritos às manifestações comportamentais, como lentidão para copiar, dificuldades de concentração, cumprimento de regras e relacionamento

interpessoal, além de desorganização e baixo desempenho acadêmico, que repercutem nas práticas de ensino.

Consequentemente, estudantes com TDAH necessitam de apoio emocional e de estratégias pedagógicas adaptadas que considerem não apenas as manifestações comportamentais do transtorno, mas também as dificuldades de autorregulação e os comprometimentos das funções executivas, aspectos que podem repercutir nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como no desenvolvimento da proficiência nessas habilidades (Anjos; Barbosa; Salgado-Azoni, 2019; Gonçalves-Guedim *et al*., 2017; Schmitt; Justi, 2021).

No Brasil, a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, representa um avanço no reconhecimento dessas necessidades educacionais. Seu Art. 3º assegura aos estudantes com TDAH o acompanhamento educacional direcionado às suas dificuldades. O Art. 4º prevê a atuação articulada entre profissionais da educação e da saúde, enquanto o Art. 5º estabelece a responsabilidade dos sistemas de ensino de garantir informação e formação continuada aos professores da Educação Básica para a identificação precoce e o atendimento educacional desses estudantes (Brasil, 2021).

## O TDAH e as funções executivas

As funções executivas (FE) compreendem processos cognitivos, metacognitivos e emocionais responsáveis pelo direcionamento do comportamento a objetivos, envolvendo atenção concentrada, planejamento, organização, flexibilidade cognitiva, memória de trabalho, tomada de decisão, velocidade de processamento, motivação e autorregulação emocional (Dias; Malloy-Diniz, 2023).

Essas funções influenciam o desempenho acadêmico e o desenvolvimento cognitivo, emocional, comportamental e social (Diamond, 2013), sendo mobilizadas em situações que exigem adaptação, aprendizagem de novos conteúdos, resolução de conflitos e tomada de decisões (Salles; Paula, 2016). Seus comprometimentos dificultam a organização, o planejamento, a autorregulação e o automonitoramento do comportamento (Anjos; Barbosa; Salgado-Azoni, 2019; Barkley, 2024).

O TDAH associa-se especialmente a alterações no controle inibitório, na memória de trabalho e na regulação emocional (Barkley, 2024). O controle inibitório permite regular a atenção, os pensamentos e os comportamentos; a memória de trabalho possibilita manter temporariamente informações para processamento e utilização; e a flexibilidade cognitiva

permite adaptar-se às demandas ambientais e alternar o foco do processamento das informações (Diamond, 2013).

Na aprendizagem da leitura e da escrita, as funções executivas desempenham papel central, pois mobilizam atenção seletiva e concentrada, organização mental, memória de trabalho, controle de estímulos distratores e velocidade de processamento. Alterações nesses mecanismos podem comprometer os processamentos fonológico, sintático e semântico, afetando desde a decodificação e a codificação de palavras até a compreensão leitora e a produção textual (Anjos; Barbosa; Salgado-Azoni, 2019; Schmitt; Justi, 2021; Parks *et al.*, 2022; Friedman *et al*., 2016; Sepúlveda; García; Resa, 2020; Soto *et al.*, 2021).

Nesse sentido, Darroz, Rosa e Favero (2022) destacam a importância de atividades fundamentadas no modelo cognitivo, com estratégias cognitivas e metacognitivas aplicadas antes, durante e após a leitura, favorecendo a manutenção da atenção, o engajamento e a segurança emocional dos estudantes com TDAH. Dessa forma, compreender as dificuldades relacionadas à aprendizagem dessas habilidades implica reconhecer a articulação entre os processos linguísticos e cognitivos envolvidos em sua realização, bem como as condições em que são ensinadas e utilizadas no contexto escolar.

## Leitura, escrita e o TDAH

A aprendizagem da leitura e da escrita constitui um processo complexo, influenciado pela interação de fatores individuais, cognitivos, ambientais, familiares e sociais. Embora a fala e a escrita sejam tradicionalmente classificadas como modalidades produtivas ou expressivas da linguagem, enquanto a escuta e a leitura são consideradas modalidades receptivas, todas envolvem a participação ativa do sujeito na construção de significados (Spinillo, 2025). Sob uma perspectiva cognitiva, a leitura e a escrita mobilizam processos de codificação, armazenamento, recuperação e processamento de informações, envolvidos no reconhecimento e na produção de palavras, bem como na construção de significados.

Com base em uma revisão de estudos, Dias e Oliveira (2013) propuseram um modelo componencial da leitura e da escrita. Na leitura, esse modelo contempla o reconhecimento de palavras, por meio das estratégias logográfica, alfabética (rota fonológica) e ortográfica (rota lexical), a fluência, relacionada à velocidade e ao reconhecimento rápido de palavras, e a compreensão, resultante da interação entre o reconhecimento de palavras e a compreensão linguística. Nesse processo, funções executivas como planejamento, memória de trabalho

auditiva e organização contribuem para a compreensão leitora (Dias; Oliveira, 2013; Salles; Paula, 2016).

Em relação à escrita, o modelo componencial contempla três dimensões principais: a codificação gráfica ou ortografia; a caligrafia, relacionada aos aspectos motores; e a produção textual, influenciada também pela linguagem oral e pelas funções executivas (Dias; Oliveira, 2013). Alterações no processamento dessas informações podem comprometer o processamento visual refinado e o acesso fonológico necessários à leitura e à escrita em sistemas alfabéticos (Gonçalves-Guedim *et al*., 2017).

Considerando que parte das investigações tem focalizado as dificuldades de leitura e escrita de estudantes com TDAH, enquanto outros estudos abordam os conhecimentos docentes sobre o transtorno e as práticas pedagógicas inclusivas (Miranda; Silva, 2026; Silva; Souza, 2026; Jou *et al.*, 2010; Seno, 2010), este estudo focaliza as percepções docentes sobre a leitura e a escrita de estudantes diagnosticados com TDAH.

Investigar as percepções dos professores sobre a leitura e a escrita de estudantes com TDAH permite compreender como suas concepções influenciam as práticas pedagógicas. Estudos indicam que os conhecimentos docentes frequentemente se concentram nas manifestações comportamentais e atencionais do transtorno (Jou *et al.*, 2010; Seno, 2010). Assim, analisar essas percepções possibilita identificar as dificuldades vivenciadas pelos estudantes no contexto escolar em relação à leitura e à escrita, além de examinar os saberes e necessidades das docentes, evidenciando como a inclusão se concretiza no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, a investigação buscou responder à seguinte questão: como professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental percebem e interpretam as dificuldades de leitura e escrita de estudantes com TDAH no contexto escolar? Dessa forma, o objetivo principal do estudo foi analisar as percepções de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da leitura e da escrita de estudantes com TDAH, considerando as dificuldades de leitura e escrita percebidas pelas docentes e os significados atribuídos a essas manifestações no contexto escolar, bem como suas possíveis implicações para a compreensão dos processos de aprendizagem da própria linguagem escrita e das práticas pedagógicas.

# Método

A investigação caracteriza-se como pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, fundamentada na compreensão dos significados atribuídos pelas participantes às experiências pedagógicas (Creswell; Creswell, 2021). Foi desenvolvida em

duas escolas, uma pública e uma privada, localizadas em um município de grande porte da Bahia, sem finalidade de comparação sistemática entre as instituições. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa envolvendo Seres Humanos, sob o parecer nº 2.745.541.

## Caracterização dos participantes da pesquisa

Participaram seis professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, três de cada escola, selecionadas por conveniência, mediante indicação dos diretores das escolas e disponibilidade das docentes para participarem da pesquisa. Os critérios de inclusão foram: atuar com estudantes diagnosticados com TDAH, possuir formação superior e experiência docente mínima de cinco anos. As participantes tinham entre 31 e 60 anos, experiência profissional de 8 a 32 anos e atuavam em turmas do 1º ao 5º ano. As características individuais das participantes são apresentadas no Quadro 1.

**Quadro 1** – Caracterização das participantes da pesquisa

| Participante | Instituição | Faixa etária | Formação acadêmica | Tempo de magistério | Ano de atuação |
|---|---|---|---|---|---|
| Professora 1A | Pública | 51–60 anos | Licenciatura em Geografia | 22 anos | 5º ano |
| Professora 1B | Pública | 51–60 anos | Graduação em Pedagogia | 32 anos | 3º ano |
| Professora 1C | Pública | 41–50 anos | Graduação em Pedagogia | 12 anos | 1º ano |
| Professora 2A | Particular | 31–40 anos | Graduação em Pedagogia | 8 anos | 3º ano |
| Professora 2B | Particular | 31–40 anos | Graduação em Pedagogia | 19 anos | 2º ano |
| Professora 2C | Particular | 41–50 anos | Licenciatura em Letras | 16 anos | 4º/5º anos |

Fonte: elaboração própria, com base nos dados da pesquisa.

## Procedimento de produção dos dados

Após a apresentação dos objetivos e procedimentos da investigação às instituições e às professoras, as participantes formalizaram sua concordância mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A produção dos dados ocorreu nas instituições escolares, durante os horários de planejamento pedagógico, com duração média de 45 minutos por participante. Foram utilizados dois instrumentos complementares: roteiro de entrevista semiestruturada e questionário de frequência do tipo *Likert*. As entrevistas, gravadas e transcritas, contemplaram quatro eixos: comportamentos durante a aprendizagem da leitura e escrita, estratégias educativas, necessidade de atendimento educacional especializado e desempenho em leitura e escrita.

O questionário foi elaborado com base na revisão da literatura sobre aspectos linguísticos que estão comprometidos em escolares com TDAH e submetido à avaliação

semântica por juízes. Além desse procedimento, o questionário foi aplicado em estudo piloto com duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua versão final compreendeu 38 itens, distribuídos nas dimensões leitura oral (9), leitura silenciosa[1] (17) e produção escrita (12). A versão final do questionário com 38 itens foi organizada em três dimensões: leitura oral, leitura silenciosa e produção escrita. A questão norteadora apresentada às participantes foi: "Quando você trabalha a leitura e a escrita na sala de aula, como se comporta o(a) seu(a) aluno(a) diagnosticado(a) com TDAH?". Os itens consistiam em afirmações relativas aos comportamentos dos estudantes na sala de aula, tais como "Decodifica rapidamente a palavra", diante dos quais as professoras deveriam indicar uma das quatro alternativas de frequência: "sempre", "algumas vezes", "raramente" ou "nunca".

## Análise dos dados

As entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), contemplando: i) pré-análise; ii) exploração do material e tratamento dos resultados; e iii) inferência e interpretação. A codificação, orientada pelo critério semântico e pelos eixos do roteiro, resultou em quatro categorias: comportamentos dos estudantes, estratégias educativas, necessidade de atendimento educacional especializado e desempenho em leitura e escrita. Os relatos foram organizados por instituição, preservando suas particularidades contextuais.

As respostas ao questionário foram analisadas conjuntamente por estatística descritiva, mediante frequências absolutas e relativas, considerando as seis professoras participantes, independentemente da instituição escolar à qual estavam vinculadas, sem análises inferenciais ou comparações estatísticas entre escolas. Além disso, os achados dos dois instrumentos foram articulados e analisados com base na literatura científica, considerando que os relatos expressam percepções docentes, não constituindo evidências diagnósticas ou avaliações dos processos cognitivos dos estudantes.

# Resultados

Nesta seção, apresentam-se os resultados da investigação, articulando as evidências provenientes das entrevistas semiestruturadas e do questionário com escala do tipo *Likert.* A organização dos achados busca evidenciar convergências, divergências e particularidades entre

[1] A expressão "leitura silenciosa" foi utilizada no questionário para designar atividades escolares nas quais os estudantes realizam a leitura de textos e respondem a questões de interpretação e compreensão, conforme a terminologia empregada no contexto investigado.

as informações produzidas pelos instrumentos, de modo a favorecer uma compreensão contextualizada e aprofundada do fenômeno investigado.

## Entrevista: escola pública

As professoras da escola pública relataram que seus alunos foram diagnosticados por neuropediatras e que tinham laudos médicos na escola. Informaram também que eles não eram acompanhados por profissionais da saúde (psicólogos, neuropsicólogos, fonoaudiólogos, psiquiatras), nem faziam acompanhamento psicopedagógico nem reforço escolar. Além disso, afirmaram ainda que seus alunos não estavam fazendo uso de medicação.

Em relação aos **comportamentos do estudante com TDAH** durante a aprendizagem da leitura e da escrita, as professoras afirmaram que seus alunos tinham um comportamento diferenciado dos demais alunos da classe, apresentando dispersão, agitação, cansaço, relacionamento difícil com os colegas da classe, dificuldade de concentração e aprendizagem, sempre necessitando de atenção individualizada do professor, conforme pode se comprovar nas falas coletadas durante as entrevistas:

> Eles realmente têm muita DIFICULDADE DE CONCENTRAÇÃO para a aprendizagem (Professora 1A)[2].
> [...] um COMPORTAMENTO DIFERENCIADO dos demais [...] era uma criança com relacionamento difícil com os colegas [...] a gente não consegue ficar com ele sem atividade porque ele fica muito agitado (Professora 1B).

No que se refere às **estratégias educativas**, as professoras salientaram que tiveram de estudar e buscar informações, a fim de compreender as características comportamentais e cognitivas de seus alunos que tinham recebido o diagnóstico de TDAH. Na relação ensino-aprendizagem, defendem que é necessário um trabalho diferenciado para atender às necessidades educacionais que os estudantes com esse diagnóstico apresentam.

Verificou-se ainda que as professoras utilizaram várias estratégias educativas, desde aquelas mais centradas no aluno, tais como: atendimento individualizado na própria sala de aula, a produção de materiais condizentes com o seu nível de leitura e escrita, utilização de atividades diferentes (considerando o tempo de concentração do aluno), o uso de jogos e músicas, até aquelas estratégias que organizam a dinâmica da sala de aula em outros formatos, como o trabalho em duplas:

> [...] aí eu falei vamos fazer a atividade em dupla, a (produção de texto) fluiu muito bem [...] (Professora 1A).

[2] As falas foram extraídas das entrevistas realizadas nas escolas entre os meses de julho a outubro de 2019.

> [...] o período que ele fica na sala são VÁRIAS ATIVIDADES, têm os jogos que trabalho pra leitura, ele não se concentra muito tempo no jogo, eu já passo pra atividade de escrita [...]é um trabalho corpo a corpo mesmo, atendo ele sozinho na sala (Professora 1B).
> [...] tenho trabalhado com o lúdico com jogos e com música também (Professora 1C).

Em relação à **necessidade de atendimento educacional** especializado em sala de recursos multifuncionais, duas docentes expuseram que esses estudantes também deveriam receber esse atendimento especializado na escola e que eles deveriam ser contemplados pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, o qual apenas destina o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. As professoras argumentaram que os estudantes com TDAH necessitam de apoios especializados tendo em vista que eles apresentam dificuldades de aprendizagem:

> [...] eu considero uma exclusão porque eles também necessitariam desse atendimento e seria um suporte pra gente enquanto professor (Professora 1B).
> [...] essa criança ele é especial, ele precisa sim estar incluso na lei porque essa criança precisa de (acompanhamento) tanto como os outros [...] ele tem dificuldade de aprendizado e ele tem dificuldade de acompanhar o professor ele tem dificuldade de acompanhar a turma (Professora 1C).

Verificou-se também que os estudantes com TDAH, segundo as docentes, que o **desempenho em leitura e escrita** desses escolares é abaixo do esperado tanto para a faixa etária quanto para a série escolar quando são comparados com os demais colegas da classe:

> [...] mas pra registrar e pra fazer a leitura dentro do ano esperado ele ainda não está com as habilidades corretas [...] (Professora 1A).
> [...] ele está no início do processo [...] ele ainda está no pré-silábico porque ele está ainda no reconhecimento de letras aquela escrita aleatória ou pré-silábica mesmo [...] a turma não já se encontra alfabetizada (Professora 1B).
> [...] ele não consegue acompanhar a turma, ele tem muita dificuldade (Professora 1C).

Observa-se que, com exceção da professora 1C, que ministra aulas para o 1º ano, as demais professoras da escola pública trabalham respectivamente com as turmas do 5º e 3º anos, indicando que os estudantes com TDAH estão chegando ao final dos anos iniciais do ensino fundamental sem saber ler e escrever como os colegas da classe.

## Entrevista: escola particular

As professoras da escola particular relataram que seus alunos foram diagnosticados por alguns profissionais, como neuropediatras, neuropsicólogos e fonoaudiólogos e que têm laudos

médicos e relatórios de avaliação neuropsicológica na escola. Informaram também que os alunos eram acompanhados por psicólogos, psicopedagogos e um deles ainda fazia reforço escolar com professor particular. Além disso, dos três alunos citados pelas professoras, um fazia uso de tratamento medicamentoso.

No que se refere aos **comportamentos do aluno com TDAH** durante a aprendizagem da leitura e da escrita, as professoras ressaltaram a dificuldade de concentração e de aprendizagem, comportamentos agitados, dificuldades de se relacionar com os colegas e professores, agressividade, falta de persistência nas atividades, como pode ser comprovado em trechos das entrevistas:

> [...] a gente percebe certa resistência dele de se aproximar da gente [...] não tem essa PACIÊNCIA de ficar persistindo até conseguir (Professora 2B).
> [...] vem do intervalo com uma agitação bem maior, às vezes tá super tranquilo, mas depois de repente dá picos né? [...] aconteceu comigo de algumas agressões da criança (Professora 2C).

Quanto às **estratégias educativas**, todas as docentes afirmaram que, inicialmente, tiveram de estudar, buscando a leitura de textos sobre a temática para saber lidar com seus alunos com TDAH na classe. Em relação ao ensino-aprendizagem, argumentaram a necessidade de utilizar estratégias educativas diferenciadas, principalmente considerando os comportamentos do estudante durante as aulas. Nas falas das docentes, observou-se o uso de várias ações que tinham como objetivo promover a concentração e evitar comportamentos inadequados que viessem a desestruturar o planejamento da aula:

> [...]eu uso estratégias, principalmente com aquelas mais dispersas, a mais hiperativa, para poder fazer várias atividades para ela conseguir concentrar mais tempo (Professora 2A).
> [...] já precisei deixar um auxiliar na sala e levar a criança para a biblioteca porque ela não conseguia sentar e nem fazer a atividade (Professora 2B).

As docentes salientaram que o método Montessori adotado pela escola auxilia muito porque utilizam materiais concretos, divisão da rotina da aula escolhida pelo próprio estudante, dinâmicas variadas e momento individualizado com o professor que, na visão das docentes, auxilia muito a aprendizagem dos assuntos. Além disso, sinalizaram que também realizam adaptações nas atividades e nas avaliações escolares. Essa adaptação curricular se resume em redução da quantidade de questões e reformulação dos enunciados para ficarem mais objetivos.

> [...] eu acho que o material concreto em nossa instituição ajuda bastante, a gente trabalha por grupos, os alunos não fazem as mesmas atividades ao mesmo tempo e a criança tem várias possibilidades de atividades e ela escolhe de acordo com o tempo dela o que ela vai fazer (Professora 2A).

> [...]eu faço adaptações, principalmente nas questões de interpretação, eu coloco para ficarem mais objetivas de marcar, colorir, circular[...] reduzo a quantidade de alternativas nas objetivas (Professora 2B).

Em relação à **necessidade de atendimento educacional**, todas as docentes afirmaram que os estudantes com TDAH deveriam ser incluídos no mesmo regimento legal que estabelece o público que tem direito ao AEE em Sala de Recursos Multifuncionais como público da Educação Especial. Para as docentes da escola particular, a inclusão desses estudantes forneceria respaldo à escola quanto às práticas educacionais que devem ser mobilizadas na educação dos escolares com TDAH: "[...] eu acho que teria que ser incluído nessa legislação (referindo-se ao Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011[3]), [...] dentro da escola[4]".

No que se refere à categoria **desempenho em leitura e escrita**, constatou-se que os estudantes com TDAH, além de necessitarem de um tempo maior para aprender as habilidades de leitura e escrita, procrastinam e evitam elaborar textos.

> [...] aprender ler e escrever demanda um tempo maior, o tempo que eles vão demandar para conseguir chegar nisso acaba sendo um pouco maior do que as outras crianças (Professora 2B).
> [...] a parte de produção (de texto) sempre é mais cansativa quando vai pra tarefa sempre precisa estar saindo um pouco mais da sala, então se nega a fazer a produção (Professora 2C).

Além disso, duas docentes afirmaram que seus alunos com TDAH, apesar de alfabetizados, apresentam dificuldades na leitura e na escrita e estão em um nível abaixo do esperado em comparação aos colegas da classe. Uma das docentes salientou que a dificuldade não é maior porque o estudante conta com o apoio familiar e faz reforço escolar: "[...] ele não lê dentro do esperado, mas eu sinto que a dificuldade dele não é maior porque ele tem um suporte muito grande tanto da parte da família como também de professores particulares[5]".

## Dados do Questionário

Na subcategoria **leitura oral**, as respostas das seis professoras aos nove itens do questionário (Tabela 1) indicam dificuldades associadas, basicamente, a habilidades do componente do processamento fonológico[6], principalmente relacionadas às habilidades de consciência fonológica, nomeação automática rápida e à memória operacional. As respostas das

[3] Atualmente este Decreto foi revogado pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Este último foi alterado pelo Decreto 12.773, de 8 de dezembro de 2025.
[4] Fala da professora 2B.
[5] Fala da professora 2B.
[6] Refere-se à informação fonológica que é recebida pela audição e está relacionado ao domínio da leitura e da escrita em um sistema alfabético. Se a criança não consegue integrar a informação visual com as representações fonológicas, a leitura não se processa (Gonçalves-Guedim *et. al*, 2017).

seis docentes - **sempre** e **algumas vezes -** somam, aproximadamente, 72,2% do total. Esse dado indica que esses estudantes estão apresentando dificuldades no reconhecimento de palavras, na fluência que são habilidades fundamentais para a compreensão leitora.

**Tabela 1 –** Caracterização da leitura oral de crianças com TDAH

| Itens | Sempre | Algumas vezes | Raramente | Nunca |
|---|---|---|---|---|
| 1. Evita leitura em voz alta | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 2. Realiza várias trocas de sons na leitura da palavra | 3 | 1 | 2 | 0 |
| 3. Realiza várias omissões de sons, sílabas e palavras | 4 | 0 | 2 | 0 |
| 4. Pula linhas durante a leitura | 1 | 3 | 2 | 0 |
| 5. Apresenta dificuldade de reconhecimento de sílabas complexas | 4 | 1 | 1 | 0 |
| 6. Substitui palavras por outras durante a leitura | 4 | 1 | 1 | 0 |
| 7. Decodifica a palavra lentamente | 3 | 1 | 0 | 2 |
| 8. Acrescenta sons durante a leitura | 3 | 1 | 2 | 0 |
| 9. Lê soletrando/silabando até conseguir formar a palavra | 3 | 3 | 0 | 0 |
| **Total** | 27 = 50% | 12 = ≈22% | 11=20,3% | 4=7,41% |

Fonte: elaborada pelas autoras.

Vale destacar ainda que, na leitura oral, as professoras assinalaram elevada frequência de trocas de sons (66,7% em sempre/algumas vezes), omissões e leitura silabada (100% em sempre/algumas vezes no item de soletrar).

Na subcategoria **leitura silenciosa**, nota-se que as respostas das docentes revelam que, neste quesito, as dificuldades enfrentadas, no contexto da sala de aula, pelos estudantes com TDAH são ainda maiores quando se somam as respostas – **sempre** e **algumas vezes** – (Tabela 2). O total de 87,6% corrobora a ideia de que esses estudantes, diariamente, podem ter dificuldades para compreender um texto, tendo em vista que os itens assinalados pelas professoras estão relacionados a déficits nas funções executivas e ainda a prejuízos na integração visual e no processamento fonológico. Além disso, ressalta-se nesses indicadores que os estudantes com TDAH adiam o início da leitura (100% sempre) e necessitam de auxílio do professor para interpretação do texto constantemente (100% sempre).

**Tabela 2** – Caracterização da leitura silenciosa de crianças com TDAH

| Itens | Sempre | Algumas vezes | Raramente | Nunca |
|---|---|---|---|---|
| 1. Adia iniciar a leitura do texto. | 6 | 0 | 0 | 0 |
| 2. Reclama do tamanho do texto. | 3 | 1 | 0 | 2 |
| 3. Precisa de pistas dos colegas e da professora para relembrar a história e recontá-la com organização e coerência. | 5 | 0 | 1 | 0 |
| 4. Solicita ajuda da professora para responder às questões de interpretação. | 6 | 0 | 0 | 0 |
| 5. Reclama não saber como responder determinada questão do texto. | 4 | 1 | 0 | 1 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 6. Relembra facilmente informações do texto | 2 | 4 | 0 | 0 |
| 7. Não consegue terminar a leitura no mesmo tempo que os colegas da classe | 2 | 4 | 0 | 0 |
| 8. Não consegue se organizar para realizar a atividade de leitura e interpretação | 2 | 2 | 2 | 0 |
| 9. Dispersa-se com facilidade e não consegue terminar de ler o texto | 5 | 1 | 0 | 0 |
| 10. Não lê os livros de literatura dentro do prazo estabelecido | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 11. Não consegue se concentrar por muito tempo na leitura. | 4 | 1 | 1 | 0 |
| 12. Não consegue identificar as ideias importantes do texto. | 4 | 1 | 1 | 0 |
| 13. Durante a leitura se dispersa, passando a criar ou relembrar de outras histórias e acaba abandonando a leitura do texto. | 4 | 2 | 0 | 0 |
| 14. A cópia das informações expostas no quadro é lenta e olha várias vezes para as palavras. | 4 | 1 | 0 | 1 |
| 15. Não consegue terminar de copiar todas as informações do quadro para o caderno no tempo dos colegas. | 3 | 1 | 2 | 0 |
| 16. Apresenta dificuldade para identificar o tempo e o espaço da narrativa. | 5 | 1 | 0 | 0 |
| 17. Apresenta dificuldade em compreender o sentido do texto. | 4 | 2 | 0 | 0 |
| Total | 66 = ≈ 65% | 23 = ≈ 22,6% | 8 = ≈ 7,8% | 5 = 4,9% |

Fonte: elaborada pelas autoras.

Nota-se ainda que, em se tratando da leitura (oral e silenciosa), pela análise somatória das Tabelas 1 e 2, tanto na escola pública quanto na, particular, estudantes com TDAH demonstram mais dificuldades na leitura do que os colegas sem TDAH, o que foi assinalado pelas docentes na entrevista. Os itens da Tabela 2 confirmam que esses alunos não leem de acordo com o esperado para a série e a faixa etária e o desempenho é inferior em comparação com os colegas da sala de aula.

Em relação à subcategoria **produção escrita**, a Tabela 3 também indica, apesar de um percentual menor do que na leitura, que as crianças do ensino fundamental com TDAH demonstram dificuldades nos aspectos da composição escrita, ortografia, coordenação motora, cópia, no planejamento do texto e na organização das ideias.

**Tabela 3 -** Caracterização da escrita de crianças com TDAH

| Itens | Sempre | Algumas vezes | Raramente | Nunca |
|---|---|---|---|---|
| 1. Apresenta troca de letras simétricas (p-q/n-u) e entre letras que representam sons idênticos (j-g) ou semelhantes (m-n). | 4 | 1 | 1 | 0 |
| 2. Inverte a ordem de letras e sílabas em uma palavra. | 3 | 1 | 1 | 1 |
| 3. Omite letras, sílabas e palavras. | 3 | 2 | 1 | |
| 4. Adiciona letras, sílabas e palavras. | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 5. Repete palavras (uma seguida da outra). | 0 | 2 | 2 | 2 |
| 6. Possui dificuldades na coordenação motora fina. | 4 | 1 | 0 | 1 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 7. Apresenta percentual de erros ortográficos maior em comparação com os colegas mesmo quando a regra é ensinada na aula. | 5 | 0 | 1 | 0 |
| 8. Possui dificuldade para planejar uma história, necessitando constantemente da intervenção da professora. | 6 | 0 | 0 | 0 |
| 9. Expõe que está cansado para escrever. | 4 | 1 | 0 | 1 |
| 10. Escreve o texto com organização lógica das ideias. | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 11. A grafia é legível. | 3 | 0 | 2 | 1 |
| 12. A entrega das atividades escritas é desorganizada, riscada, amassada e borrada. | 3 | 1 | 1 | 1 |
| Total | 37 = 51,4% | 13 = 18% | 12 = 16,7% | 10 = 13,9% |

Fonte: elaborada pelas autoras.

Na Tabela 3, pode-se visualizar que 69,4% das respostas dadas pelas docentes foram concentraram-se em frequências altas de dificuldade, sobressaindo a resistência em escrever, trocas ortográficas e caligrafia desorganizada. As causas das dificuldades apontadas pelas professoras podem estar associadas ao funcionamento inadequado da memória de trabalho, da atenção, e da atenção sustentada que não permitem o gerenciamento da informação durante o processo da escrita.

Na articulação da análise das entrevistas e das respostas ao questionário, pode-se observar no Quadro 2 que as percepções das professoras acerca das dificuldades de leitura e escrita de estudantes com TDAH coincidem com as dificuldades em funções executivas discutidas na literatura científica, especialmente a memória de trabalho fonológica, o controle inibitório, a atenção sustentada, a velocidade de processamento, o planejamento e a autorregulação.

**Quadro 2** – Articulação entre dimensões cognitivas e percepções docentes sobre leitura e escrita

| **Dimensão cognitiva considerada** | **Manifestação relacionada à leitura e à escrita** | **Evidência relatada pelas docents** |
|---|---|---|
| Memória de trabalho fonológica | Dificuldades na manutenção de sequências sonoras durante a leitura e na manipulação de informações fonológicas. | Item 9 (leitura oral): 100% das participantes indicaram soletração nas alternativas “sempre” ou “algumas vezes”. Professora 1B: “ainda está no pré-silábico, reconhecimento de letras aleatório”. |
| Controle inibitório e atenção sustentada | Dificuldades de manutenção do envolvimento nas atividades de leitura e escrita, podendo ocorrer interrupções e adiamento de tarefas. | Item 1 (leitura silenciosa): 100% das participantes indicaram adiamento da leitura na alternativa “sempre”. Professora 2C: “se nega a fazer a produção de texto, precisa sair da sala”. |
| Velocidade de processamento | Lentidão na realização de atividades de leitura e escrita, incluindo tarefas de cópia. | Item 14: 83,3% das participantes indicaram lentidão na cópia do quadro. Professora 1A: “para registrar e fazer a leitura no ano esperado não tem as habilidades”. |

| | | |
|---|---|---|
| Planejamento e autorregulação | Dificuldades na organização e realização de atividades de produção textual, com necessidade de apoio pedagógico. | Item 8 (escrita): 100% das participantes indicaram necessidade de auxílio constante para planejar histórias. Professora 2B: "adapto questões para ficarem objetivas". |

Fonte: elaboração das autoras.

A partir das frequências registradas no questionário e dos excertos das entrevistas semiestruturadas, nota-se que as docentes identificam dificuldades relacionadas à soletração, à procrastinação para realizar atividades de leitura, à lentidão na realização de tarefas escritas e à necessidade de apoio na organização da produção textual (Quadro 2). No entanto, ressalta-se que os dados expressam percepções docentes construídas em contextos pedagógicos específicos, não constituindo evidências de comprometimentos cognitivos dos estudantes.

# Discussão

Na comparação dos dados, mesmo sendo contextos escolares distintos, ficou evidente que houve mais semelhanças do que divergências nas percepções das professoras no que diz respeito à leitura e à escrita de estudantes com TDAH matriculados no ensino fundamental. Notou-se que esses escolares, tanto da escola pública quanto da escola particular, enfrentam dificuldades acentuadas nos processos de leitura e escrita, corroborando achados da literatura nacional e internacional (Anjos; Barbosa; Salgado-Azoni, 2019; Fragoso; Andrade; Seabra, 2026; Friedman *et al*., 2016; Schmitt; Justi, 2021; Katsarou *et al.,* 2024; Soto *et al.,* 2021; Parks *et al*., 2022; Sepúlveda; García; Resa, 2020).

Essas dificuldades, de um modo geral, podem estar associadas aos sintomas do transtorno, como a desatenção, impulsividade e dificuldades na autorregulação, que impactam negativamente o desempenho acadêmico (Barkley, 2024; Friedman *et al*., 2016). Além disso, os resultados comparados entre a escola pública e a particular revelaram que, embora as dificuldades sejam comuns em ambas as instituições de ensino, a forma como são compreendidas e enfrentadas pelas docentes varia de acordo com as condições de trabalho, os recursos institucionais disponíveis e a formação continuada dos professores.

O TDAH compromete funções executivas centrais para o desempenho escolar, como memória de trabalho, controle inibitório, autorregulação e atenção sustentada (Barkley, 2024; Schmitt; Justi, 2021). Tais funções são fundamentais para as tarefas de leitura e escrita, o que explica os dados observados tanto nas falas das docentes quanto nos questionários aplicados. A elevada frequência de respostas 'sempre' e 'algumas vezes' nas Tabelas 1, 2 e 3 reforça a percepção de que esses estudantes enfrentam obstáculos significativos na leitura oral, silenciosa

e na produção escrita, sobretudo nas habilidades fonológicas, na fluência e na organização textual.

Em relação à subcategoria **leitura oral**, os dados revelaram as dificuldades mais frequentemente mencionadas pelas docentes - trocas e omissões de sons, leitura silabada e decodificação lenta - devido a déficits no processamento fonológico e na memória operacional, conforme apontam Gonçalves-Guedim *et al.*, 2017, que levam a comprometimentos na aprendizagem da leitura e da escrita, tendo em vista que tal processamento utiliza as habilidades de consciência fonológica, o rápido acesso ao léxico mental e à memória de trabalho fonológica. Vários autores, inclusive, ressaltam que a criança para ler precisa integrar a informação visual com as representações fonológicas (Schmitt; Justi, 2021; Gonçalves-Guedim *et al.*, 2017).

De acordo com Gonçalves-Guedim *et al*. (2017), no quadro do TDAH, as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a possíveis alterações no processamento fonológico, habilidade muito requisitada para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Isto equivale a dizer que falhas no processamento fonológico, possivelmente, podem comprometer a compreensão do texto, visto que a criança encontra dificuldades de decodificação (identificar a palavra), que, por sua vez, afeta a fluência, e, por conseguinte, compromete o conhecimento do vocabulário e da sintaxe da língua escrita. Assim, pode-se dizer que problemas no reconhecimento de palavras comprometem a rapidez e a precisão da leitura, visto que um bom leitor não apresenta déficits no nível dos processos de reconhecimento de palavras (Schmitt; Justi, 2021).

Desse modo, Anjos, Barbosa e Salgado-Azoni (2019), inclusive, têm ressaltado que as dificuldades em consciência fonológica e memória operacional fonológica de crianças com TDAH podem influir de forma negativa na aprendizagem dos conteúdos escolares como um todo e, especialmente, na aprendizagem da leitura e da escrita. Por essa razão, o TDAH vem sendo considerado um dos transtornos do neurodesenvolvimento que mais preocupam os professores, principalmente no ciclo inicial do ensino fundamental, devido às dificuldades que esses escolares apresentam para aprender ler e escrever (Seno, 2010).

Notou-se, assim, que os relatos das professoras demonstram que a compreensão do texto é uma habilidade de leitura com maior índice de prejuízos (87,6%) nas atividades escolares de **leitura silenciosa** de seus alunos com TDAH. Nos itens indicados pelas docentes, os problemas em relação à compreensão leitora podem estar relacionados a dificuldades no processamento fonológico, prejuízos na fluência e na precisão da leitura e também às funções executivas, cujos processos cognitivos são relevantes para a compreensão leitora, tais como: estado de alerta, atenção seletiva e sustentada, tempo de reação, fluência e flexibilidade de pensamento (Anjos; Barbosa; Salgado-Azoni, 2019; Schmitt; Justi, 2021; Sepúlveda; García; Resa, 2020).

A compreensão textual constitui uma atividade complexa que envolve diferentes processos cognitivos, como a identificação e a integração de informações explícitas, a elaboração de inferências e a construção das ideias centrais do texto, mobilizando habilidades linguísticas e funções executivas (Salles; Paula, 2016). Os dados revelaram que, segundo a percepção das professoras, estudantes com TDAH apresentam dificuldades nesses processos, as quais podem repercutir negativamente na aprendizagem acadêmica. Essa percepção encontra respaldo nos achados de Schmitt e Justi (2021), que identificaram uma associação entre o TDAH e o desempenho em compreensão leitora.

O desenvolvimento da habilidade de compreensão de textos em aprendentes com TDAH demanda estratégias pedagógicas de leitura específicas que auxiliam na organização e na compreensão do conteúdo textual verbal e não-verbal (Darroz; Rosa; Favero, 2022). Nesse sentido, ressalta-se que a falta de suporte adequado na sala de aula pode intensificar as dificuldades na leitura, impactando negativamente o desempenho acadêmico desses alunos (Katsarou *et al*., 2024).

No que se refere à subcategoria **produção escrita,** a análise dos dados revelou ainda que os estudantes com TDAH enfrentam dificuldades- trocas e omissões de letras, desorganização textual, erros ortográficos persistentes e lentidão na cópia — refletem prejuízos nas habilidades motoras finas, na memória de trabalho e no planejamento da linguagem escrita conforme apontam os estudos de Soto *et al*., 2021 e Sepúlveda, García e Resa (2020). Esses aspectos registrados pelas docentes indicam que a causa desses prejuízos pode ser atribuída a um funcionamento inadequado da memória de trabalho, da atenção e da atenção sustentada que acarretam prejuízos na manipulação da informação durante a produção escrita (Soto *et al*., 2021).

Considerando que quatro das docentes entrevistadas ensinam em turmas do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, os dados indicam ainda que, mesmo quando as crianças com TDAH alcançam a alfabetização formal, persistem dificuldades ligadas ao planejamento, à organização textual e à coordenação motora fina. Tais dificuldades são também mais evidentes na escola pública, onde se observou uma prevalência de estudantes nos anos finais do ensino fundamental ainda sem domínio das habilidades básicas de leitura e escrita.

Ademais, conforme as respostas das docentes ao questionário e às entrevistas, mesmo que algumas crianças apresentem evolução na leitura e escrita, o desempenho permanece abaixo do esperado para a série e faixa etária dos colegas de classe. Esse resultado é consistente com pesquisas que indicam que, mesmo quando alfabetizados, estudantes com TDAH continuam

apresentando dificuldades significativas em compreensão e produção escrita (Anjos; Barbosa; Salgado-Azoni, 2019; Soto *et al*., 2021).

Apesar das diferenças estruturais entre as instituições investigadas, as percepções das docentes convergem quanto à ausência de previsão legal que assegure aos estudantes com TDAH o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), no âmbito das políticas de Educação Especial. Mesmo após as alterações introduzidas pelo Decreto nº 12.773/2025, o diagnóstico isolado de TDAH não constitui critério de elegibilidade para esse atendimento. Na perspectiva das professoras, essa limitação normativa representa uma lacuna na garantia de condições efetivas de inclusão escolar, especialmente no contexto da escola pública, em que a insuficiência de suporte institucional e de serviços de apoio multiprofissional pode intensificar as dificuldades enfrentadas no acompanhamento das necessidades educacionais desses estudantes.

Nesse contexto, o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, embora tenha ampliado as disposições relativas à organização dos serviços educacionais, à elaboração de planos individualizados e à formação dos profissionais, manteve a delimitação do público da Educação Especial, sem incluir expressamente os estudantes com TDAH (Brasil, 2025). Essa configuração normativa assume relevância nas percepções das professoras investigadas, que reconhecem a necessidade de apoios especializados para atender às dificuldades de aprendizagem desses estudantes, especialmente nos processos de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita.

Dessa forma, os relatos das docentes evidenciam uma divergência entre as demandas educacionais identificadas no cotidiano escolar e os recursos institucionais disponíveis para atendê-las. Embora a Lei nº 14.254/2021 assegure acompanhamento educacional específico aos estudantes com TDAH, as professoras apontam dificuldades na efetivação desse direito, sobretudo pela insuficiência de suporte especializado e pela concentração das responsabilidades de acompanhamento no professor da sala de aula comum. Assim, suas percepções indicam a necessidade de fortalecer as políticas de apoio educacional, a formação docente e a articulação entre profissionais da sala regular e do AEE, de modo a favorecer condições mais efetivas de participação e aprendizagem desses estudantes.

Os resultados evidenciam que, tanto na escola pública quanto na escola particular, as professoras buscaram conhecimentos sobre o TDAH e mobilizaram diferentes estratégias pedagógicas para responder às necessidades de aprendizagem dos estudantes, especialmente no processo de aquisição da leitura e da escrita. Essa realidade pode ser compreendida à luz de Tardif (2014), para quem os saberes docentes são plurais, constituídos por conhecimentos

provenientes da formação profissional, dos currículos e das experiências construídas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, o atendimento individualizado, a diversificação das atividades, a utilização de recursos lúdicos e as adaptações pedagógicas relatadas pelas participantes expressam a mobilização e a reelaboração de saberes experienciais diante dos desafios encontrados na prática educativa. Entretanto, embora as docentes demonstrem iniciativa na busca por conhecimentos e na reorganização do ensino, as dificuldades persistentes de leitura e escrita relatadas em ambas as instituições, associadas às diferenças nas condições de apoio disponíveis aos estudantes, evidenciam a complexidade do trabalho pedagógico e os limites de iniciativas exclusivamente individuais.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) defende uma formação docente articulada à reflexão sobre as práticas e ao desenvolvimento profissional e organizacional da escola, permitindo compreender que o enfrentamento das dificuldades educacionais não deve depender apenas dos esforços isolados dos professores. Assim, os achados apontam para a importância de processos formativos contínuos, contextualizados e coletivos, acompanhados de condições institucionais de apoio, que possibilitem aos docentes ampliar e fundamentar suas intervenções pedagógicas, considerando as singularidades dos estudantes com TDAH.

Esses achados não só reforçam a necessidade de que políticas públicas educacionais mais equitativas, como também a utilização de práticas pedagógicas fundamentadas nas especificidades do funcionamento cognitivo-comportamental dos alunos com TDAH (Darroz; Rosa; Favero, 2022; Katsarou *et al*., 2024). Para tanto, faz-se necessário promover formação continuada para os docentes e garantir condições estruturais e legais para efetivar a inclusão na escola especialmente na rede pública de ensino, para que as dificuldades em leitura e escrita não levem ao baixo rendimento acadêmico. Sem uma rede de apoio, ficou evidente, que, na percepção das professoras, as dificuldades diárias em leitura e escrita apresentadas pelos estudantes com TDAH podem, por consequência, levar a prejuízos acadêmicos significativos (Anjos; Barbosa; Salgado-Azoni, 2019; Friedman *et al*., 2016; Parks *et al*., 2022; Soto *et al*., 2021), que podem, inclusive, afetar as relações sociais no contexto escolar.

Desse modo, deve-se evidenciar que a formação continuada dos professores deve focalizar prioritariamente nas causas das dificuldades em leitura e escrita que esses estudantes apresentam. Sem o entendimento do que promove essas dificuldades, os professores não conseguem elaborar estratégias de ensino que possam realmente ajudar os alunos com TDAH a melhorarem o desempenho em leitura e escrita e a desenvolverem a competência leitora/escritora (Schmitt; Justi, 2021).

# Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar as percepções de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca da leitura e da escrita de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), considerando as dificuldades relatadas e os significados atribuídos a essas manifestações no contexto escolar. Os resultados evidenciaram que, na percepção das participantes, esses estudantes apresentam dificuldades relacionadas à decodificação, à fluência e à compreensão leitora, bem como à ortografia, à organização de ideias e à produção textual. As professoras também destacaram manifestações de desatenção, dificuldades de persistência nas atividades e necessidade frequente de mediação pedagógica para iniciar, organizar e concluir tarefas escolares.

A articulação entre as entrevistas semiestruturadas e as respostas ao questionário permitiu identificar convergências nas percepções docentes sobre as dificuldades relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Algumas manifestações relatadas apresentam correspondências com aspectos discutidos na literatura sobre atenção, memória de trabalho, planejamento e autorregulação. Entretanto, essas aproximações devem ser compreendidas no plano interpretativo, uma vez que os instrumentos utilizados não avaliaram diretamente as habilidades acadêmicas nem o funcionamento cognitivo dos estudantes. Assim, os resultados expressam percepções construídas pelas professoras em suas experiências pedagógicas, não permitindo estabelecer relações causais entre o TDAH e as dificuldades mencionadas.

As participantes também relataram a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas, incluindo atendimento individualizado, adaptações de atividades, recursos lúdicos, materiais concretos e organização de situações colaborativas de aprendizagem. Nos contextos escolares investigados, observaram-se particularidades relacionadas às condições de apoio e acompanhamento dos estudantes, destacando-se, nos relatos da escola pública, limitações de suporte especializado e institucional. Essas informações evidenciam a relevância das condições pedagógicas e organizacionais na maneira como as professoras compreendem e procuram responder às necessidades educacionais identificadas, sem que as diferenças observadas possam ser generalizadas para as redes pública e privada de ensino.

A contribuição deste estudo consiste em ampliar a compreensão da dimensão docente da aprendizagem da leitura e da escrita de estudantes com TDAH, evidenciando não apenas as dificuldades percebidas, mas também as interpretações e respostas pedagógicas mobilizadas diante dessas manifestações. Os achados sugerem a importância de processos de formação continuada que articulem conhecimentos sobre o TDAH, desenvolvimento da linguagem escrita

e práticas pedagógicas inclusivas, além do fortalecimento das condições institucionais de apoio ao trabalho docente. Ressalta-se, contudo, que a participação de seis professoras, selecionadas por conveniência em duas instituições escolares, e a utilização de instrumentos baseados em relatos e julgamentos docentes delimitam o alcance das conclusões.

Conclui-se que compreender as percepções das professoras constitui uma dimensão relevante para discutir os desafios da escolarização de estudantes com TDAH, especialmente no desenvolvimento da leitura e da escrita. Recomenda-se que pesquisas futuras ampliem a diversidade de contextos educacionais e articulem as percepções docentes a observações das práticas pedagógicas e a avaliações diretas das habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Essa ampliação poderá contribuir para compreender as relações entre características individuais, práticas de ensino e condições escolares, favorecendo a construção de respostas educacionais fundamentadas nas necessidades de aprendizagem desses estudantes.

## Referências

ANJOS, Ana Beatriz Leite dos; BARBOSA, Alexandre Lucas de Araújo; SALGADO-AZONI, Cíntia. Processamento fonológico em escolares com dislexia do desenvolvimento, TDAH e transtorno do desenvolvimento intelectual. **REV. CEFAC**, v. 21, n. 5, e3119, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rcefac/a/3Dj5WxtLy58PVYYCs4QSFqk/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

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

AYANO, Getinet; DEMELASH, Sileschi; GIZACHEW, Yitbarek; TSEGAY, Light; ALATI, Rosa. The global prevalence of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: An umbrella review of meta-analyses. **Journal of Affective Disorders**, v. 339, p. 860-866, 2023. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165032723009230?via%3Dihub. Acesso em: 15 jan. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 9 dez. 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12773-8-dezembro-2025-798454-publicacaooriginal-177304-pe.html. Acesso em: 8 nov. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 3 maio 2023.

CRESWELL, John Ward.; CRESWELL, John. David. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Sandra Maria Mallmann da Rosa. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DARROZ, Luiz Marcelo; ROSA, Cleci Teresinha Werner da; FAVERO, Suelen. Estratégias de leitura como forma de ajudar a compreensão e interpretação de textos para alunos com TDAH. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 89, n. 1, p. 167-179, 2022. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8498890. Acesso em: 15 dez. 2024.

DIAMOND, Adele. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, n. 1, p. 135–168, 2013. Disponível em: https://sci-hub.se/http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750. Acesso em: 01 fevereiro 2022.

DIAS, Natália Martins; MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes. Funções executivas: ponto de partida para compreensão do construto. *In:* DIAS, Natália Martins; MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes (org.). **Tratado de funções executivas**: modelos teóricos, construtos associados e desenvolvimentos. Belo Horizonte: Editora Ampla, 2023, p. 10-18.

DIAS, Natália Martins; OLIVEIRA, Darlene Godoy de. A linguagem escrita para além do reconhecimento de palavras: consideração sobre os processos de compreensão e de escrita. *In*: SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins; CAPOVILLA, Fernando César (org.). **Avaliação neuropsicológica cognitiva**: leitura, escrita e aritmética. São Paulo, SP: Memnon, 2013, p. 10-18.

FALKOSKI, Fernanda Cristina. **Alfabetização e letramento na educação inclusiva**. Curitiba: IESDE, 2023.

FRAGOSO, Analice Oliveira; ANDRADE, Lara Poggio de; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Intervenção em funções executivas, compreensão e metacompreensão de leitura em crianças com TDAH. **Revista Psicopedagogia**, *[S. l.]*, v. 43, n. 130, p. 36–47, 2026. Disponível em: https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/1050. Acesso em: 9 jun. 2026.

FRIEDMAN, Laura; RAPPORT, Mark; RAIKER, Joseph; ORBAN, Sarah; ECKRICH, Samuel. Reading comprehension in boys with ADHD: the mediating roles of working memory and orthographic conversion. **J Abnorm.** Child Psychol, v. 45, n. 2, p. 273-287, 2016. Disponível em: https://sci-hub.se/10.1007/s10802-016-0171-7. Acesso em 15 de dez. 2024.

GONÇALVES-GUEDIM, Talita Fernanda; CAPELATTO, Iuri Victor; SALGADO-AZONI, Cintia Alves; CIASCA, Sylvia Maria; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro. Desempenho do processamento fonológico, leitura e escrita em escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Rev. CEFAC**, v. 19, n. 2, p. 242-252, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rcefac/a/wsH686JKCNFBjYLTNfzd9Yy/. Acesso em: 14 out. 2018.

JOU, Graciela Inchausti de; AMARAL, Bárbara; PAVAN, Carolina Robl; SCHAEFER, Luiziana Souto; ZIMMER, Marilene. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: um olhar no ensino fundamental. **Psicologia:** Reflexão e Crítica, v. 23, n. 1, p. 29-36, 2010. DOI: 10.1590/S0102-79722010000100005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/Q4GXdJzTPvBdgwjwNZv8mrw/?lang=pt. Acesso em: 15 mar. 2018.

KATSAROU, Dimitra V.; EFTHYMIOU, Efthymia; KOUGIOUMTZIS, Georgios A; SOFOLOGI, Maria; THEODORATOU, Maria. Identifying Language Development in Children with ADHD: Differential Challenges, Interventions, and Collaborative Strategies. **Children**, v. 11, n.7, p. 1-9, 2024. Disponível em: https://www.mdpi.com/2227-9067/11/7/841. Acesso em: 18 jul. 2025.

MIRANDA, Mirtes Soares Pessoa de; SILVA, José Igor Gonçalves da. TDAH na escola pública: percepções docentes, práticas pedagógicas e desafios da inclusão educacional. **Revista DCS**, *[S. l.]*, v. 23, n. 87, p. e4287, 2026. Disponível em: https://ojs.revistadcs.com/index.php/revista/article/view/4287. Acesso em: 7 nov. 2026.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PARKS, Kaitlyn M.A.; MOREAU, Christine; HANNAH, Kara E.; BRAININ, Leah; JOANISSE, Marc F. The task matters: a scoping review on reading comprehension abilities in ADHD. **Journal of Attention Disorders**, v. 26, n.10, p.1304–1324, 2022. Disponível: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/10870547211068047. Acesso em 18 jan. 2025.

PORTO, Ighor Miron; AMARAL, João Villanova; PACHECO, João Pedro Gonçalves; TERRA, Igor; MIGUEL, Euripedes Constantino; PAN, Pedro Mario; GADELHA, Ary; ROHDE, Luis Augusto; SALUM, Giovanni Abrahão; HOFFMANN, Maurício Scopel. The interplay between ADHD and school shift on educational outcomes in children and adolescents: a cross-sectional and longitudinal analysis. **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 34, n. 11, p. 3437–3448, 2025. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11118702. Acesso em 09 nov. 2026.

SALLES, Jerusa Fumagalli de; PAULA, Fraulein Vidigal de. Compreensão da leitura textual e sua relação com as funções executivas. **Educar em Revista**, n. 62, p.53-67, 2016. DOI: 10.1590/0104-4060.48332. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/VfxkGbJJ8vrp4VHsL9fxbFn/?lang=pt. Acesso em 30 dez. 2024.

SCHMITT, Juliana Campos; JUSTI, Francis Ricardo dos. A influência de variáveis cognitivas e do TDAH na leitura de crianças. **Psicologia:** teoria e pesquisa, v. 37, e37326, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/NtVcRkpDGz5kwJnjKFBVPcC/. Acesso em: 17 fev. 2025.

SENO, Marília Piazzi. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem? **Rev. Psicopedagogia**, v. 27, n. 84, p. 334-343, 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103848620100003000003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 dez. 2024.

SEPÚLVEDA, Esther Moraleda; GARCÍA, Noelia Pulido; RESA, Patricía López. Dificultades de lectoescrita em trastorno por déficit de atención e hiperactividad. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 1, n.2, p. 211-222, 2020. Disponível em: https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1972. Acesso em 10 fev. 2025.

SILVA, Ingrid Rayane Neves; SOUZA, Kayala Oliveira. Práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TDAH na cidade de Guanambi-BA. **Revista ComCiência - Multidisciplinar**, *[S. l.]*, v. 12, n. 16, p. e12162624, 2026. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/comciencia/article/view/26676. Acesso em: 7 nov. 2026.

SOTO, Elia F.; IRWIN, Lauren N.; CHAN, Elizabeth S.M.; SPIEGEL, Jamie A.; KOFLER, Michael J.. Executive functions and writing skills in children with and without ADHD. **Neuropsychology**., v. 35, n. 8, p. 792–808, 2021. doi:10.1037/neu0000769. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8957092. Acesso 2 jan. 2025.

SPINILLO, Alina Galvão. **A compreensão de texto por crianças:** da pesquisa para a sala de aula. São Paulo: Vetor, 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

**Sobre as autoras**

**Josilene Pereira**
Doutora em Educação Especial pela UFSCAR. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Líder do grupo de pesquisa GRUPAC/CNPQ/IFBA.
Contribuição de autoria: concepção; coleta e análise dos dados; redação: revisão e edição.
Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/5147978033348152
**Rosemeire Rangni**
Doutora em Educação Especial pela UFSCAR. Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Líder do grupo de pesquisa GRUPOH/CNPQ/UFSCAR.
Contribuição de autoria: concepção; análise dos dados; redação.
Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/6399149504309769

**Como referenciar**

PEREIRA, Josilene Domingues Santos; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Leitura e escrita de estudantes com tdah: o que dizem as professoras do ensino fundamental? **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 22, n. 53, e17220, 2026. DOI: 10.22481/praxisedu.v22i53.17220