



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**INSTITUTO UNIVERSIDADE VIRTUAL - IUVI**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL**

**RAUANY SILVA DOS SANTOS**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES  
COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE  
ALIADA À PLATAFORMA EDUCAINCLUSÃO**

**FORTALEZA**

**2025**

RAUANY SILVA DOS SANTOS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM  
TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE ALIADA À  
PLATAFORMA EDUCAINCLUSÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Tecnologia Educacional do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional do Instituto Universidade Virtual da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Tecnologia Educacional. Área de Concentração: Tecnologia Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Brandão Menezes  
Coorientador: Prof. Dr. Francisco Herbert Lima Vasconcelos

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S238f Santos, Rauany Silva dos.

Formação de professores para o atendimento de estudantes com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade aliada à plataforma Educainclusão / Rauany Silva dos Santos. – 2025.  
96 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto UFC Virtual, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Daniel Brandão Menezes.

Coorientação: Prof. Dr. Francisco Herbert Lima Vasconcelos.

1. Educação inclusiva. 2. Alfabetização inclusiva. 3. TDAH. 4. Formação de professores. 5. Tecnologia educacional. I. Título.

CDD 371.33

---

RAUANY SILVA DOS SANTOS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM  
TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE ALIADA À  
PLATAFORMA EDUCAINCLUSÃO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Tecnologia Educacional do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional do Instituto Universidade Virtual da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Tecnologia Educacional. Área de Concentração: Tecnologia Educacional.

Aprovada em: 17 de novembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Daniel Brandão Menezes (Orientador)  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof. Dr. Francisco Herbert Lima Vasconcelos (Coorientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Débora Lucia Lima Leite Mendes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Andreia Vieira de Mendonça  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus.

À minha filha, Alice Santos Medeiros, luz que ilumina meu caminho e dá sentido a cada passo desta caminhada. Que cada conquista aqui registrada seja também um exemplo para que você acredite sempre nos seus sonhos, com amor, fé, coragem e determinação.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Ceará, instituição que representa minha trajetória acadêmica e pessoal, pela oportunidade de realização deste mestrado. Sempre foi um sonho estudar nesta instituição.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Daniel Brandão Menezes, expresso minha mais profunda gratidão pela dedicação e orientação cuidadosa ao longo de toda esta jornada. Agradeço por me inspirar a ir além e por compartilhar generosamente seus conhecimentos, sempre com atenção e respeito. Este projeto carrega, em cada parte, a marca do seu apoio e da sua confiança.

Ao meu Coorientador, Prof. Dr. Francisco Herbert Lima Vasconcelos, pela dedicação, paciência, incentivo e excelente orientação ao longo deste percurso.

Aos professores que compõem a banca examinadora, Profa. Dra. Débora Lucia Lima Leite Mendes e Profa. Dra. Andreia Vieira de Mendonça, pela disponibilidade, pelas valiosas colaborações e pelas sugestões que enriqueceram este trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional, pelos ensinamentos compartilhados, pelas provocações teóricas e pelo compromisso com a formação crítica e transformadora.

Aos colegas da turma de mestrado, pelo companheirismo, pelas trocas de experiências, pelas reflexões conjuntas, críticas construtivas e sugestões que muito contribuíram para o amadurecimento desta pesquisa e para o meu crescimento pessoal e profissional.

À minha família, pelo amor incondicional, pelo apoio constante e pela compreensão nos momentos de ausência, sendo a base que sustentou minha caminhada.

Aos meus amigos, pela escuta, pelo incentivo e pelas palavras de motivação que renovaram minhas forças ao longo desta jornada.

Aos meus colegas de trabalho, pela parceria, apoio e compreensão diante dos desafios de conciliar a vida acadêmica com as responsabilidades profissionais.

“A inclusão acontece quando se aprende com as  
diferenças e não com as igualdades.”

(Paulo Freire)

## RESUMO

Os desafios enfrentados por professores no atendimento a estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) evidenciam a necessidade de aprofundar a discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo no ciclo de alfabetização. Diante desse cenário, esta pesquisa propõe desenvolver contribuições teóricas formativas voltadas à formação continuada de docentes, com foco na alfabetização de estudantes com TDAH em uma perspectiva inclusiva. Trata-se de um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, que articula os fundamentos da alfabetização inclusiva, estratégias pedagógicas e o uso da plataforma digital EducaInclusão, um produto educacional tecnológico, desenvolvido durante esta pesquisa como um ambiente virtual formativo e interativo voltado ao fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, que poderá subsidiar futuras ações formativas no âmbito escolar. Os resultados indicam que a sistematização teórico-formativa, aliada ao uso da plataforma EducaInclusão, contribui para ampliar os saberes docentes, fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e favorecer uma aprendizagem mais equitativa e sensível à diversidade.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; alfabetização inclusiva; TDAH; formação de professores; tecnologia educacional.

## ABSTRACT

The challenges faced by teachers in supporting students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) highlight the need to deepen the discussion on inclusive pedagogical practices, especially in the literacy cycle. In this context, this research proposes to develop formative theoretical contributions aimed at the continuing education of teachers, with a focus on the literacy process of students with ADHD from an inclusive perspective. This is a bibliographic and qualitative study that articulates the foundations of inclusive literacy, pedagogical strategies, and the use of the digital platform EducaInclusão, an educational technological product developed during this research as a formative and interactive virtual environment designed to strengthen inclusive pedagogical practices and support future training actions within the school context. The results indicate that the systematization of formative-theoretical content, combined with the use of the EducaInclusão platform, contributes to expanding teachers' knowledge, strengthening inclusive pedagogical practices, and promoting more equitable and diversity-sensitive learning.

**Keywords:** inclusive education; inclusive literacy; ADHD; teacher training; educational technology.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Interface Plataforma EducaInclusão Tela Inicial .....	63
Figura 2 –	Botão de acesso aos materiais educacionais .....	64
Figura 3 –	Botão de acesso ao Podcast .....	64
Figura 4 –	Botão de acesso a matriz de habilidades .....	65
Figura 5 –	Botão de acesso a situações didáticas .....	66
Figura 6 –	Botão de acesso a Assistente Virtual.....	67
Figura 7 –	Botão de acesso à Avaliação.....	68
Figura 8 –	A logomarca da plataforma EducaInclusão.....	70
Figura 9 –	Capa dos materiais e identidade visual .....	71

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Distribuição das categorias temáticas na análise bibliográfica.....	80
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização dos Encontros Formativos da Proposta de Formação Continuada.....	53
Quadro 2 - Matriz de Habilidades para Professores Alfabetizadores no Atendimento de Estudantes com TDAH.....	56
Quadro 3 - Categorias Temáticas Identificadas a partir da Análise de Conteúdo.....	75

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
BNC -Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5ª edição
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNED	Política Nacional de Educação Digital
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SD	Situações Didáticas
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
NUPET	Núcleo de Pesquisas Educação, Tecnologia e Formação Docente

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1</b>	<b>Formação de professores na educação básica.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>Formação de professores e a educação inclusiva.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3</b>	<b>Formação de professores e a educação inclusiva.....</b>	<b>30</b>
<b>2.4</b>	<b>Tecnologias Educacionais: Contribuições para a Formação Continuada de Professores.....</b>	<b>32</b>
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1</b>	<b>A Educação Especial e a Educação Inclusiva no cenário brasileiro.....</b>	<b>34</b>
<b>3.2</b>	<b>O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade: da neurobiologia à manifestação clínica.....</b>	<b>38</b>
<b>3.3</b>	<b>Alfabetização Inclusiva: teoria e prática.....</b>	<b>43</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>47</b>
<b>4.1</b>	<b>Tipo de pesquisa.....</b>	<b>48</b>
<b>4.2</b>	<b>Instrumentos e técnicas de Coleta de Dados.....</b>	<b>49</b>
<b>4.3</b>	<b>Análise dos Dados.....</b>	<b>50</b>
<b>4.4</b>	<b>Desenho da pesquisa.....</b>	<b>50</b>
<b>4.5</b>	<b>Sequências didáticas para a formação de professores alfabetizadores no contexto da inclusão de estudantes com TDAH.....</b>	<b>52</b>
<b>4.6</b>	<b>Matriz de Habilidades para Professores Alfabetizadores no Atendimento de Estudantes com TDAH.....</b>	<b>56</b>
<b>5</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL: PLATAFORMA EDUCAINCLUSÃO.....</b>	<b>61</b>
<b>5.1</b>	<b>Estrutura Tecnológica da Plataforma de Formação Docente em Inclusão.....</b>	<b>63</b>
<b>5.1.1</b>	<b><i>Materiais didáticos digitais.....</i></b>	<b>64</b>
<b>5.1.2</b>	<b><i>Podcasts educacionais.....</i></b>	<b>64</b>
<b>5.1.3</b>	<b><i>Matriz de habilidades.....</i></b>	<b>65</b>
<b>5.1.4</b>	<b><i>Situações didáticas.....</i></b>	<b>66</b>
<b>5.1.5</b>	<b><i>Módulo de Inteligência Artificial – “Laura”.....</i></b>	<b>67</b>
<b>5.1.6</b>	<b><i>Aplicativo de avaliação.....</i></b>	<b>67</b>
<b>5.2</b>	<b>Versatilidade e alcance da plataforma.....</b>	<b>69</b>
<b>5.2.1</b>	<b><i>Identidade visual da plataforma Educainclusão.....</i></b>	<b>69</b>

5.2.2	<i>Design e significado da capa em publicações.....</i>	70
5.3	<i>A concepção da Plataforma EducaInclusão.....</i>	72
6	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	74
6.1	<i>A análise do corpus.....</i>	74
6.1.1	<i>Categoria 1 – Concepções de alfabetização inclusiva e TDAH.....</i>	75
6.1.2	<i>Categoria 2 – Formação continuada e profissionalização docente.....</i>	76
6.1.3	<i>Categoria 3 – Estratégias pedagógicas inclusivas e tecnologias digitais.....</i>	77
6.1.4	<i>Categoria 4 – Ressignificação da prática docente e colaboração escolar.....</i>	78
6.1.5	<i>Distribuição das categorias temáticas na análise bibliográfica.....</i>	79
6.2	<b>Análise Final dos Resultados.....</b>	81
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	83
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	86
	<b>APÊNDICE A – ENCONTRO 1 – COMPREENDENDO O TDHA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....</b>	91
	<b>APÊNDICE B – ENCONTRO 2 – ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: ACESSIBILIDADE E MEDIAÇÃO.....</b>	93
	<b>APÊNDICE C – ENCONTRO 3 – MEDIAÇÃO DOCENTE, REGULAÇÃO EMOCIONAL E PRÁTICAS DE AUTOCONTROLE.....</b>	95
	<b>APÊNDICE D - ENCONTRO 4 - PLANEJAMENTO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICA INCLUSIVAS.....</b>	97

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão educacional tem se consolidado, nas últimas décadas, como um dos maiores desafios e compromissos das políticas públicas brasileiras. Com isso, cada vez mais, é estabelecida às instituições de ensino a responsabilidade de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas condições cognitivas, sociais, emocionais ou físicas.

No âmbito da Educação Básica, a presença da diversidade torna-se cada vez mais evidente, exigindo práticas pedagógicas que reconheçam as especificidades dos sujeitos e favoreçam processos de ensino e aprendizagem equitativos. Nesse cenário, a formação docente emerge como elemento central, uma vez que somente profissionais devidamente preparados são capazes de planejar e implementar estratégias pedagógicas acessíveis, responsivas e inclusivas.

Do ponto de vista jurídico, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). O princípio da universalidade do direito à educação implica, portanto, a inclusão plena da pessoa com deficiência, transtornos e dificuldades de aprendizagem.

De forma complementar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 2º, dispõe que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). Assim, compreende-se que a efetivação da inclusão escolar depende de um tripé indissociável: a existência de políticas públicas consistentes, a garantia legal dos direitos educacionais e a formação sólida dos professores. Somente a articulação desses elementos permite a construção de práticas pedagógicas capazes de promover uma educação verdadeiramente democrática, acessível e inclusiva.

Este estudo se insere no campo da formação continuada de professores alfabetizadores, partindo da necessidade de ampliar estratégias que favoreçam práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Dessa forma, esta pesquisa se desenvolve em torno de um produto educacional, a Plataforma Digital EducaInclusão, concebida como um ambiente formativo e interativo capaz de articular teoria e prática na formação docente. Assim, mais do

que apresentar um recurso tecnológico, busca-se refletir sobre como esse espaço pode contribuir para o fortalecimento da alfabetização inclusiva. Assim, esta investigação constitui-se como um esforço para compreender e potencializar o papel da formação continuada na promoção de práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade e ampliem as possibilidades de aprendizagem no ciclo de alfabetização.

A criação dessa proposta decorre da constatação de que os desafios vivenciados pelos docentes no cotidiano escolar, sobretudo no processo de alfabetização de estudantes com transtornos específicos de aprendizagem, demandam suporte contínuo, teórico, metodológico e tecnológico capaz de ser alcançado de forma prática e acessível.

A possibilidade da institucionalização da escola inclusiva foi oficialmente assumida por diversos países com a Declaração de Salamanca (1994). Essa ocorreu na Conferência Mundial na Espanha, em 1994, e teve como objetivo fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Historicamente, a educação inclusiva emergiu como uma resposta às demandas por igualdade e justiça social, ganhando impulso significativo com a implementação de políticas educacionais e marcos legais que promovem a inclusão. Nesse cenário, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, que orienta os sistemas de ensino a garantirem o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Com isso, assegura-se o atendimento educacional especializado complementar e suplementar, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2008).

No Brasil, a lei nº 13.146, aprovada em 6 de junho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em seu artigo 2º, a lei afirma que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Embora o TDAH não seja considerado uma deficiência, o papel social desse avanço legislativo reforça o direito à educação inclusiva, exigindo que as instituições de ensino tenham acessibilidade para atender às necessidades de todos os estudantes.

A Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, representa um importante avanço na garantia dos direitos educacionais de estudantes com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e outros transtornos de aprendizagem. Assim, a inclusão de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) no processo de alfabetização requer uma atuação pedagógica sensível, respaldada por políticas públicas que reconheçam suas necessidades.

A Lei nº 14.254/2021 surge como marco legal importante ao dispor sobre o acompanhamento integral desses educandos, desde a identificação precoce até o apoio educacional e terapêutico. O artigo 1º dessa lei estabelece que “O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem” (Brasil, 2021). Isso assegura ações articuladas entre escola, saúde e família. Ademais, tal diretriz reforça a urgência de práticas formativas que qualifiquem os professores da educação básica para atuar de forma efetiva e inclusiva.

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014), o TDAH é considerado um transtorno neurobiológico do neurodesenvolvimento caracterizado por níveis persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que comprometem significativamente o desempenho acadêmico e as interações sociais dos estudantes. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014), os sintomas devem estar presentes antes dos 12 anos de idade e se manifestar em mais de um contexto (escola, casa, comunidade), impactando negativamente o desempenho do sujeito. Os principais sintomas associados ao TDAH se agrupam em três dimensões: desatenção, hiperatividade e impulsividade. A desatenção manifesta-se na dificuldade de manter o foco, seguir instruções, organizar tarefas e finalizar atividades. A hiperatividade aparece como inquietação motora, dificuldade para permanecer sentado e fala excessiva. A impulsividade envolve atitudes precipitadas, dificuldade de esperar a vez e interrupção constante das atividades dos outros (APA, 2014).

Especificamente para alunos com TDAH, a inclusão educacional requer uma compreensão profunda das características do transtorno e a aplicação de práticas pedagógicas que favoreçam o aprendizado. Pesquisas apontam que muitos professores relatam dificuldades em planejar estratégias acessíveis para atender às necessidades desses estudantes, sentindo-se inseguros diante das demandas de atenção e comportamento típicas do transtorno (Barkley,

2002). Nesse contexto, a percepção e o conhecimento dos docentes sobre o TDAH influenciam diretamente a escolha de estratégias pedagógicas e o alcance de práticas inclusivas.

A alfabetização de estudantes com TDAH precisa ser compreendida como um processo que deve respeitar o ritmo e as particularidades de cada criança, considerando os múltiplos fatores que impactam sua aprendizagem. Com isso, é reforçada a importância da formação continuada e de políticas públicas voltadas ao fortalecimento de práticas inclusivas (Mantoan, 2015).

No Brasil, estudos apontam que cerca de 5% das crianças em idade escolar apresentam sintomas compatíveis com o TDAH (Barkley, 2006), o que reforça a necessidade de preparar os professores para lidar com essa realidade de forma consciente, competente e humanizada. No entanto, muitos docentes ainda se sentem inseguros ou despreparados para atender às necessidades dos estudantes com esse transtorno, especialmente no processo de alfabetização, que exige atenção, memória operacional, organização e autorregulação, funções frequentemente prejudicadas em indivíduos com TDAH (Fonseca, 2012; Capellini & Ciasca, 2010).

Nesse cenário, a formação continuada de professores torna-se um elemento fundamental para o fortalecimento da prática pedagógica inclusiva. Conforme defende Tardif (2014), a formação docente deve ser concebida como um processo contínuo de construção de saberes que articula a teoria à prática, levando em conta os desafios do cotidiano escolar. É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, com uma proposta teórico-formativa com foco na alfabetização inclusiva de estudantes com TDAH. Assim, aliam-se fundamentos teóricos, práticas pedagógicas e o uso da plataforma EducaInclusão, como recurso tecnológico mediador da formação docente.

Como defende Mantoan (2006), a inclusão efetiva só se concretiza quando os professores são capazes de compreender e valorizar a diversidade como um princípio educativo, ajustando suas práticas às necessidades dos alunos sem excluir, rotular ou padronizar. Portanto, a presente pesquisa busca oferecer suporte formativo aos professores, contribuindo para que desenvolvam competências profissionais, especialmente para aqueles que enfrentam desafios relacionados ao TDAH, articulando teoria, prática e tecnologia. Com isso, busca-se fomentar a transformação das práticas pedagógicas para uma educação mais equitativa, inclusiva e significativa.

A inclusão de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) no contexto da escola regular tem se mostrado um dos grandes desafios para os

sistemas educacionais contemporâneos. Embora o Brasil possua um arcabouço legal que respalda o direito à educação inclusiva, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, ainda há lacunas significativas no processo de formação inicial e continuada de professores para lidar com a diversidade na sala de aula, sobretudo no que diz respeito ao TDAH.

O TDAH, sendo um transtorno neurobiológico do neurodesenvolvimento que afeta a atenção, o controle dos impulsos e a autorregulação (APA, 2014), interfere diretamente nas habilidades necessárias para o processo de alfabetização, como a concentração, a memória de trabalho e o planejamento de tarefas (Fonseca, 2012). A ausência de conhecimento específico por parte dos professores sobre o transtorno e suas implicações pedagógicas pode gerar práticas excludentes, rotulações negativas e dificuldades no desenvolvimento acadêmico dos estudantes, comprometendo o direito à aprendizagem significativa (Barkley, 2006; Capellini & Ciasca, 2010).

Diante dessa realidade, justifica-se a necessidade de investir em formações continuadas que promovam o aprimoramento das práticas pedagógicas, o conhecimento teórico sobre o TDAH e o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a alfabetização de forma inclusiva. A formação de professores precisa ir além de aspectos técnicos; deve, portanto, proporcionar espaços de reflexão, análise crítica da prática e construção coletiva de saberes pedagógicos, como apontam Tardif (2014) e Libâneo (2013). Nesse contexto, a utilização de ferramentas digitais para a formação docente e apoio pedagógico pode potencializar o desenvolvimento de estratégias inclusivas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acessível e equitativo. Como afirma Valente (2018), as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de aprendizagem ao diversificar metodologias e favorecer a personalização do ensino, o que contribui diretamente para práticas mais inclusivas.

Nessa perspectiva, Moran (2015) ressalta que a formação de professores precisa considerar o uso das tecnologias digitais como instrumentos que favorecem tanto a autonomia docente quanto a construção de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas. Além disso, destaca que tais recursos podem contribuir para a redução de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, promovendo a equidade de oportunidades no espaço escolar.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de aprofundar a compreensão sobre como a formação docente, aliada a recursos tecnológicos especializados com a utilização

da plataforma EducaInclusão, pode promover uma alfabetização inclusiva e equitativa. A escolha por desenvolver esta pesquisa não surge de forma isolada, mas do percurso formativo e profissional que venho construindo ao longo dos anos. Minha graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, foi o ponto de partida para compreender os fundamentos da prática docente e reconhecer a alfabetização como etapa essencial no processo de inclusão escolar. Posteriormente, a especialização em Psicopedagogia ampliou minha compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem, permitindo-me olhar para cada estudante a partir de suas singularidades, aspecto que se conecta diretamente ao desafio de alfabetizar alunos com TDAH.

Na sequência, a especialização em Gestão Escolar me proporcionou um olhar mais amplo sobre a organização pedagógica e administrativa da escola, possibilitando perceber como as políticas institucionais e o trabalho coletivo impactam a construção de práticas inclusivas. Já a formação em Avaliações Formativas em Língua Portuguesa e Matemática, pela Universidade Federal do Ceará, fortaleceu meu entendimento sobre a importância de instrumentos avaliativos que não apenas classifiquem, mas que orientem e favoreçam o processo de aprendizagem dos estudantes. A especialização em Educação Inclusiva, por sua vez, consolidou esse compromisso, oferecendo-me referenciais teóricos e metodológicos que sustentam minha atuação em prol de uma escola que reconhece a diversidade como valor.

Minha inserção como membro do Núcleo de Pesquisas Educação, Tecnologia e Formação Docente (NUPET) tem ampliado minhas reflexões acadêmicas, colocando-me em contato com debates contemporâneos sobre práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, que dialogam com os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Paralelamente, minha trajetória profissional de mais de 12 anos na educação básica, entre a docência na alfabetização, a coordenação pedagógica e a atual função de gestora escolar, trouxe-me experiências práticas que revelam tanto as potencialidades quanto as limitações das práticas inclusivas no contexto da rede pública.

Como professora alfabetizadora, compreendi de perto as dificuldades enfrentadas por crianças em seus primeiros contatos com a leitura e a escrita. Na coordenação pedagógica, pude valorizar o papel da formação continuada e o acompanhamento docente como caminhos para potencializar as práticas de sala de aula. Hoje, como gestora escolar de uma instituição da rede pública especializada em alfabetização, vivencio diariamente os dilemas e as possibilidades de uma educação que busca ser inclusiva.

Partindo dessas reflexões, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: De que maneira a formação continuada de professores alfabetizadores, mediada pela Plataforma EducaInclusão, pode contribuir para a construção e implementação de práticas pedagógicas inclusivas e significativas no processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade?

Assim, o presente estudo possui o objetivo geral de desenvolver contribuições teóricas formativas a partir da Plataforma EducaInclusão para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas no processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

Os objetivos específicos deste estudo, por sua vez, propõem:

- Identificar o conhecimento e as práticas pedagógicas no atendimento de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade no contexto da alfabetização.
- Elaborar sequências didáticas mediadas pela plataforma EducaInclusão sob a perspectiva de práticas pedagógicas inclusivas no processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.
- Investigar as potencialidades da Plataforma EducaInclusão como ferramenta mediadora na formação continuada de professores alfabetizadores.

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada na análise de referenciais teóricos e produções acadêmicas relacionadas à formação docente, alfabetização, educação inclusiva, TDAH e uso pedagógico das tecnologias digitais. O estudo buscou identificar, sistematizar e discutir criticamente as contribuições teórico-formativas pertinentes à temática, articulando-as à proposta da Plataforma EducaInclusão como recurso de apoio à formação continuada de professores alfabetizadores. A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo, permitindo a construção de categorias que subsidiam a reflexão sobre práticas pedagógicas inclusivas e a integração de recursos tecnológicos na alfabetização de estudantes com TDAH.

A dissertação está organizada em capítulos que se complementam de forma progressiva. O Capítulo 1 apresenta a introdução, destacando o problema de pesquisa, os

objetivos e a relevância do estudo, situando a importância da investigação no campo da educação inclusiva. O Capítulo 2 discute as políticas públicas de formação de professores, com destaque para a educação inclusiva. Trata das tecnologias digitais na educação, ressaltando suas contribuições para a formação continuada de professores. O Capítulo 3 aborda a educação inclusiva e seus desafios, apresentando conceitos e perspectivas relacionadas ao TDAH e à alfabetização inclusiva. O Capítulo 4 descreve a metodologia da pesquisa, explicitando seus procedimentos de coleta e análise. O Capítulo 5 apresenta o produto educacional Plataforma EducaInclusão, desenvolvido no âmbito deste estudo. Por fim, o Capítulo 6 traz os resultados e discussões, seguidos das Considerações finais e das Referências.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores constitui uma dimensão estratégica para o fortalecimento da educação básica, uma vez que a qualidade da educação está diretamente vinculada à valorização e à preparação do docente para lidar com as múltiplas demandas escolares. Nesse contexto, as políticas públicas desempenham um papel fundamental ao definir diretrizes, programas e ações voltadas à qualificação docente. No Brasil, o debate em torno da formação inicial e continuada é marcado por avanços legais significativos, mas também por lacunas e contradições que desafiam a efetivação de uma prática pedagógica inclusiva, crítica e transformadora.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) foi um marco nesse processo ao estabelecer que a formação de professores deve ocorrer em nível superior, tanto articulando teoria e prática quanto fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade e compromisso social. No entanto, apesar de seu caráter normativo, a implementação dessa diretriz nem sempre se traduziu em mudanças estruturais na formação docente (Brasil, 1996). Cursos de licenciatura, muitas vezes, ainda apresentam currículos fragmentados, pouco integrados à realidade escolar, o que compromete a preparação dos futuros professores para lidar com a diversidade e a complexidade da sala de aula (Gatti, 2009; Libâneo, 2013).

Além da formação inicial, as políticas públicas também buscaram consolidar ações voltadas à formação continuada. Programas como o Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica)<sup>1</sup>, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)<sup>2</sup> e a Residência Pedagógica<sup>3</sup> representam esforços de articulação entre universidades e escolas, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional docente. Embora relevantes, essas iniciativas enfrentam instabilidade em sua execução, pois dependem fortemente de contextos políticos e orçamentários, gerando descontinuidade e fragilidade em seus resultados (Duarte, 2020; Saviani, 2021).

---

<sup>1</sup> PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica: Programa instituído pelo Ministério da Educação com o objetivo de promover a formação inicial e continuada de professores em exercício na rede pública, ampliando o acesso à licenciatura e fortalecendo a valorização docente.

<sup>2</sup> PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Ação da CAPES que promove a iniciação à docência de estudantes de licenciatura por meio de atividades em escolas públicas, visando aproximar a teoria da prática e melhorar a formação inicial de professores.

<sup>3</sup> Residência Pedagógica: Programa da CAPES destinado a fortalecer a formação prática dos licenciandos, oferecendo uma imersão mais longa e sistematizada nas escolas da educação básica, sob a orientação de preceptores e professores da universidade.

Nos últimos anos, outro marco regulatório importante foi a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019). Alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a BNC-Formação define competências docentes específicas, como o planejamento, a gestão da sala de aula e o uso de tecnologias digitais. Apesar de trazer avanços em termos de padronização, a proposta tem sido alvo de críticas por seu caráter prescritivo, com tendência a reduzir a complexidade do trabalho docente a um conjunto de competências técnicas, desconsiderando questões éticas, políticas e culturais da profissão (Saviani, 2021).

## **2.1 Formação de professores na educação básica**

A formação de professores da educação básica ocupa um lugar central nas discussões educacionais atuais, especialmente diante das exigências de uma escola democrática, inclusiva e de qualidade social. Em um cenário marcado por profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas, o papel do professor tem se tornado cada vez mais complexo, exigindo uma formação sólida, crítica e comprometida com os princípios de equidade e justiça social. No Brasil, a formação de professores da educação básica é regulamentada por um conjunto de normas legais e diretrizes curriculares que expressam concepções pedagógicas, interesses sociais e compromissos com os direitos educacionais. Essas políticas são permanentemente tensionadas por disputas em torno do modelo de educação que se deseja construir: tecnicista e padronizado ou democrático e inclusivo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, estabelece, em seu artigo 61, que a formação dos profissionais da educação deve ocorrer em nível superior, articulando teoria e prática, com base nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e compromisso com a inclusão escolar (Brasil, 1996). A LDB também define que essa formação deve considerar as especificidades de cada etapa e modalidade da educação básica, assegurando ao professor a competência para atuar com a diversidade de sujeitos presentes no espaço escolar.

Nesse sentido, destaca-se a Política Nacional de Formação de Professores, lançada em 2009, que tinha como proposta a criação de um sistema nacional articulado entre União, Estados e Municípios, por meio da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Embora tenha promovido avanços no incentivo à formação inicial e à valorização do estágio supervisionado, essa política

sofreu reconfigurações nos anos seguintes, especialmente após mudanças nos contextos político e econômico do país.

Recentemente, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, passou a orientar os currículos dos cursos de licenciatura, alinhada às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta da BNC-Formação apresenta a profissionalização docente a partir do desenvolvimento de competências específicas, como o planejamento, a gestão da sala de aula, o uso de tecnologias e a promoção da aprendizagem (Brasil, 2019). Contudo, diversos estudiosos apontam limitações nessa abordagem, especialmente pelo risco de reduzir a complexidade do trabalho docente a um conjunto de prescrições técnicas, desconsiderando a dimensão crítica, ética e política da formação (Duarte, 2020; Saviani, 2021).

Outro marco importante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, que reafirma o direito de todos os estudantes à escolarização no ensino regular, com o devido suporte do atendimento educacional especializado (AEE). Essa política destaca a importância da formação docente para a identificação e o atendimento dos estudantes da rede pública da educação especial, incluindo aquelas associadas a transtornos como o TDAH (Brasil, 2008). Essa política não se refere de forma direta ao público com TDAH, mas a uma perspectiva inclusiva.

Vale ressaltar que a Educação Especial constitui uma modalidade de ensino que se destina a atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, oferecendo recursos, serviços e estratégias pedagógicas para garantir o acesso ao conhecimento (Brasil, 2008). Porém, a Educação Inclusiva vai além disso, pois se fundamenta no princípio de que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais, devem aprender juntos em um mesmo espaço escolar, com igualdade de oportunidades e respeito à diversidade (Mantoan, 2003). Assim, enquanto a Educação Especial oferece suporte específico, a Educação Inclusiva propõe a transformação da escola em um espaço democrático e acessível a todos. No entanto, a efetivação desses princípios ainda encontra obstáculos na formação inicial, que muitas vezes negligencia a abordagem da diversidade e da inclusão, tratando-as como temas periféricos ou de responsabilidade exclusiva dos professores da educação especial.

Dessa forma, uma política de formação comprometida com a inclusão deve considerar tanto a preparação teórico-metodológica dos docentes quanto a promoção de atitudes

positivas diante da diferença (Glat; Fernandes, 2005). A formação continuada, nesse contexto, deve ser vista como oportunidade de construção coletiva de saberes e de superação das dificuldades práticas vivenciadas na escola, sobretudo no atendimento a estudantes com transtornos de aprendizagem, como o TDAH.

A formação docente compreende dois grandes eixos: a formação inicial, responsável por fornecer as bases teóricas, pedagógicas e metodológicas para o exercício da docência, e a formação continuada, que busca dar suporte ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira. De acordo com Libâneo (2002), a formação do professor deve ir além da simples aquisição de técnicas e conteúdos. Segundo o autor, a formação do educador deve ser entendida como um processo permanente de constituição da identidade docente e de construção de saberes pedagógicos articulados à prática escolar.

Portanto, a formação inicial precisa oferecer aos futuros professores uma base crítica, interdisciplinar e contextualizada, capaz de articular teoria e prática, além de promover uma compreensão ampla dos processos educativos. Para Tardif (2002), os saberes docentes são construídos na articulação entre o conhecimento acadêmico, a experiência profissional e os saberes do cotidiano escolar. Por isso, uma formação inicial fragmentada, excessivamente teórica ou desvinculada das realidades escolares tende a gerar um profissional despreparado para os desafios concretos da sala de aula.

Além disso, é fundamental que a formação inicial considere as especificidades da educação básica e as demandas próprias de seus diferentes segmentos (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). De acordo com Gatti (2009), muitos cursos de licenciatura ainda apresentam fragilidades em sua estrutura curricular, não garantindo a articulação entre os componentes pedagógicos, o estágio supervisionado e as experiências práticas na escola. Essa desconexão compromete a construção de competências essenciais à prática docente, como o planejamento pedagógico, a avaliação da aprendizagem e a gestão da diversidade.

No que se refere à formação continuada, essa deve ser compreendida como um direito e uma necessidade profissional. Segundo Nóvoa (1992), a formação continuada não deve se limitar a cursos eventuais ou ações pontuais, mas constituir um processo integrado à prática docente, pautado pela reflexão crítica e pela construção coletiva de saberes. A formação continuada, quando bem estruturada, contribui para o fortalecimento da autonomia do professor, para a melhoria das práticas pedagógicas e para a efetivação de políticas educacionais comprometidas com a aprendizagem de todos os estudantes.

As políticas públicas de formação docente no Brasil expressam uma trajetória marcada por avanços normativos, mas também por contradições em sua implementação. A construção de uma formação que realmente responda aos desafios da escola inclusiva demanda ações articuladas entre universidades, sistemas de ensino e escolas, bem como o fortalecimento de políticas que reconheçam o professor como sujeito ativo na construção de sua práxis pedagógica. Superar modelos fragmentados e tecnicistas requer uma formação que uma compromisso social, conhecimento científico e práticas pedagógicas, acolhendo a diferença como parte constitutiva do processo educativo.

Em síntese, a formação de professores da educação básica deve ser pensada como um processo contínuo, crítico, reflexivo e situado, capaz de responder às múltiplas demandas da prática pedagógica e às exigências de uma educação de qualidade para todos. A valorização do professor passa, necessariamente, por políticas de formação que reconheçam sua centralidade na construção de uma escola pública democrática e socialmente referenciada.

## **2.2 Formação de professores e a educação inclusiva**

A construção de uma escola inclusiva, que assegure o direito à aprendizagem de todos os estudantes, exige uma formação docente voltada para a compreensão das diferenças e para a promoção de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade de cada aluno. A formação docente aparece como elemento estruturante da educação inclusiva, especialmente no contexto da alfabetização de estudantes com TDAH. Como defendem Nóvoa (1992) e Tardif (2014), a formação não pode ser reduzida a momentos pontuais, mas deve constituir-se como um processo contínuo e reflexivo, que integra teoria, prática e experiência. Libâneo (2013) complementa que a formação inicial precisa ir além da transmissão de conteúdos, valorizando a construção da identidade docente e o compromisso ético com a diversidade.

O TDAH é caracterizado por padrões persistentes de desatenção, impulsividade e hiperatividade, que impactam significativamente o desempenho acadêmico e a convivência escolar dos estudantes (APA, 2014). Embora o transtorno não configure, por si só, uma deficiência, o TDAH é reconhecido como uma condição que demanda estratégias pedagógicas diferenciadas e uma atuação docente sensível às suas manifestações. No entanto, muitos professores relatam dificuldades para identificar o transtorno, compreender suas implicações e promover intervenções pedagógicas adequadas, o que revela lacunas na formação inicial e continuada (Rodrigues; Lima, 2018).

Em vista disso, a formação docente voltada à educação inclusiva deve qualificar os professores para atuar com base no princípio da equidade, compreendendo que oferecer as mesmas condições para todos não é sinônimo de justiça educacional. Assim, é necessário que o professor desenvolva competências que lhe permitam planejar, acessibilizar e mediar situações de ensino que atendam às necessidades dos alunos com TDAH. Para tanto, deve-se considerar aspectos como tempo de atenção, organização de tarefas, mediação comportamental e avaliação formativa (Oliveira; Souza, 2016).

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar requer uma mudança de paradigma na formação dos educadores, deslocando o foco da homogeneização do ensino para a valorização da diversidade como princípio pedagógico. Essa mudança implica uma revisão profunda nos currículos dos cursos de licenciatura e nas propostas de formação continuada, que ainda tendem a tratar a educação especial como um campo à parte, desvinculado da prática docente cotidiana. Para a autora, todos os professores devem ser formados para ensinar todos os alunos, independentemente de suas condições cognitivas, emocionais ou comportamentais.

Na mesma direção, Glat e Blanco (2007) defendem que a formação dos professores para a inclusão deve promover o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à diversidade, bem como o domínio de estratégias pedagógicas flexíveis e colaborativas. Isso inclui o trabalho interdisciplinar com profissionais da saúde, a articulação com a família e a construção de ambientes de aprendizagem acolhedores que favoreçam o engajamento e a autoestima dos estudantes com TDAH.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2019) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) destacam a importância da preparação docente para lidar com a diversidade. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas depende do compromisso institucional das redes de ensino e da oferta de formações continuadas que dialoguem com a realidade das escolas.

A investigação-ação tem se mostrado uma estratégia potente no campo da formação continuada para a inclusão, pois permite que os professores reflitam sobre sua prática, identifiquem desafios concretos e desenvolvam, de forma colaborativa, soluções pedagógicas contextualizadas (Zeichner, 2008). No caso do TDAH, essa abordagem favorece a construção de um repertório de práticas que considerem o estudante em sua totalidade, valorizando suas potencialidades e promovendo a aprendizagem significativa.

Em suma, a formação de professores da educação básica para o atendimento a estudantes com TDAH exige uma abordagem integrada, que articule conhecimento científico, reflexão pedagógica e compromisso ético com a inclusão. O professor, como agente mediador do processo educativo, precisa ser reconhecido como sujeito em formação permanente, cuja prática se transforma à medida que se apropria de saberes e experiências que o capacitam a acolher, ensinar e incluir todos os alunos.

### **2.3 Tecnologias Digitais como Ferramentas de Apoio para a prática docente**

A presença das tecnologias digitais no cotidiano da sociedade contemporânea tem provocado profundas transformações nos modos de aprender, ensinar e interagir. No campo educacional, esses recursos não devem ser vistos apenas como ferramentas complementares, mas como elementos estruturantes de novas práticas pedagógicas. A incorporação crítica e criativa das tecnologias digitais no contexto escolar demanda a ressignificação de metodologias, a reconstrução do papel docente e a ampliação das possibilidades de aprendizagem.

Na educação básica, a incorporação das tecnologias digitais não deve ser compreendida como uma simples modernização de instrumentos, mas como uma mudança de paradigmas que impacta a forma de ensinar, aprender e interagir, promovendo transformações profundas na sociedade contemporânea. Com isso, afetam-se, diretamente, os modos de produção, comunicação, relacionamento e, conseqüentemente, os processos educativos.

As tecnologias digitais na educação vão além da adoção de dispositivos eletrônicos em sala de aula. Essa adoção implica repensar as metodologias, as práticas pedagógicas e os próprios objetivos educacionais. Como afirmam Moran, Masetto e Behrens (2013), “[...] as tecnologias, quando integradas de forma crítica e pedagógica, ampliam o espaço-tempo da aprendizagem, permitindo novas formas de construção do conhecimento” (p. 25). Nesse sentido, o uso das tecnologias não deve ser meramente instrumental, mas vinculado a uma proposta pedagógica significativa e contextualizada.

Segundo Kenski (2012), as tecnologias digitais podem atuar como mediadoras potentes no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando utilizadas de forma interativa e colaborativa. A autora defende que é preciso superar o modelo tradicional de ensino, baseado na transmissão unilateral de conteúdos, para adotar uma perspectiva dialógica, em que o estudante assume um papel ativo na construção do conhecimento. Para essa professora, “[...]”

a educação do nosso tempo deve incorporar as linguagens e os modos de pensamento proporcionados pelas novas tecnologias” (Kenski, 2012, p. 39).

O uso pedagógico das tecnologias digitais também contribui para a personalização da aprendizagem, pois permite que os alunos avancem em seu próprio ritmo, explorem conteúdos de diferentes formas e tenham acesso a múltiplas fontes de informação. Além disso, os recursos digitais possibilitam maior inclusão de estudantes com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem, por meio de ferramentas de acessibilidade, como softwares leitores de tela, aplicativos com comando de voz, jogos educativos interativos, vídeos com legendas e intérpretes de Libras, entre outros.

A Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída no Brasil pela Lei nº 14.533/2023, reforça a importância de integrar a tecnologia de forma ampla e crítica no cotidiano das escolas. A política enfatiza a formação docente para o uso das tecnologias, a oferta de infraestrutura adequada e a promoção da inclusão digital (Brasil, 2023). Nesse sentido, os docentes assumem papel central na mediação e no planejamento de práticas pedagógicas que articulem os recursos digitais com os objetivos de aprendizagem. Como destaca Valente (2016), “[...] a simples presença das tecnologias não garante inovação pedagógica; é necessário que o professor se aproprie dos recursos e os transforme em instrumentos de autoria e aprendizagem” (p. 78).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça o papel das tecnologias digitais como uma das competências gerais da educação básica. A competência nº 5 da BNCC prevê que o estudante deve “[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (Brasil, 2018, p. 9). Essa diretriz fortalece o compromisso da escola com a formação de sujeitos capazes de atuar em uma sociedade digital, hiperconectada e em constante transformação.

O desafio, portanto, não está apenas no acesso à tecnologia, mas no desenvolvimento de uma cultura digital escolar, em que os professores sejam formados para utilizar recursos digitais com intencionalidade pedagógica e em consonância com os objetivos de aprendizagem. Como indicam Lévy (2010) e Prensky (2001), estamos diante de uma geração que pensa, se comunica e aprende de forma distinta, exigindo da escola uma reconfiguração das estratégias didáticas e dos ambientes de aprendizagem. A pandemia da Covid-19<sup>4</sup> acentuou ainda mais a necessidade de integrar as tecnologias digitais ao processo educacional. A

---

<sup>4</sup> COVID-19 refere-se à *Coronavirus Disease 2019*, doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, declarada pandemia pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020.

experiência do ensino remoto emergencial evidenciou desigualdades no acesso à internet e a dispositivos, mas também demonstrou o potencial das tecnologias para manter os vínculos educativos e reinventar práticas pedagógicas. Como analisam Alves e Nova (2021), “[...] o contexto pandêmico expôs a urgência de políticas públicas que garantam infraestrutura tecnológica, formação docente e inclusão digital como condição para uma educação de qualidade” (p. 53).

Em síntese, as tecnologias digitais na educação devem ser compreendidas como aliadas no processo de construção do conhecimento, de promoção da inclusão e de inovação pedagógica. No entanto, seu uso eficaz depende de políticas públicas consistentes, formação continuada dos professores e práticas pedagógicas centradas no estudante. A tecnologia, por si só, não transforma a educação, mas pode potencializá-la quando articulada a uma proposta pedagógica crítica, democrática e comprometida com a aprendizagem significativa.

#### **2.4 Tecnologias Educacionais: Contribuições para a Formação Continuada de Professores**

A formação continuada de professores constitui um dos pilares para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras, críticas e inclusivas. Nesse cenário, a integração das tecnologias educacionais às formações docentes não deve se restringir à simples familiarização com ferramentas digitais, mas precisa contemplar a ressignificação do papel do professor, a ampliação das metodologias ativas e a promoção de um ensino centrado na aprendizagem significativa dos estudantes.

Segundo Imbernón (2011), a formação docente deve partir da prática real dos professores, estimulando a reflexão crítica, o trabalho colaborativo e a apropriação de novas estratégias pedagógicas. Nesse sentido, ao incorporar tecnologias digitais, é fundamental que a formação possibilite ao professor compreender não apenas o funcionamento técnico das ferramentas, mas principalmente como integrá-las de maneira intencional e pedagógica às situações de ensino-aprendizagem. Como destaca o autor, “[...] a formação precisa ser situada, contextualizada e voltada à transformação das práticas escolares” (Imbernón, 2011, p. 46).

As tecnologias educacionais podem potencializar o desenvolvimento profissional docente ao favorecer o uso de metodologias como a sala de aula invertida, o ensino híbrido, os ambientes virtuais de aprendizagem, os recursos audiovisuais e os materiais interativos. Conforme aponta Valente (2016), é preciso compreender que o uso pedagógico da tecnologia está diretamente relacionado ao desenvolvimento de competências docentes que envolvam

criatividade, autoria, mediação e análise crítica das mídias. Dessa forma, “A formação continuada deve capacitar os professores a utilizarem as tecnologias como instrumentos de autoria e não apenas de reprodução” (Valente, 2016, p. 84).

Outro aspecto relevante é a formação colaborativa, na qual os professores atuam como sujeitos ativos no compartilhamento de experiências e na construção coletiva do conhecimento. O uso de tecnologias, como fóruns online, plataformas colaborativas e grupos de estudo em ambientes digitais, fortalece essa dimensão dialógica e horizontal. De acordo com Moran (2015), “[...] as tecnologias favorecem o trabalho em rede, a aprendizagem entre pares e o desenvolvimento de comunidades de prática que ampliam a formação para além dos espaços formais” (p. 19).

A integração efetiva das tecnologias nas formações docentes também requer políticas públicas de formação articuladas à realidade das escolas, com investimentos em infraestrutura, acesso à internet, suporte técnico e pedagógico, além da valorização do professor como protagonista do processo educativo. A Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída em 2023, avança nesse sentido ao prever eixos voltados à formação docente para o uso pedagógico das tecnologias, evidenciando o compromisso com uma educação conectada às demandas contemporâneas (Brasil, 2023).

Por fim, é essencial que as formações docentes, com foco em tecnologias educacionais, se articulem aos princípios da educação inclusiva, considerando os diferentes estilos de aprendizagem e promovendo o acesso de todos os estudantes à cultura digital. Isso implica formar professores capazes de utilizar recursos acessíveis, plataformas e metodologias diversificadas para garantir equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, práticas formativas que valorizam o uso crítico e pedagógico das tecnologias contribuem não apenas para a atualização técnica dos professores, mas, sobretudo, para a transformação de suas práticas e para a construção de uma escola mais interativa, colaborativa e inclusiva.

### **3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Ao afirmar o direito de todos à escolarização em contextos que reconheçam e valorizem a diversidade humana como princípio pedagógico e social, a educação inclusiva configura-se como um eixo estruturante das políticas educacionais contemporâneas. Nesse sentido, ultrapassa-se a concepção de inclusão como mera inserção física dos estudantes no espaço escolar, avançando para a promoção de condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento integral. No entanto, a consolidação desse paradigma nas escolas brasileiras ainda é permeada por obstáculos significativos, entre os quais se destacam a insuficiência da formação docente, a carência de recursos pedagógicos acessíveis e a fragilidade de práticas efetivamente inclusivas.

Diante desse cenário, este capítulo tem como propósito analisar criticamente os principais desafios e perspectivas que permeiam a implementação da educação inclusiva no Brasil, enfatizando a necessidade de políticas públicas consistentes, de processos formativos continuados e da construção de práticas educativas que garantam o pleno exercício do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

#### **3.1 A Educação Especial e a Educação Inclusiva no cenário brasileiro**

A trajetória da educação especial no Brasil é marcada por avanços significativos nas últimas décadas, especialmente no que se refere à sua vinculação à proposta de educação inclusiva. A mudança de paradigma, de um modelo segregador para uma abordagem centrada nos direitos humanos e na valorização da diversidade, tem consolidado a ideia de que a educação especial deve ocorrer, preferencialmente, no ambiente da escola regular, com os apoios necessários à plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, Mantoan (2003) destaca que a inclusão exige mais do que políticas normativas: “incluir não é apenas matricular, mas transformar concepções, valores, práticas e políticas que sustentam o cotidiano escolar” (Mantoan, 2003, p. 67), evidenciando que sua efetivação depende da articulação entre políticas públicas e uma mudança cultural que reconheça e valorize a diversidade como fundamento educativo.

Por muitos anos, o ensino escolar destinado ao público da educação especial era caracterizado por uma abordagem bastante segregada e específica. De maneira geral, estudantes

cegos ou surdos eram encaminhados para instituições especializadas que atendiam suas necessidades particulares; não havia um questionamento social significativo quando uma família, ao buscar uma escola regular para matricular o filho com deficiência visual ou auditiva, era orientada a procurar uma instituição especializada. Essa realidade reflete o modelo de segregação, onde pessoas com deficiência eram tratadas em ambientes separados, sob a crença de que seriam mais bem cuidadas e protegidas (Santos, 2023).

A situação não era diferente para alunos com deficiência intelectual. Embora pudessem ser matriculados em classes especiais dentro de escolas públicas, o percurso educacional desses discentes frequentemente resultava no abandono e na descrença quanto à sua capacidade de aprendizado. Os professores designados para essas classes eram, na maioria das vezes, profissionais próximos da aposentadoria. Assim, esses docentes se limitavam a, unicamente, entreter os alunos, presumindo que estes não possuíam necessidade de estímulos educacionais mais complexos, uma vez que se acreditava que não tinham potencial para aprender. Essa abordagem reflete a visão assistencialista predominante na época, que limitava as oportunidades educacionais para esses aprendizes (Mantoan, 2003).

Crianças autistas, em sua maioria, não frequentavam a escola. Por serem vistas como incapazes de estabelecer relacionamentos, muitas delas estavam internadas em hospitais psiquiátricos ou matriculadas em escolas especiais, onde viviam em completo isolamento social. Essa exclusão social e educacional reflete a falta de compreensão e apoio adequado para esses estudantes (Santos, 2023).

Estudantes com deficiências físicas, por outro lado, eram eventualmente aceitos em escolas regulares, desde que as instalações oferecessem condições de acessibilidade para a mobilidade do aluno. No entanto, a aceitação, muitas vezes, não se traduzia em inclusão efetiva, pois faltavam estratégias inclusivas, acessibilidade pedagógica e apoio especializado para garantir a participação plena (Mantoan, 2003).

Já estudantes com altas habilidades/superdotação sempre estiveram presentes nas escolas regulares, mas frequentemente eram alvo de estigmatização, sendo chamados de “nerds” e outros apelidos depreciativos. A escola, contudo, raramente tomava medidas para mitigar os efeitos negativos desses estereótipos. Com isso, esses alunos eram deixados, de forma corriqueira, sem o suporte necessário para desenvolver todo o seu potencial (Mantoan, 2003).

Com a introdução do construtivismo de Emilia Ferreiro (1937–2023) no Brasil, a partir da década de 1980, muitas experiências escolares foram desenvolvidas com alunos com

deficiência intelectual e estudantes surdos, especialmente aqueles que apresentavam maiores dificuldades no processo de leitura e escrita da língua portuguesa. Estudos realizados por Ferreira (1992), Moussatché (1997), Mantoan (1988; 2003), entre outros, foram amplamente divulgados nas décadas de 1980 e 1990. Da mesma forma, pesquisas com surdos, como as de Couto (1985) e Fernandes (1990), contribuíram significativamente para a produção de conhecimentos e para o rompimento de barreiras teóricas essenciais à compreensão e à aprendizagem desses sujeitos.

Embora a Constituição Brasileira de 1988 tenha estabelecido que o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo que a escola seja o ambiente adequado para a escolarização desses alunos, essa diretriz não estava efetivamente assegurada. As instituições especializadas, na época, não possuíam uma organização semelhante à estrutura das escolas regulares.

Foi somente após a promulgação da Lei n. 9.394/96 que instituições como a Apae (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) começaram a ajustar seus regulamentos e práticas para se alinhar à nova legislação. A escola tem se revelado uma instituição social singular no contexto do projeto de modernidade. Embora não seja a única, a escola ocupa uma posição central na sociedade, não desempenhando funções subordinadas em relação a outras instituições, mas estabelecendo relações de reciprocidade, participando ativamente na formação de novos valores sociais. Baseada em uma cultura própria de cada unidade escolar, a escola tem desempenhado um papel crucial na criação de um novo tipo de ser humano: um indivíduo moldado para uma sociedade moderna, onde a passagem pela escola se torna uma característica marcante e parte integrante da identidade de cada pessoa.

O princípio central dessa Linha de Ação é que as escolas devem ser inclusivas e acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou de qualquer outra natureza. Esse conjunto contempla pessoas com deficiência, estudantes com altas habilidades/superdotação, crianças em situação de rua ou em condição de trabalho precoce, crianças de populações distantes ou nômades, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, bem como crianças de grupos ou regiões desfavorecidas ou marginalizadas. Desse compromisso, foi natural que profissionais se mobilizassem a fim de promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, qualificando as escolas para atender todas as crianças. (Brasil, 1994).

No Brasil, a implementação da educação inclusiva nas escolas públicas e particulares tem gerado inúmeras controvérsias. Essa diversidade social complexa revela uma série de desinformações, preconceitos e a emergência de novos tipos de exclusão. A legislação brasileira, de fato, propõe uma educação especial com um enfoque inclusivo, permitindo que o público da educação especial escolha entre a matrícula em escolas regulares ou em instituições especializadas, que agora devem oferecer escolarização de acordo com as necessidades e preferências dos alunos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), lançada em 2008 pelo Ministério da Educação, representa um marco dessa transição. A política afirma que “a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento educacional especializado, a formação de professores, a disponibilização de recursos e a eliminação de barreiras para a aprendizagem e a participação dos alunos” (Brasil, 2008, p. 15). Assim, a educação especial não é mais compreendida como um sistema à parte, mas como um conjunto de serviços e estratégias articulados à escola regular, com foco no acesso, na permanência e na aprendizagem de todos os estudantes.

Nesse contexto, é fundamental compreender que educação especial e educação inclusiva não são conceitos excludentes ou concorrentes, mas complementares. A educação especial, como modalidade de ensino, atua de forma transversal, ofertando apoio pedagógico especializado dentro de uma perspectiva inclusiva. Conforme aponta Mantoan (2006), “[...] a educação especial deixa de ser espaço de compensação e passa a ser ação pedagógica que se concretiza por meio do ensino colaborativo, da mediação e da valorização das diferenças” (p. 42). A escola comum, portanto, torna-se o lugar privilegiado para o exercício da inclusão escolar, com os apoios especializados da educação especial integrados ao cotidiano pedagógico.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) também reforça esse entendimento ao assegurar o direito das pessoas com deficiência à educação em igualdade de condições com os demais, preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo 28 explicita que é dever do Estado oferecer educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, com a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação docente adequada e oferta de recursos de acessibilidade (Brasil, 2015).

No entanto, embora o marco legal seja claro, sua implementação encontra desafios estruturais e culturais que ainda limitam a efetividade da proposta. Muitos professores relatam dificuldades em lidar com a diversidade em sala de aula, tanto pela ausência de formação

continuada quanto pela escassez de recursos materiais e humanos. Como observa Sasaki (2010), “[...] não basta colocar o aluno com deficiência dentro da escola comum; é preciso transformar a escola para que ela se torne verdadeiramente inclusiva” (p. 29).

Para além da presença física, a educação inclusiva exige ações pedagógicas intencionais, que considerem as especificidades dos estudantes. O papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é fundamental nesse processo. Sobre isso, Glat e Fernandes (2005) destacam que “o AEE deve ser compreendido como um serviço articulado ao projeto pedagógico da escola, garantindo que as barreiras à aprendizagem sejam superadas com base nas potencialidades de cada sujeito” (p. 134).

No que se refere às atualizações normativas, o Decreto nº 12.686/2025 representa um avanço significativo na consolidação dos marcos legais da educação inclusiva no Brasil, fortalece a educação inclusiva ao instituir a Política e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando princípios da Constituição, da LDB, da LBI e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Ao regulamentar a formação de profissionais, o decreto atualiza as diretrizes de acessibilidade, equidade e inclusão, oferecendo bases mais claras para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas (Brasil, 2025).

Assim, a educação inclusiva implica reconhecer o compromisso ético, político e pedagógico de garantir uma escola para todos, que valorize a diferença como parte constitutiva da condição humana e promova, com justiça, o direito à aprendizagem plena. O caminho da inclusão é desafiador, mas inegociável, pois está fundado no princípio da equidade e da dignidade da pessoa humana. Como enfatiza Aranha (2001), “[...] a escola inclusiva não é um modelo, é um compromisso com a democracia e com os direitos humanos” (p. 97).

### **3.2 O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade: da neurobiologia à manifestação clínica**

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma condição do neurodesenvolvimento de etiologia complexa e multifatorial, caracterizada por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere diretamente no funcionamento e no desenvolvimento do indivíduo. Contrariando percepções populares, o TDAH não é simplesmente um resultado da má educação. Esse é um transtorno neurobiológico com forte base genética, manifestando-se com uma intensidade e frequência de sintomas significativamente maiores do que o habitual para a faixa etária. Isso resulta em prejuízos notáveis em múltiplos contextos da vida, como o escolar, o social e o profissional.

A compreensão etiológica do TDAH aponta para uma interação complexa entre fatores genéticos e ambientais. **Fatores genéticos:** A hereditariedade desempenha um papel crucial, com uma estimativa de herdabilidade de até 76%. Estudos indicam que a probabilidade de uma criança desenvolver TDAH é significativamente maior se um dos pais também possuir o transtorno. O transtorno está associado a microalterações no DNA que impactam o neurodesenvolvimento. **Fatores ambientais:** A exposição a determinadas substâncias durante a gestação, como álcool, nicotina, heroína e certos medicamentos, é um fator de risco documentado. Além disso, fatores como parto prematuro, baixo peso ao nascer e adversidades familiares (incluindo falta de apoio parental) também foram associados ao desenvolvimento do TDAH.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR) classifica o TDAH em três apresentações, baseadas na predominância dos sintomas manifestados ao longo dos últimos seis meses:

- **Apresentação Predominantemente Desatenta:** Caracterizada por dificuldade em manter a atenção em tarefas, desorganização, esquecimento de compromissos e tendência a cometer erros por descuido. A pessoa pode parecer desinteressada ou não estar ouvindo durante conversas.
- **Apresentação Predominantemente Hiperativa-Impulsiva:** Marcada por excesso de energia, inquietude, dificuldade em permanecer sentado, falar excessivamente, interromper conversas e agir sem pensar nas consequências.
- **Apresentação Combinada:** Presença tanto de sintomas de desatenção quanto de hiperatividade-impulsividade, atendendo aos critérios de ambas as subcategorias.

Os sintomas e suas manifestações variam ao longo do ciclo de vida, sendo a hiperatividade mais proeminente na infância e a desatenção e a inquietude interna persistindo na vida adulta. O diagnóstico do TDAH é clínico e multiprofissional, não se baseando em exames laboratoriais ou de imagem. A avaliação, conduzida por um psiquiatra ou neuropediatra, envolve a coleta de um histórico detalhado, observação clínica e, frequentemente, o uso de questionários estruturados para triagem.

Nesse ínterim, o DSM-5-TR estabelece critérios rigorosos para o diagnóstico, exigindo que os sintomas:

- Se manifestem antes dos 12 anos de idade.
- Ocorram em, pelo menos, dois ambientes distintos (ex: casa e escola/trabalho).

- Causam prejuízo funcional significativo na vida diária.
- Não sejam mais bem explicados por outro transtorno mental.

O tratamento do TDAH é multimodal e deve ser individualizado, combinando abordagens farmacológicas e não farmacológicas para maximizar a eficácia e o bem-estar do paciente.

- **Tratamento farmacológico:** Inclui medicamentos estimulantes e não estimulantes. A medicação, quando indicada, pode reduzir significativamente os sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, melhorando a concentração e o desempenho acadêmico e profissional.
- **Tratamento não medicamentoso:** Terapia cognitivo-comportamental (TCC): Ajuda a desenvolver habilidades de organização, planejamento e gerenciamento de emoções, além de estratégias para lidar com os desafios cotidianos do transtorno. Terapia Ocupacional: Auxilia na adaptação e funcionalidade em diferentes contextos, aprimorando habilidades práticas e de rotina. Suporte educacional e familiar: Inclui a psicoeducação de pais, professores e do próprio paciente sobre o transtorno, promovendo estratégias de apoio e manejo de comportamentos.

O TDAH é frequentemente acompanhado por comorbidades, como transtornos de ansiedade, depressão, transtornos de conduta e abuso de substâncias. O tratamento adequado do TDAH pode, inclusive, melhorar os sintomas dessas outras condições. A persistência do TDAH na vida adulta pode se manifestar de maneira diferente da infância, com maior predomínio de desatenção e inquietude interna, impactando a vida profissional, relacionamentos e autoestima. O diagnóstico e tratamento precoces são cruciais para um melhor prognóstico e qualidade de vida.

De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA (2023), o número de casos de TDAH varia entre 3% e 5% a nível mundial. Estima-se que 70% das crianças com o transtorno apresentam outra comorbidade, pelo menos 10% apresentam três ou mais comorbidades e cerca de 5% das crianças em idade escolar apresentam sintomas de TDAH.

A Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, representa um importante avanço na garantia dos direitos educacionais de estudantes com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e outros transtornos de aprendizagem. Essa legislação estabelece

diretrizes para o acompanhamento integral desses educandos, prevendo ações articuladas entre os setores da educação, saúde e assistência social, de forma a promover seu pleno desenvolvimento escolar e social (Brasil, 2021).

De acordo com a referida lei, o poder público deve manter programas que garantam a identificação precoce dos transtornos, o encaminhamento para diagnóstico adequado, o apoio educacional dentro da escola e o acompanhamento terapêutico especializado na rede de saúde. As instituições de ensino da educação básica, tanto da rede pública quanto privada, têm a responsabilidade de, em parceria com as famílias e os serviços de saúde, assegurar o cuidado e a proteção desses alunos, com vistas ao seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. A lei também destaca que os estudantes que apresentam dificuldades na leitura, escrita ou instabilidade na atenção, com impacto direto na aprendizagem, devem receber acompanhamento pedagógico direcionado, o mais cedo possível, pelos professores no contexto escolar. Esse acompanhamento pode ser apoiado por profissionais da área da saúde, assistência social e outras políticas públicas disponíveis no território.

Outro aspecto fundamental da legislação é o estímulo à atuação intersetorial e multiprofissional, especialmente nos casos em que se fizer necessária uma intervenção terapêutica mais específica. Nesses casos, o atendimento deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar capacitada, que inclua os profissionais necessários para o desempenho dessa abordagem integrada.

Por fim, essa lei determina que os sistemas de ensino devem garantir aos professores o acesso a informações qualificadas e promover formação continuada para capacitá-los tanto na identificação precoce de sinais de transtornos de aprendizagem quanto no desenvolvimento de estratégias de ensino que favoreçam a permanência, participação e aprendizagem desses educandos no ambiente escolar. Sendo a inclusão uma realidade, a presença de estudantes com transtornos específicos de aprendizagem tem provocado, nos educadores, um sentimento de impotência, frustração e angústia frente às limitações dos alunos e às próprias limitações, por não conseguirem oferecer atendimento individualizado para esses discentes (Matos; Mendes, 2014).

Crianças diagnosticadas com TDAH, frequentemente, demonstram uma constante movimentação, tornando difícil para elas permanecerem quietas, mesmo diante das tentativas enérgicas de contê-las. Esse comportamento inquieto impõe um grande fardo emocional, sobretudo aos pais, que muitas vezes sofrem com o estresse decorrente dessa situação. Enquanto professores, familiares e a sociedade em geral tendem a esperar uma postura mais controlada e

serena, a criança parece resistir a quaisquer esforços para modificar sua atitude. Além disso, os pais podem enfrentar problemas adicionais, como os prejuízos advindos de danos ocasionados pelos filhos em ambientes externos.

Um dos desafios centrais relacionados ao TDAH reside na limitada compreensão que se tem do transtorno, não apenas entre o público leigo, mas também em certos segmentos das áreas médica e psicológica. Frequentemente, indivíduos com TDAH são rotulados de forma negativa, sendo erroneamente considerados mal-educados, preguiçosos ou, até mesmo, emocionalmente instáveis, quando, na verdade, apresentam uma condição que os torna propensos à impulsividade e à desatenção, com comportamentos, por vezes, caóticos. Embora o transtorno tenha demorado a ser reconhecido como uma condição neuropsicológica, ainda persiste o debate acerca de sua classificação como transtorno em si.

Independentemente das controvérsias, o TDAH permanece como um dos distúrbios comportamentais mais comuns tanto na educação infantil quanto nas séries iniciais do ensino fundamental. Caracteriza-se por uma combinação de hiperatividade crônica, dificuldades atencionais e déficit no autocontrole. De início, essa condição era interpretada como um distúrbio neurológico, associado a uma lesão cerebral que resultava em uma disfunção mínima. Contudo, a dificuldade em confirmar objetivamente a presença dessa lesão impulsionou uma reformulação na compreensão do transtorno.

Com o avanço das pesquisas e das abordagens interdisciplinares, o TDAH passou a ser compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento, com manifestações multifatoriais que envolvem aspectos genéticos, ambientais, sociais e escolares. Essa mudança de paradigma ampliou o olhar sobre o papel da escola na identificação precoce e no acolhimento desses estudantes, reforçando a importância de práticas pedagógicas mais flexíveis, sensíveis e fundamentadas em políticas públicas inclusivas.

Embora o TDAH não esteja legalmente enquadrado nas categorias da educação especial estabelecidas pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), suas implicações no processo de aprendizagem justificam intervenções educativas pautadas na acessibilidade pedagógica. Como destaca Oliveira e Souza (2016), “[...] a escola precisa assumir um papel ativo no atendimento às necessidades dos alunos com TDAH, promovendo práticas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento integral desses estudantes” (p. 192).

A identificação e o diagnóstico do TDAH são de competência médica, geralmente realizados por psiquiatras ou neurologistas, com base em critérios clínicos. No entanto, o ambiente escolar tem papel importante na observação dos comportamentos recorrentes e na

colaboração com as equipes de saúde. Barkley (2006) salienta que “[...] os professores são, muitas vezes, os primeiros a perceber padrões comportamentais compatíveis com o TDAH, sendo essenciais na coleta de dados para o diagnóstico e no acompanhamento das intervenções” (p. 87).

Do ponto de vista educacional, o desafio maior consiste em promover uma pedagogia responsiva, capaz de planejar estratégias acessíveis às necessidades cognitivas, emocionais e comportamentais dos estudantes com TDAH. Estratégias como o uso de instruções claras e objetivas, a segmentação das tarefas em etapas menores, a valorização de reforços positivos e o estabelecimento de rotinas são apontadas como eficazes por diversos estudos (Santos & Cunha, 2020). Além disso, o envolvimento da família e o trabalho colaborativo entre professores, psicopedagogos e demais profissionais da rede de apoio são fundamentais para o sucesso escolar desse público.

A formação continuada dos docentes é outro fator decisivo. Conforme destaca Mantoan (2003), “[...] uma escola inclusiva só se concretiza com a participação consciente e preparada dos professores, que precisam compreender os diferentes modos de aprender e ensinar” (p. 60). Nesse sentido, é urgente investir em processos formativos que capacitem os profissionais da educação a identificar sinais de TDAH, a mediar conflitos comportamentais e a planejar estratégias pedagógicas compatíveis com os perfis atencionais variados.

Portanto, refletir sobre o TDAH no contexto escolar não significa patologizar comportamentos, mas sim construir respostas pedagógicas inclusivas que garantam o direito à aprendizagem de todos. O reconhecimento das dificuldades associadas ao transtorno deve ser acompanhado de ações concretas, pautadas na empatia, na escuta ativa e na valorização das potencialidades de cada estudante. Nesse horizonte, o compromisso da escola com a inclusão efetiva se alinha.

### **3.3 Alfabetização Inclusiva: teoria e prática**

A alfabetização é um direito fundamental que inaugura a participação crítica e autônoma dos sujeitos nas práticas sociais de leitura e escrita. No entanto, esse direito só é plenamente garantido quando se reconhece e respeita a diversidade presente nas salas de aula. Nesse contexto, a alfabetização inclusiva emerge como uma proposta que articula os princípios da educação inclusiva com as concepções contemporâneas sobre o processo de apropriação da linguagem escrita.

Quando se trata de alfabetização inclusiva, o desafio é ainda maior: garantir que todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento, tenham acesso aos saberes letrados e desenvolvam sua capacidade de leitura e escrita com intencionalidade, significado e autonomia. Para Ferreiro e Teberosky (1999), a alfabetização não deve ser entendida como mera decodificação mecânica de letras e sons, mas como um processo ativo de construção do conhecimento, no qual a criança formula hipóteses sobre a língua escrita e seu funcionamento. Essa concepção construtivista revolucionou as práticas de alfabetização, exigindo dos professores uma postura investigativa e mediadora. Como afirmam as autoras, “[...] ensinar a ler e escrever é permitir que a criança descubra o funcionamento da escrita, com base em suas próprias hipóteses” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 17).

A esse respeito, Magda Soares (2004) ressalta que a alfabetização precisa ser compreendida em diálogo com o letramento, pois é “[...] pela inserção em práticas sociais de leitura e escrita que se dá a verdadeira apropriação da língua escrita” (p. 72). Dessa forma, práticas pedagógicas centradas apenas na repetição desconsideram o potencial inclusivo da alfabetização. A alfabetização implica reconhecer os diferentes percursos de aprendizagem, o que exige práticas pedagógicas flexíveis, uso de múltiplos recursos didáticos, avaliação formativa e o planejamento de atividades que considerem a singularidade de cada estudante. Como afirmam Glat e Blass (2007), “a escola inclusiva precisa reinventar suas práticas para que nenhum aluno fique excluído do processo de construção do conhecimento” (p. 151).

Sobre isso, destacam-se, também, os aportes de Vygotsky (2001), pois permanecem fundamentais. Ao afirmar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação social e cultural, o autor oferece base teórica sólida para uma pedagogia que valorize a interação e a colaboração entre os sujeitos. A zona de desenvolvimento proximal, conceito central de sua teoria, aponta para a importância do professor em oferecer desafios possíveis e mediações significativas para que o aluno avance cognitivamente.

Ademais, sob o ponto de vista teórico, as contribuições de Vygotsky (2001) são centrais para a compreensão da alfabetização inclusiva. O autor destaca a importância da mediação social e cultural na construção do conhecimento e defende que as diferenças cognitivas não são obstáculos intransponíveis, mas condições específicas que podem ser potencializadas pela interação social. Para Vygotsky (2001, p. 89), “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social, e o desenvolvimento ocorre por meio da internalização das práticas culturais”. Essa visão sustenta a ideia de que a aprendizagem deve ser planejada de

forma a atender às zonas de desenvolvimento proximal de cada estudante, respeitando seus tempos e modos de aprender.

Na perspectiva da educação inclusiva, a alfabetização não pode estar dissociada dos princípios do direito à aprendizagem e da dignidade da pessoa humana. De acordo com Sánchez (2016), “a alfabetização inclusiva pressupõe reconhecer os diferentes modos de aprender e de se expressar, considerando que cada criança possui um percurso próprio de aquisição da linguagem escrita” (p. 118). Assim, o desafio não se resume à simples inserção de estudantes com deficiência ou transtornos do neurodesenvolvimento nas turmas regulares, mas à efetiva transformação das práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas.

A alfabetização parte do princípio de que todos os alunos são capazes de aprender, desde que lhes sejam garantidas as condições adequadas de acesso, participação e aprendizagem. Conforme Rojo (2009), “[...] o fracasso na alfabetização, em muitos casos, é resultado de uma escola que não reconhece os múltiplos letramentos e as diferentes capacidades cognitivas dos sujeitos” (p. 37). Nesse sentido, alfabetizar de maneira inclusiva é um compromisso ético e pedagógico com a justiça social.

Na prática, a alfabetização inclusiva exige o uso de recursos acessíveis, valorização do trabalho colaborativo entre professores e estratégias pedagógicas centradas no sujeito. O uso de recursos de acessibilidade, a diversificação de gêneros textuais, o ensino por meio de projetos e a avaliação processual e formativa são ações fundamentais para garantir que todos os alunos tenham oportunidades reais de aprender. Como afirmam Glat e Blass (2007), “[...] não se trata de ensinar menos ou de forma simplificada, mas de encontrar caminhos diferenciados para que todos acessem o mesmo conhecimento com qualidade” (p. 152).

Outro elemento central para o êxito da alfabetização inclusiva é a formação docente, tanto inicial quanto continuada. Professores precisam estar preparados para reconhecer sinais de dificuldades de aprendizagem, adotar práticas pedagógicas diferenciadas e atuar em articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) quando necessário. Mantoan (2006) enfatiza que “a escola inclusiva não é apenas a que recebe a todos, mas aquela que se transforma para ensinar a todos” (p. 27).

Além disso, a articulação entre a teoria e a prática pedagógica precisa considerar as especificidades dos alunos com transtornos como o TDAH, dislexia, deficiência intelectual, entre outros. Nesses casos, é fundamental o uso de estratégias multissensoriais, maior tempo para execução de tarefas, incentivo à autonomia, uso de tecnologia assistiva e, principalmente, criação de um ambiente afetivo, motivador e acolhedor, como indicam Capellini e Silva (2010).

De igual modo, organismos internacionais como a UNESCO (2020) reforçam que a inclusão educacional deve estar alicerçada em políticas públicas que assegurem equidade de acesso, participação e aprendizagem para todos, reconhecendo as especificidades dos sujeitos como parte constitutiva do processo educativo. Essa perspectiva converge com os achados desta pesquisa e reforça a necessidade de compreender a alfabetização inclusiva como um direito humano fundamental.

Portanto, alfabetizar de forma inclusiva significa garantir o direito à linguagem escrita como instrumento de emancipação, assegurando que todas as crianças, com ou sem deficiência, sejam reconhecidas como sujeitos de direitos, capazes de construir sentidos e de participar ativamente do mundo letrado. A alfabetização inclusiva é, antes de tudo, um ato de compromisso com a educação democrática, com o respeito à diversidade e com o direito à aprendizagem de todos.

## 4 METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa está alicerçada em uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, tendo como principal estratégia de investigação a análise interpretativa de referenciais teóricos e produções acadêmicas relevantes sobre a temática. A pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em sua complexidade, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos e o contexto em que estão inseridos (Minayo, 2010).

No caso deste estudo, a ênfase recai sobre a compreensão e análise crítica de conceitos, fundamentos teóricos e práticas relacionados à formação de professores para o atendimento de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), particularmente no contexto da alfabetização inclusiva e da integração das tecnologias digitais na prática pedagógica.

Segundo Gil (2019), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos” (p. 44). Essa abordagem permite reunir, sistematizar e discutir criticamente as contribuições de diversos autores que fundamentam os temas centrais desta investigação, sendo esses a educação inclusiva, a alfabetização, o TDAH, a formação docente e as tecnologias digitais.

O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016), possibilitando a identificação de categorias teóricas recorrentes, como a formação crítica e colaborativa de professores, a inclusão de estudantes com TDAH, as práticas alfabetizadoras inclusivas e o uso pedagógico das tecnologias digitais.

A presente pesquisa concentra-se no campo da formação continuada de professores alfabetizadores, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com TDAH em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo é compreender como a produção científica e as políticas educacionais abordam a integração entre alfabetização, inclusão e tecnologias digitais no cotidiano docente.

O presente capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, de natureza bibliográfica e qualitativa, voltada à construção de um percurso teórico e formativo sobre a alfabetização inclusiva de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), com apoio da plataforma digital EducaInclusão. Conforme Gil (2019), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, leitura e análise crítica de publicações relevantes e atualizadas, sendo apropriada para aprofundar o conhecimento sobre um determinado tema e propor sistematizações teóricas que possam subsidiar práticas futuras.

Neste estudo, o objeto de investigação não envolve aplicação direta com sujeitos, mas a organização de referenciais que subsidiem ações formativas no cotidiano escolar. A estrutura da proposta formativa delineada contempla uma matriz de formação e habilidades para os professores alfabetizadores com quatro encontros teóricos, planejados com base em sequências didáticas voltadas ao desenvolvimento profissional docente, a serem futuramente sistematizadas em uma possível pesquisa de doutorado.

Assim, esta investigação se caracteriza como um esforço de fundamentação e planejamento, com base na abordagem qualitativa de natureza interpretativa, conforme delineada por Bogdan e Biklen (1994), valorizando o diálogo entre teoria, prática e os desafios da educação inclusiva na contemporaneidade.

#### **4.1 Tipo de pesquisa**

A natureza da pesquisa é qualitativa, pois parte da compreensão da realidade educacional como um processo dinâmico e subjetivo, influenciado por fatores históricos, sociais, culturais e institucionais. Como aponta Minayo (2010), a abordagem qualitativa “[...] não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização ou de um fenômeno” (p. 22).

Dessa forma, o estudo busca analisar criticamente as contribuições teóricas sobre a formação continuada de professores voltada à alfabetização de estudantes com TDAH em contextos inclusivos. Para tanto, uma pesquisa bibliográfica, sistematicamente organizada a partir da análise de obras de autores clássicos e contemporâneos, nacionais e internacionais, cujas contribuições são relevantes nos campos da educação especial e inclusiva, formação docente, alfabetização e tecnologias educacionais, foi feita.

A seleção do material bibliográfico segue critérios de relevância, atualidade e coerência com o objeto de estudo, abrangendo autores como Mantoan (2006, 2015) e Glat (2007), no campo da educação inclusiva; Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2004), no campo da alfabetização; Perrenoud (2001) e Tardif (2014), na formação docente; além de Moran (2015) e Valente (2011), no que se refere às tecnologias educacionais.

A análise foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa e interpretativa, permitindo a articulação entre os referenciais teóricos e os desafios práticos enfrentados na gestão pedagógica da educação básica, especialmente no que tange à alfabetização inclusiva mediada por tecnologias digitais.

O corpus teórico desta pesquisa foi delineado com base em um processo sistematizado de levantamento e análise de produções acadêmicas e documentos normativos, à semelhança de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), embora com flexibilidade metodológica condizente com a abordagem qualitativa e interpretativa do estudo.

Para tanto, foram selecionadas fontes provenientes de livros, artigos científicos publicados em periódicos avaliados, dissertações e teses disponíveis em bases acadêmicas, além de documentos oficiais de políticas públicas brasileiras relacionadas à formação docente, à educação inclusiva e ao uso de tecnologias educacionais. Foram consultadas bases de dados nacionais e internacionais, como Repositório Institucional UFC, SciELO, CAPES Periódicos e Google Acadêmico, utilizando descritores combinados como alfabetização inclusiva, educação inclusiva, formação docente e TDAH.

Os critérios de inclusão consideraram a pertinência teórica com o objeto de estudo, a atualidade das publicações (com ênfase em textos dos últimos 10 anos), bem como a relevância dos autores para os campos temáticos abordados. Destacam-se, nesse corpus, documentos normativos fundamentais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e a recente Política Nacional de Educação Digital (PNED) (Brasil, 2023). Esses oferecem diretrizes centrais para a formação docente e a inclusão de estudantes com transtornos específicos de aprendizagem no contexto da alfabetização.

#### **4.2 Instrumentos e técnicas de Coleta de Dados**

Considerando que esta é uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica, os dados serão coletados por meio da seleção, organização e análise de fontes teóricas e documentais que tratem dos principais eixos temáticos do estudo: alfabetização inclusiva, formação docente, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e uso de tecnologias educacionais no processo formativo, com destaque para a plataforma digital EducaInclusão.

O primeiro instrumento utilizado foi o levantamento bibliográfico, por meio do qual foram identificadas e selecionadas obras relevantes incluindo livros, artigos científicos, dissertações, teses, legislações e documentos institucionais que fundamentem e contextualizem a proposta teórico-formativa em análise. Os critérios de escolha das fontes estão pautados na atualidade, na relevância acadêmica e na coerência com os objetivos da pesquisa.

Para sistematizar as informações extraídas do corpus teórico, foi adotada a técnica de fichamento de leitura, com o registro organizado de trechos significativos, conceitos-chave, categorias temáticas e reflexões analíticas da pesquisadora. Essa estratégia permitiu o aprofundamento crítico do conteúdo estudado e contribuiu diretamente para a etapa de análise.

Além disso, foi utilizada a análise documental, especialmente no que se refere à investigação da plataforma digital EducaInclusão, compreendida como um recurso formativo e interativo voltado à qualificação das práticas docentes inclusivas. Portanto, foram examinados os conteúdos, estrutura e fundamentos pedagógicos, de modo a identificar a articulação da plataforma com os princípios da alfabetização inclusiva e da formação de professores para o atendimento de estudantes com TDAH.

### **4.3 Análise dos Dados**

O estudo foi conduzido com base na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), permitindo a organização e categorização dos dados obtidos de forma sistemática. Essa investigação consistiu na organização, categorização e interpretação crítica dos dados extraídos do corpus teórico, permitindo identificar recorrências temáticas, concepções, desafios relatados na literatura, estratégias formativas propostas e possibilidades de ressignificação das práticas pedagógicas no contexto da alfabetização inclusiva de estudantes com TDAH.

Essa abordagem analítica visa compreender os sentidos atribuídos à formação docente continuada no campo da inclusão. A partir da identificação e análise das categorias emergentes, foi possível refletir sobre os aportes teórico-formativos que possam subsidiar práticas pedagógicas mais equitativas, conscientes e sensíveis à diversidade, reforçando o papel da escola como espaço de inclusão e transformação social.

### **4.4 Desenho da pesquisa**

O desenho metodológico desta pesquisa está fundamentado em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, com foco na análise de uma proposta teórico-formativa voltada à formação de professores alfabetizadores para o atendimento educacional inclusivo de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). A investigação se estrutura a partir da análise de conteúdos teóricos e documentais, articulando os objetivos da

pesquisa aos procedimentos de coleta e análise dos dados, com ênfase na plataforma digital EducaInclusão como eixo central da proposta formativa.

A partir do objetivo geral, analisar as contribuições teórico-formativas da Plataforma EducaInclusão para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas no processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), esta pesquisa desenvolveu uma análise crítica e interpretativa do corpus teórico selecionado. Assim, esta investigação fundamentou-se nos pressupostos da alfabetização inclusiva, da formação continuada de professores e da mediação tecnológica aplicada ao contexto educacional.

Em consonância com o primeiro objetivo específico, que busca identificar o conhecimento e as práticas pedagógicas no atendimento de alunos com TDAH no contexto da alfabetização, foram examinadas produções científicas, documentos oficiais e estudos acadêmicos que tratam da atuação docente frente aos desafios da inclusão desses estudantes. Essa etapa permitiu mapear concepções, saberes e experiências pedagógicas documentadas na literatura, contribuindo para a compreensão das lacunas formativas e das demandas existentes na prática alfabetizadora.

No que se refere ao segundo objetivo específico, elaborar sequências didáticas mediadas pela Plataforma EducaInclusão sob a perspectiva de práticas pedagógicas inclusivas no processo de alfabetização de estudantes com TDAH, foram analisados os princípios teóricos e metodológicos que orientam a construção de propostas pedagógicas acessíveis e inclusivas. Essa etapa considerou o potencial da plataforma como espaço formativo que integra teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de sequências didáticas que valorizam a diversidade e favorecem a aprendizagem significativa.

Por fim, em relação ao terceiro objetivo específico, investigar as potencialidades da Plataforma EducaInclusão como ferramenta mediadora na formação continuada de professores alfabetizadores, a pesquisa concentrou-se na análise de sua estrutura, funcionalidades e conteúdos formativos. Essa investigação buscou compreender de que maneira a plataforma pode atuar como mediadora na ampliação dos saberes docentes e na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao processo de alfabetização de estudantes com TDAH.

A técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), foi empregada para categorizar e interpretar criticamente os dados obtidos a partir do material bibliográfico e documental. Essa estratégia possibilitou a identificação de categorias temáticas relevantes, como concepções de inclusão, estratégias pedagógicas, mediação tecnológica e ressignificação

da prática docente, contribuindo para a compreensão do papel da formação continuada no fortalecimento de práticas de alfabetização mais equitativas e sensíveis à diversidade.

#### **4.5 Sequências didáticas para a formação de professores alfabetizadores no contexto da inclusão de estudantes com TDAH**

A formação continuada de professores no âmbito da educação inclusiva demanda estratégias que fomentem a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, bem como o aprimoramento de competências voltadas ao atendimento das necessidades educacionais dos estudantes. Segundo Libâneo (2013), a formação docente deve ir além da mera transmissão de conteúdos, priorizando o desenvolvimento de uma postura investigativa e crítica, que permita ao professor compreender e intervir, de forma eficaz, diante das diferentes realidades escolares.

No contexto da inclusão de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), essa necessidade se intensifica. O TDAH, caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade (APA, 2014), interfere diretamente nos processos de aprendizagem e na dinâmica da sala de aula, exigindo o planejamento de estratégias pedagógicas acessíveis. De acordo com Barkley (2006), o professor é figura central no processo de manejo comportamental e no favorecimento de condições adequadas para o desenvolvimento acadêmico desses estudantes.

Formar professores alfabetizadores para atuar de forma inclusiva diante do TDAH implica capacitá-los para identificar sinais do transtorno, selecionar estratégias didáticas adequadas e construir um ambiente de aprendizagem acolhedor, responsivo e acessível. Como destacam Mantoan (2006) e Oliveira (2016), a prática inclusiva se sustenta na valorização da diversidade e na promoção de oportunidades equitativas de aprendizagem para todos, sendo imprescindível o preparo docente para lidar com os desafios que essa realidade impõe.

As sequências didáticas, nesse cenário, constituem uma estratégia metodológica que contribui para a construção de saberes pedagógicos contextualizados e significativos. Zabala (1998) defende que as sequências didáticas favorecem o planejamento intencional e estruturado do ensino, permitindo que os docentes experimentem, analisem e reorientem suas práticas com base em fundamentos teóricos e nas demandas reais da sala de aula.

A proposta é estruturada em quatro encontros formativos presenciais, cada um ancorado em uma sequência didática, elaborada com base em referenciais teóricos atualizados e nas diretrizes da educação inclusiva. Cada sequência contempla objetivos específicos,

fundamentação teórica, atividades práticas e resultados esperados, promovendo a integração entre a legislação vigente, a produção acadêmica e as vivências docentes.

Destarte, a formação continuada proposta se configura como um espaço dialógico e colaborativo, no qual os professores participantes poderão refletir sobre os desafios do ensino inclusivo, compartilhar experiências, conhecer recursos pedagógicos e explorar as possibilidades da tecnologia educacional como suporte à aprendizagem dos estudantes com TDAH. A seguir, são apresentadas e detalhadas as quatro sequências didáticas que compõem a proposta formativa.

Quadro 1 – Organização dos Encontros Formativos da Proposta de Formação Continuada.

Encontro	Tema	Objetivo	Principais Atividades	Produto Esperado	Conexão com a Pesquisa
1	Compreendendo o TDAH: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas	Sensibilizar os professores para o conhecimento teórico sobre o TDAH, suas características clínicas e educacionais.	Dinâmica, exposição dialogada sobre o DSM-5 (APA, 2014, Barkley, 2006), leitura da Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021), questionário diagnóstico, produção de mapa conceitual.	Mapa conceitual coletivo “O que sabemos e o que precisamos saber sobre o TDAH?”	Identificação de concepções e práticas pedagógicas existentes (Objetivo Específico 1).
2	Estratégias pedagógicas inclusivas: flexibilização, mediação.	Apresentar estratégias de ensino acessíveis e flexibilização curricular.	Estudo de caso, oficina prática, leitura, produção e inserção de atividades na plataforma EducaInclusão.	Atividades pedagógicas acessíveis para alfabetização.	Sequências didáticas mediadas pela Plataforma EducaInclusão sob a perspectiva de práticas pedagógicas inclusivas (Objetivo Específico 2).
3	Mediação docente, regulação emocional e	Instrumentalizar os professores para mediação da atenção e	Leitura de Vygotsky (2001), estratégias de regulação	Plano de ação com estratégias de mediação e	As reflexões compartilhadas serão analisadas para investigar o

	práticas de autocontrole.	comportamento de estudantes com TDAH.	(contratos, <i>timers</i> , rotinas), simulação prática, elaboração de plano de rotina flexível.	regulação emocional. Estudo da Matriz de habilidades.	papel da EducaInclusão como mediadora da formação (Objetivo Específico 2).
4	Planejamento, aplicação e avaliação de práticas pedagógicas inclusivas	Sistematizar, aplicar e avaliar práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas durante a formação.	Troca de experiências, roda de conversa, produção colaborativa de documento com boas práticas.	Documento coletivo: “Boas práticas para a alfabetização de alunos com TDAH”.	Análise dos impactos das práticas formativas e da mediação digital via EducaInclusão (Objetivo Específico 3).

Fonte: A autora (2025).

O Encontro 1 (Apêndice A), intitulado *Compreendendo o TDAH: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*, tem como objetivo sensibilizar os professores para a importância do conhecimento teórico sobre o TDAH, suas características clínicas e educacionais, promovendo uma reflexão inicial sobre as concepções e as práticas existentes no contexto escolar.

O TDAH na alfabetização: tanto o diagnóstico quanto o acolhimento pedagógico têm como fundamento o entendimento de que a formação docente deve começar com um olhar sensível e informado. Barkley (2002) destaca que o TDAH não é apenas uma dificuldade de atenção, mas uma disfunção executiva que impacta o autocontrole e a aprendizagem. O Art. 1º da Lei nº 14.254/2021 determina que o poder público promova programas de identificação precoce e acompanhamento integral, implicando um papel ativo da escola e do professor nesse processo (Brasil, 2021).

As atividades propostas incluem uma dinâmica de abertura sobre experiências com a diversidade, exposição dialogada sobre TDAH com base no DSM-5 (APA, 2014), leitura e discussão da legislação vigente, aplicação de um questionário diagnóstico e a produção de um mapa conceitual coletivo. Espera-se, com isso, conscientizar os professores sobre a complexidade do TDAH e promover uma abordagem empática e propositiva. Esse primeiro encontro contribuirá para a identificação do conhecimento e das práticas pedagógicas existentes (Objetivo Específico 1), oferecendo dados iniciais para análise qualitativa e diagnóstico formativo.

O Encontro 2 (Apêndice B), *Estratégias pedagógicas inclusivas: acessibilidade, mediação*, tem como objetivo apresentar e discutir estratégias de ensino que atendam às necessidades de estudantes com TDAH no processo de alfabetização.

Desenhando aulas para todos: alfabetização com acessibilidade fundamenta-se nos estudos de Mantoan (2006), que defende a importância de práticas pedagógicas inclusivas para garantir a aprendizagem de todos. Como resultados, espera-se ampliar o repertório didático dos professores e fortalecer práticas inclusivas. As produções na plataforma e as reflexões compartilhadas serão analisadas para investigar o papel da EducaInclusão como mediadora da formação (Objetivo Específico 2).

O Encontro 3 (Apêndice C), *Mediação docente, regulação emocional e práticas de autocontrole*, visa aprofundar o papel do professor como mediador do comportamento e da aprendizagem. Assim, explorar-se-ão estratégias de regulação da atenção, organização do ambiente e incentivo à autonomia dos estudantes com TDAH.

Professor-mediador: atenção, rotina e regulação emocional na alfabetização está fundamentada em Vygotsky (2001), que destaca a mediação como fator essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

As atividades incluem a leitura de Vygotsky (2001), apresentação de estratégias de regulação, estudo da Matriz de Habilidades para Professores Alfabetizadores no Atendimento de Estudantes com TDAH, simulação de situações reais, produção de planos de rotina e registros reflexivos na plataforma. O objetivo é instrumentalizar os docentes para atuar na mediação de comportamentos, promovendo a permanência nas tarefas e o autocontrole dos alunos. As práticas e reflexões serão analisadas para avaliar o impacto da formação na transformação da mediação docente (Objetivo Específico 3).

O Encontro 4 (Apêndice D), *Planejamento, aplicação e avaliação de práticas pedagógicas inclusivas*, busca finalizar a formação com o planejamento e a aplicação de sequências didáticas elaboradas pelos próprios professores, utilizando a plataforma EducaInclusão como recurso de apoio e avaliação. Avaliar e aprender: práticas reflexivas e colaborativas baseiam-se em Nóvoa (2009), que defende que a formação contínua deve estar articulada ao cotidiano profissional, à reflexão sobre a prática e à socialização do saber docente.

As atividades envolvem o compartilhamento de experiências, análise coletiva dos desafios enfrentados, inserção de registros reflexivos na plataforma, roda de conversa para avaliação do percurso e a criação de um documento colaborativo com boas práticas. Os resultados esperados incluem a apropriação da plataforma como ferramenta de apoio à

docência, a sistematização de experiências e o fortalecimento do trabalho colaborativo. Este encontro visa avaliar os impactos concretos das sequências didáticas mediadas pela EducaInclusão, com base nas narrativas e registros dos professores (Objetivo Específico 3).

As sequências didáticas aqui apresentadas foram elaboradas com o objetivo de articular teoria e prática no processo de formação continuada de professores alfabetizadores, promovendo o aprofundamento de conhecimentos sobre o TDAH e a elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas e Matriz de Habilidades para Professores Alfabetizadores no Atendimento de Estudantes com TDAH. Ao longo dos encontros formativos, espera-se que os docentes participantes desenvolvam maior sensibilidade, repertório didático e consciência crítica sobre o seu papel na promoção de uma alfabetização que acolha e valorize as singularidades dos estudantes com TDAH.

A formação proposta reconhece o professor como sujeito ativo e reflexivo, capaz de construir saberes a partir do diálogo com seus pares, com as políticas públicas e com os desafios do cotidiano escolar. Dessa forma, almeja-se contribuir para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e comprometida com o pleno desenvolvimento de todos os seus educandos.

#### **4.6 Matriz de Habilidades para Professores Alfabetizadores no Atendimento de Estudantes com TDAH**

Como parte integrante da metodologia desta pesquisa, construímos uma Matriz de Habilidades voltada à formação de professores alfabetizadores para o atendimento pedagógico de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Essa matriz busca orientar o desenvolvimento profissional docente com base em competências essenciais para a promoção de uma alfabetização inclusiva, sensível às particularidades cognitivas, emocionais e comportamentais dos alunos diagnosticados com o transtorno.

A estrutura da matriz está organizada em oito dimensões formativas, cada uma delas composta por uma habilidade esperada, acompanhada de uma descrição detalhada e de exemplos de evidências possíveis para sua identificação durante o processo formativo.

Quadro 2 – Matriz de Habilidades para Professores Alfabetizadores no Atendimento de Estudantes com TDAH

Dimensão	Habilidade Esperada	Descrição	Exemplos de Evidência
----------	---------------------	-----------	-----------------------

Conhecimento sobre o TDAH	Reconhecer as características clínicas e pedagógicas do TDAH.	Conhece os sintomas, subtipos, implicações no processo de aprendizagem e fundamentos legais que asseguram os estudantes com TDAH.	Relato reflexivo, leitura crítica da Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021), participação em discussões.
Postura acolhedora e empática	Demonstrar empatia e atitude inclusiva diante da diversidade neurocomportamental.	Valoriza as singularidades dos estudantes com TDAH, evita estigmas e propõe práticas baseadas no acolhimento e no respeito.	Relatos de vivências, observação da postura em dinâmicas e interações formativas.
Planejamento inclusivo	Planejar atividades pedagógicas flexíveis e acessíveis para estudantes com TDAH.	Aplica os princípios da inclusão, propõe múltiplas formas de representação e expressão.	Plano de aula acessível, práticas pedagógicas flexíveis.
Mediação da aprendizagem	Utilizar estratégias para apoiar a atenção, a permanência e a autonomia dos estudantes com TDAH.	Constrói rotinas visuais, contratos de comportamento, uso de <i>timers</i> e ferramentas de regulação emocional.	Plano de rotina, simulações, vídeos ou fotos de aplicação (com consentimento).
Uso de tecnologias educacionais	Integrar recursos tecnológicos para apoiar o ensino de alunos com TDAH.	Utiliza plataformas digitais, vídeos, jogos e outros recursos interativos para ampliar o engajamento e facilitar a aprendizagem.	Uso de ferramentas digitais em sala de aula.
Avaliação formativa e reflexiva	Aplicar estratégias avaliativas contínuas e significativas para alunos com TDAH.	Realiza observações sistemáticas, feedbacks personalizados, portfólios e autoavaliação, respeitando o tempo e o estilo de aprendizagem dos alunos.	Relatórios de acompanhamento, diário de bordo, produção de portfólios.
Trabalho colaborativo	Colaborar com colegas e famílias na	Participa de reuniões	Relatos de reuniões, atas, evidências de

	construção de estratégias para o atendimento dos alunos com TDAH.	pedagógicas, compartilha práticas, articula-se com outros profissionais da escola e com a família do estudante.	coautoria de planejamentos.
Autonomia e pesquisa docente	Refletir criticamente sobre a própria prática e buscar aprimoramento contínuo.	Analisa suas ações, identifica limites e possibilidades e busca soluções inovadoras com base em estudo e troca de saberes.	Registro reflexivo, plano de ação pessoal, leitura de textos teóricos e científicos.

Fonte: A autora (2025).

A elaboração da Matriz de Habilidades para Professores Alfabetizadores no Atendimento de Estudantes com TDAH fundamentou-se em um constructo teórico que articula as abordagens da formação docente crítica, da aprendizagem por competências e dos princípios de inclusão educacional previstos nas políticas curriculares brasileiras. A matriz foi concebida como um instrumento formativo que integra dimensões cognitivas, afetivas e práticas, orientando o desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva reflexiva e inclusiva.

Do ponto de vista conceitual, sua estrutura baseia-se nas contribuições de Tardif (2014) e Libâneo (2013), os quais compreendem a docência como uma atividade complexa, pautada pela mobilização de saberes teóricos e experiências na resolução de situações reais de ensino. Essa perspectiva, ao conceber o desenvolvimento de competências profissionais como um processo contínuo e situado, oferece o alicerce metodológico para a organização das dimensões formativas da matriz.

Além disso, a construção das habilidades dialoga com a Taxonomia de Bloom (1956), que orienta o desenvolvimento de capacidades cognitivas em níveis progressivos, do conhecimento e da compreensão à aplicação, análise, síntese e avaliação. Essa taxonomia serviu de referência para a definição das habilidades esperadas, possibilitando observar o avanço das práticas docentes em termos de complexidade cognitiva e reflexividade profissional.

A matriz também é coerente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e com as Diretrizes para a Formação de Professores (Brasil, 2019), que enfatizam o compromisso com a inclusão, o trabalho colaborativo, o uso de tecnologias digitais e o desenvolvimento da autonomia docente. Assim, cada dimensão proposta, como o planejamento inclusivo, a mediação da aprendizagem e a avaliação formativa, foi pensada em consonância

com as competências gerais da BNCC, adaptadas às especificidades da alfabetização de estudantes com TDAH.

A primeira dimensão trata do conhecimento sobre o TDAH, sendo considerada um eixo fundamental. Espera-se que o professor reconheça as principais características clínicas e pedagógicas do transtorno, compreendendo seus sintomas, subtipos e implicações no processo de ensino-aprendizagem, além de dominar os fundamentos legais que asseguram o direito à educação inclusiva, como a Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021). A evidência dessa habilidade pode se manifestar por meio de relatos reflexivos, leituras críticas e participação ativa em discussões temáticas.

A segunda dimensão aborda a postura acolhedora e empática diante da diversidade neurocomportamental. Essa habilidade refere-se à valorização das singularidades dos estudantes com TDAH, com ênfase em atitudes inclusivas, livres de estigmas e embasadas no respeito mútuo. A observação de dinâmicas de grupo, registros de vivências e interações no ambiente formativo poderão evidenciar o desenvolvimento desta competência.

A terceira dimensão diz respeito ao planejamento inclusivo, à capacidade de elaborar propostas pedagógicas flexíveis. O docente deve ser capaz de acessibilizar tarefas, oferecer diferentes formas de representação e expressão, bem como garantir múltiplas possibilidades de engajamento. Como evidência, serão considerados planos de aula acessíveis e o uso da plataforma EducaInclusão como espaço interativo e compartilhamento de práticas.

Na quarta dimensão, a ênfase recai sobre a mediação da aprendizagem, na qual se espera que o professor utilize estratégias para apoiar a atenção, a permanência e o desenvolvimento da autonomia dos alunos com TDAH. Entre as ações propostas estão a construção de rotinas visuais, contratos de comportamento, uso de *timers* e ferramentas de autorregulação emocional. Dessa forma, planos de rotina, simulações e registros audiovisuais como evidências da aplicação prática serão utilizados.

A quinta dimensão contempla o uso de tecnologias educacionais como ferramentas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. O professor alfabetizador deve ser capaz de integrar recursos digitais como vídeos, jogos interativos e plataformas educacionais de modo a ampliar o engajamento e oferecer suporte ao aprendizado. A publicação de atividades na plataforma formativa e o uso efetivo de ferramentas digitais em sala serão utilizados como indicadores dessa habilidade.

A sexta dimensão propõe uma avaliação formativa e reflexiva, planejada com base na diversidade dos estudantes com TDAH. O professor precisa compreender a importância de

uma avaliação contínua, diversificada e respeitosa em relação ao tempo e ao estilo de aprendizagem de cada estudante. Entre as estratégias estão a observação sistemática, o uso de feedbacks personalizados e a construção de portfólios. Relatórios, diários de bordo e produções avaliativas dos alunos serão considerados evidência dessa dimensão.

Na sétima dimensão, valoriza-se o trabalho colaborativo, incentivando o docente a construir práticas pedagógicas em diálogo com colegas, famílias e demais profissionais da escola. A participação ativa em reuniões, o compartilhamento de estratégias e a coautoria de planejamentos serão considerados fundamentais para a consolidação de uma prática inclusiva. Relatos reflexivos, atas e planos de ação conjuntos servirão como instrumentos de verificação.

Por fim, a oitava dimensão refere-se à autonomia e pesquisa docente. Aqui, espera-se que o professor desenvolva a capacidade de refletir criticamente sobre sua prática, identificar desafios e buscar alternativas inovadoras por meio do estudo, da pesquisa e da troca de saberes.

Essa matriz será aplicada durante os encontros formativos com os professores participantes, articulando teoria e prática com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa e da formação docente crítica. A partir da análise das evidências coletadas, será possível avaliar o desenvolvimento profissional dos docentes em cada uma das dimensões propostas, bem como compreender os impactos dessa formação na promoção de práticas alfabetizadoras mais inclusivas para estudantes com TDAH.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL: PLATAFORMA EDUCAINCLUSÃO

O produto educacional desta pesquisa consiste no desenvolvimento da plataforma **EducaInclusão** — *www.educainclusao.com* — concebida como um ambiente formativo e interativo, voltado ao fortalecimento da prática pedagógica inclusiva de professores alfabetizadores da Educação Básica, com ênfase no atendimento de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Esta proposta nasce da constatação de que os desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar, especialmente no processo de alfabetização dos estudantes, exigem suporte teórico, metodológico e tecnológico contínuo e acessível.

Ao integrar esses recursos em uma única arquitetura digital, a plataforma consolida-se como um ecossistema formativo robusto, no qual convergem tecnologia, design e fundamentação pedagógica. O produto educacional EducaInclusão foi feito com a combinação de *web design* responsivo, programação em HTML5 e JavaScript, aplicativos interativos que não apenas diversificam as estratégias de ensino, mas também asseguram a coerência entre objetivos formativos e instrumentos avaliativos.

A criação da plataforma EducaInclusão está ancorada no pressuposto de que a formação docente deve ser permanente, contextualizada e conectada às demandas reais da prática educativa (Nóvoa, 2009). A proposta do ambiente virtual dialoga com as diretrizes da Política Nacional de Formação de Professores (Brasil, 2020), ao articular formação continuada, tecnologias educacionais e inclusão escolar. Trata-se de um recurso formativo dinâmico que visa proporcionar aos docentes o acesso a materiais didáticos interativos, podcasts, matriz de habilidades, situações didáticas, aplicativos avaliativos e uma inteligência artificial treinada com o conteúdo da plataforma, além de referências bibliográficas e orientações sobre o trabalho com alunos com TDAH, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e inclusiva.

A plataforma está organizada de forma modular e interativa, de modo a permitir que os professores a utilizem conforme suas necessidades, interesses e experiências. Inspirada nos princípios das metodologias ativas de aprendizagem<sup>5</sup> (Moran, 2015), a EducaInclusão oferece conteúdos que promovem a autonomia docente, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento de estratégias de ensino inclusivas. Assim, o ambiente digital

---

<sup>5</sup> Metodologias ativas de aprendizagem referem-se a abordagens pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo educativo, promovendo participação, autonomia, investigação, colaboração e resolução de problemas, em oposição a modelos transmissivos tradicionais.

torna-se um espaço de mediação pedagógica que estimula o protagonismo do professor na construção de sua identidade profissional e na efetivação da educação inclusiva.

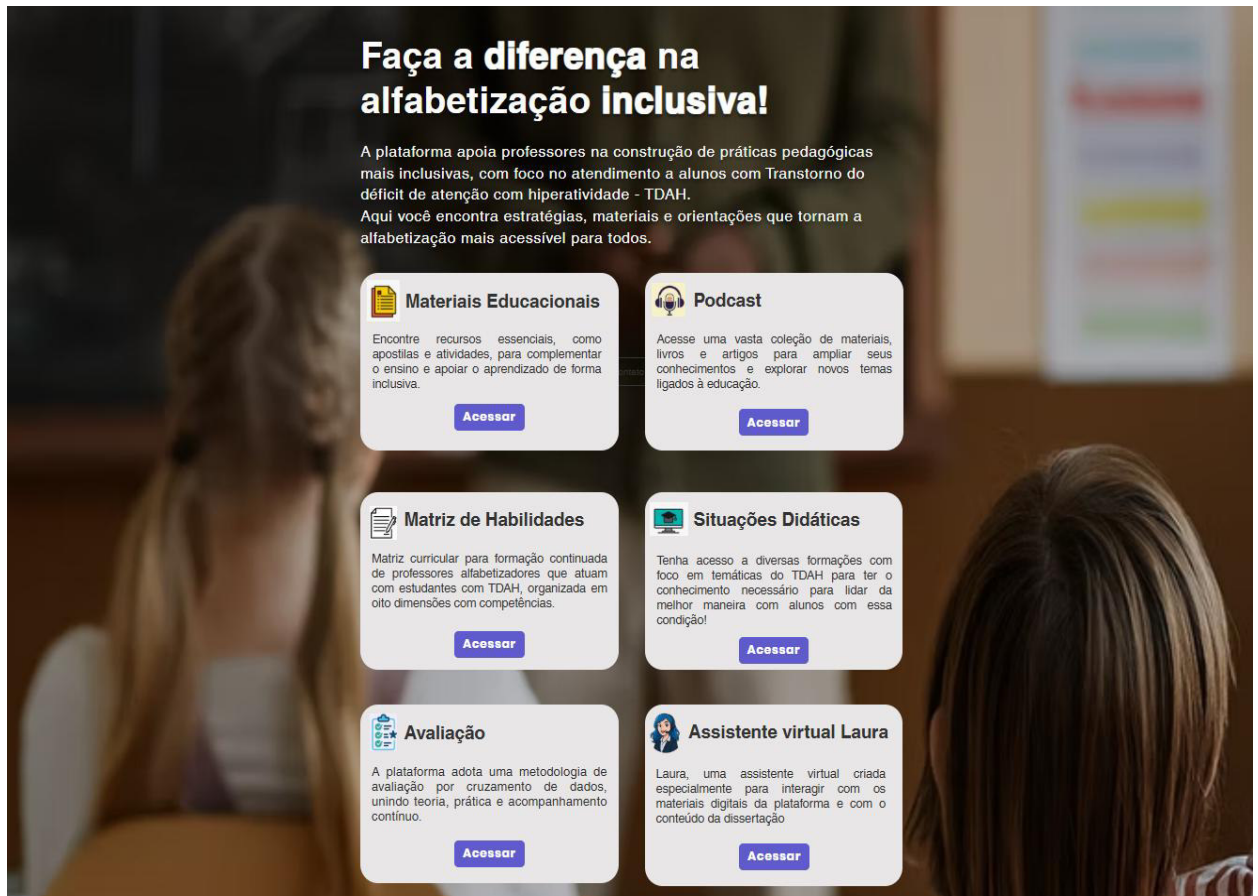
O desenvolvimento da plataforma também dialoga com os aportes da Educação a Distância (EaD) e da Educação Híbrida, modelos que, com o avanço das tecnologias digitais, ganharam expressiva relevância na formação docente, especialmente após os desafios impostos pela pandemia da COVID-19. Como destacam Kenski (2012) e Lima e Pretto (2011), as tecnologias, quando utilizadas de forma crítica e planejadas, não apenas ampliam o acesso ao conhecimento, mas transformam as práticas formativas, promovendo maior interação, colaboração e contextualização dos saberes.

A EducaInclusão, portanto, constitui-se como um produto educacional que une a formação docente, a prática alfabetizadora e a inclusão escolar em uma proposta digital acessível, interativa e teórico-prática. O principal diferencial dessa plataforma está no enfoque no TDAH, um transtorno frequentemente presente no cotidiano escolar, mas ainda pouco compreendido por muitos profissionais da educação.

Além disso, a plataforma está fundamentada em princípios do Design Instrucional, visando garantir a usabilidade, a navegabilidade e a pertinência dos conteúdos propostos. A inclusão de recursos como materiais didáticos, podcasts, infográficos, matriz de habilidades e um ambiente avaliativo especialmente desenvolvido para alinhar, de forma precisa, as competências da matriz de habilidades ao conteúdo dos materiais didáticos disponíveis no ambiente virtual, busca transformar o ambiente on-line em um espaço de aprendizagem significativo e colaborativo (Filatro, 2008).

Assim, o produto educacional desta pesquisa intenta ir além da disponibilização de conteúdos formativos; almeja a constituição de uma comunidade de aprendizagem docente, onde a partilha de experiências, a escuta ativa e a valorização do saber docente ocupem lugar central na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas. Na Figura 1, o layout da plataforma é visualmente apresentado.

Figura 1 – O layout da página inicial da plataforma Educainclusão.



Fonte: A autora (2025).

O layout da plataforma foi projetado para se adequar, de forma fluida, a diferentes dispositivos, computadores, tablets e smartphones, garantindo a fruição plena dos recursos pedagógicos em variados contextos de acesso. Destaca-se que a identidade visual da plataforma distingue-se pela utilização de ilustrações e elementos gráficos originais, cuidadosamente planejados para compor um design coeso e esteticamente atrativo. Tal cuidado estende-se à harmonização de cores, tipografias e ícones, assegurando a coerência visual e fortalecendo o caráter autoral da solução.

### 5.1 Estrutura Tecnológica da Plataforma de Formação Docente em Inclusão

No que tange à sua organização interna, o ambiente articula um conjunto diversificado de recursos didáticos e interativos, estruturados de modo a aperfeiçoar a mediação pedagógica e a construção do conhecimento. Entre os principais componentes, destacam-se:

### 5.1.1 Materiais didáticos digitais

Figura 2 – Botão de acesso aos materiais educacionais



Fonte: A autora (2025).

A Figura 2 demonstra o botão de acesso aos materiais educacionais. Esses elaborados com elevado rigor técnico e pedagógico, cuja visualização ocorre exclusivamente por meio de aplicativos *web* integrados ao próprio site. Essa estrutura garante a preservação da formatação, a interatividade com o conteúdo e o controle do acesso, evitando a dispersão para ambientes externos. Ademais, a inclusão, a diversidade, a equidade e a integração de tecnologias digitais são discutidas. Com base em autores de referência, propõem-se caminhos para fortalecer a articulação entre teoria e prática e valorizar o professor como protagonista de sua práxis pedagógica.

### 5.1.2 Podcasts educacionais

Figura 3 – Botão de acesso ao Podcast



Fonte: A autora (2025).

A Figura 3 exemplifica, de forma visual, o botão de acesso ao podcast. Os podcasts são incorporados à navegação por meio de *players* internos desenvolvidos em HTML e JavaScript, permitindo a seleção e execução de episódios sem a necessidade de redirecionamento para plataformas externas.

Esses **podcasts** disponibilizados na plataforma **EducaInclusão** são produzidos com um formato conversacional dinâmico, no qual duas vozes, uma masculina e uma feminina, dialogam de maneira fluida sobre os temas propostos. As locuções utilizam tecnologias de vozes neurais de última geração, garantindo clareza, naturalidade e entonação expressiva, o que potencializa o engajamento do ouvinte e a compreensão do conteúdo.

O tom adotado mantém um clima descontraído e interativo, alternando momentos de explicação mais objetiva com interjeições e comentários que aproximam o ouvinte do conteúdo. Essa abordagem favorece o engajamento, cria empatia e ajuda a manter a atenção ao longo de todo o episódio. Cada episódio possui duração média entre seis e sete minutos, intervalo definido de forma criteriosa com base nas melhores práticas contemporâneas para podcasts educativos. Esse tempo é suficiente para apresentar conceitos de maneira objetiva, mantendo a atenção do público e favorecendo a assimilação das informações sem sobrecarga cognitiva. O resultado é um recurso sonoro de alta qualidade técnica e pedagógica, perfeitamente integrado ao ecossistema formativo da plataforma.

### 5.1.3 Matriz de habilidades

Figura 4 – Botão de acesso a matriz de habilidades



Fonte: A autora (2025).

Na figura 4, tem-se o exemplo do botão de acesso à matriz de habilidades. Essa, por sua vez, é desenvolvida em código HTML e JavaScript e incorporada diretamente ao corpo do

site. Com isso, viabilizam-se a exploração dinâmica de conteúdo, a vinculação direta com materiais de apoio e a navegabilidade orientada por tópicos formativos. A Matriz de Habilidades reúne oito eixos essenciais para a prática pedagógica inclusiva, abrangendo desde conhecimentos específicos (como TDAH, alfabetização inclusiva e uso de tecnologias) até aspectos metodológicos (planejamento, mediação, avaliação formativa e trabalho colaborativo).

Ademais, a Matriz organiza, de forma estruturada, as principais dimensões do trabalho pedagógico voltado a esse público. Nesse sentido, cada dimensão apresenta a habilidade esperada, sua descrição e exemplos de evidências que demonstram sua aplicação na prática.

O objetivo é oferecer um guia de referência para apoiar professores na reflexão, no planejamento e na implementação de estratégias inclusivas, garantindo uma atuação pedagógica fundamentada, empática e efetiva.

#### 5.1.4 Situações didáticas

Figura 5 – Botão de acesso a situações didáticas



Fonte: A autora (2025).

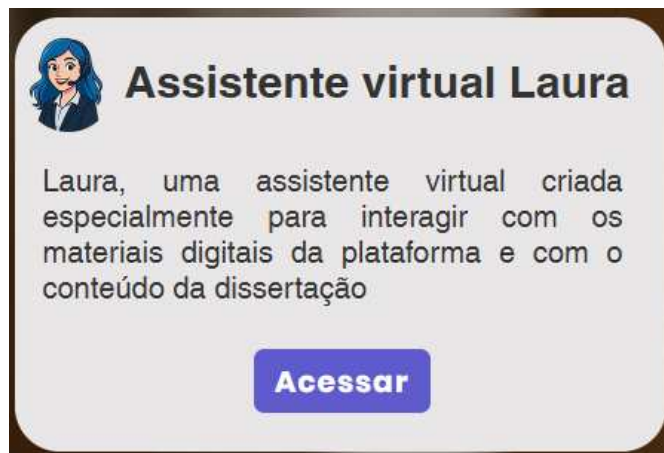
A Figura 5 mostra o botão de acesso a situações didáticas. Nesse espaço, apresenta-se uma proposta de formação continuada para professores com foco na alfabetização inclusiva de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Estruturado em quatro encontros formativos, o programa aborda desde os fundamentos teóricos até estratégias práticas de mediação e avaliação, oferecendo ferramentas concretas para educadores.

A formação está alinhada com a Lei 14.254/2021 e baseia-se em referenciais como o DSM-5 (APA, 2014), Barkley (2006) e Vygotsky (2001), promovendo uma abordagem inclusiva e cientificamente fundamentada.

Cada encontro foi desenhado para proporcionar não apenas conhecimento teórico, mas também oportunidades de aplicação real e colaborativa, culminando na produção de um documento de boas práticas para a alfabetização de alunos com TDAH.

### 5.1.5 Módulo de Inteligência Artificial – “Laura”

Figura 6 – Botão de acesso a Assistente Virtual



Fonte: A autora (2025).

O sistema de inteligência artificial, denominado *Laura*, foi desenvolvido e treinado a partir de documentação específica elaborada pelo responsável pela formação. A Figura 6 apresenta um exemplo visual do botão de acesso a *Laura*. A arquitetura dessa assistente virtual permite agregar, indexar e organizar de forma sistemática todos os materiais didáticos da plataforma, bem como legislações e orientações pertinentes à inclusão escolar.

A *Laura* é capaz de processar consultas em linguagem natural e oferecer respostas contextualizadas, alinhadas aos referenciais pedagógicos e normativos previamente incorporados. Essa funcionalidade potencializa a autonomia dos cursistas, promove a personalização das trajetórias de aprendizagem e garante que as interações sejam orientadas por informações precisas e academicamente fundamentadas.

### 5.1.6 Aplicativo de avaliação

Figura 7 – Botão de acesso à Avaliação



Fonte: A autora (2025).

A Plataforma **EducaInclusão** conta hoje com um aplicativo de avaliação especialmente desenvolvido para alinhar, de forma precisa, as competências da Matriz de Habilidades ao conteúdo dos materiais didáticos disponíveis no ambiente virtual. A Figura 7 demonstra o botão de acesso a essa funcionalidade. O grande diferencial da avaliação dessa plataforma reside no cruzamento intencional dessas duas estruturas. Com base nesse alinhamento, foi criado um banco de 200 questões (40 para cada módulo) cuidadosamente elaboradas, em que cada item é vinculado simultaneamente a um eixo da matriz e ao conteúdo correspondente do material didático, garantindo coerência pedagógica e intencionalidade formativa.

A avaliação no aplicativo funciona com um sistema que sorteia 5 questões para o aluno em cada um dos 5 módulos de avaliação, cobrindo diferentes áreas e habilidades. Para concluir o processo completo, o participante precisa realizar os 5 módulos (totalizando 25 questões). Cada módulo é corrigido automaticamente no momento em que o aluno finaliza as respostas, exibindo a nota obtida, bem como quais questões foram acertadas e quais foram erradas. Para ser considerado aprovado, o aluno deve atingir nota mínima de 6 em cada módulo.

Salienta-se que o aplicativo de construção de avaliação, consolidação de resultado e todo o layout disponibilizado ao usuário foram desenvolvidos com tecnologia baseada em HTML e JavaScript.

Embora o projeto preveja, em etapas futuras, a aplicação dessa avaliação em dois momentos distintos (antes e depois do estudo, para comparar o progresso individual), no presente, o aplicativo já funciona como uma ferramenta de diagnóstico imediato, permitindo ao aluno identificar suas forças e fragilidades de forma rápida e objetiva. Assim, mesmo antes da

implementação completa da proposta de “avaliação em dois estágios”, o sistema já assegura alinhamento direto entre conteúdo estudado e competências avaliadas. Disponibiliza um instrumento confiável e automatizado para medir desempenho e oferece feedback imediato, favorecendo a autorregulação e o aprendizado ativo.

## **5.2 Versatilidade e alcance da plataforma**

A disponibilização da plataforma - [www.educainclusao.com](http://www.educainclusao.com) - por meio de um domínio próprio e de fácil memorização amplia significativamente seu alcance e potencial de engajamento. Por estar hospedada na web, a solução pode ser acessada de qualquer local com conexão à internet, eliminando barreiras geográficas e temporais. Essa característica garante ao usuário a possibilidade de utilizar os recursos em diferentes contextos e dispositivos, potencializando a continuidade do processo formativo.

Adicionalmente, a **EducaInclusão** dispõe de infraestrutura tecnológica com recursos otimizados de largura de banda, capazes de suportar, de forma estável, acessos simultâneos na ordem de milhares de usuários. Esse desempenho garante que o ambiente mantenha sua responsividade e qualidade de navegação mesmo em períodos de pico de utilização, preservando a fluidez na interação com os materiais didáticos, podcasts, aplicativos e demais funcionalidades da plataforma.

A presença digital sob um domínio de forte identidade institucional contribui para a credibilidade do projeto, facilitando sua divulgação e consolidação como referência na área da educação inclusiva. A combinação entre acessibilidade técnica, usabilidade e relevância temática cria um ambiente propício para o engajamento de um público diversificado desde professores em formação inicial até profissionais em exercício que buscam atualização. Dessa forma, a plataforma demonstra elevada versatilidade, ao integrar recursos pedagógicos inovadores com estratégias de disseminação eficientes, assegurando a efetividade do processo de aprendizagem.

### **5.2.1 Identidade visual da plataforma EducaInclusão**

A logomarca da plataforma **EducaInclusão** foi concebida para transmitir, de maneira sintética e simbólica, os valores e a missão do projeto. Sua composição apresenta um ícone que remete a um livro aberto, elemento universalmente associado ao conhecimento e ao

processo educativo, cujas linhas laterais se expandem de forma harmoniosa, sugerindo abertura, acolhimento e disseminação de saberes.

Figura 8 – A logomarca da plataforma **EducaInclusão**.



Fonte: A autora (2025).

Na Figura 8 vê-se a logomarca da plataforma. No topo central do ícone, um círculo em tom amarelo que representa a figura humana e simboliza o educador ou o aprendiz, funcionando também como metáfora para a luz, a inspiração e o protagonismo no processo formativo. A escolha da cor amarela, nesse contexto, reforça ideias de energia, criatividade, inclusão e iluminação enquanto o uso predominante do azul na tipografia transmite confiança, seriedade e credibilidade institucional.

A disposição tipográfica, à direita do símbolo, apresenta o nome “Educa Inclusão” em fonte sem serifa, limpa e moderna, o que favorece a legibilidade em diferentes formatos e dispositivos. A combinação entre o ícone e a tipografia cria uma identidade visual versátil, capaz de se adequar a múltiplas mídias, desde ambientes digitais até materiais impressos, mantendo sempre a coerência estética e o reconhecimento imediato da marca.

Ao unir simplicidade, clareza e significado, a logomarca reforça visualmente o compromisso da plataforma com a educação inclusiva, posicionando-se como um elemento estratégico para sua comunicação institucional e fortalecimento de sua presença digital.

### ***5.2.2 Design e significado da capa em publicações***

As capas dos materiais produzidos, assim como a estética visual das imagens presentes no site da **EducaInclusão**, evidenciam um projeto gráfico intencionalmente elaborado para comunicar, de forma visual e imediata, os valores e objetivos da obra e da

própria plataforma. O elemento central dessas composições costuma ser uma ilustração que retrata um grupo diverso de pessoas em interação, incluindo a representação de estudantes.

A escolha por representar diferentes tons de pele, gêneros e condições físicas reforça o compromisso com a valorização da diversidade humana, aspecto central na proposta da educação inclusiva. O uso de cores neutras e harmônicas cria uma atmosfera de proximidade e empatia, transmitindo uma sensação de acolhimento. As expressões faciais e posturas corporais dos personagens comunicam escuta ativa e respeito mútuo, traduzindo visualmente princípios pedagógicos como equidade, acessibilidade e colaboração. Isso é demonstrado na Figura 9 abaixo.

Figura 9 – Capa dos materiais e identidade visual.



Fonte: A autora (2025).

A tipografia, geralmente limpa e de alta legibilidade, prioriza a clareza e a objetividade. O título, disposto em destaque, utiliza peso tipográfico maior para enfatizar a temática central, enquanto o subtítulo complementa a mensagem, orientando o leitor quanto ao foco da obra. Essa composição favorece a compreensão imediata e estabelece um vínculo emocional, que abrange professores, gestores escolares, pesquisadores e estudantes de licenciatura.

Portanto, tanto nas capas dos materiais quanto na identidade visual das imagens do site, o design não se limita a uma função estética. Atua também como recurso comunicativo e pedagógico, alinhado à função social do projeto, contribuindo para sensibilizar e engajar o público com a temática da educação inclusiva.

### **5.3 A concepção da Plataforma EducaInclusão**

A Plataforma EducaInclusão representa um avanço no campo da formação continuada de professores alfabetizadores, em especial no que se refere ao atendimento inclusivo de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Ao integrar recursos digitais interativos, tais como materiais didáticos, podcasts, matriz de habilidades, situações didáticas, aplicativo avaliativo e módulo de inteligência artificial, este produto educacional configura-se como um ecossistema formativo robusto, capaz de articular teoria, prática e inovação tecnológica.

Mais do que um repositório de conteúdos, a plataforma organiza-se como um ambiente pedagógico dinâmico, voltado para o fortalecimento da identidade profissional docente, a promoção de práticas inclusivas e a democratização do acesso à formação. Sua arquitetura digital, desenvolvida de modo responsivo e acessível, permite que professores com diferentes perfis, experiências e realidades escolares possam se apropriar dos conteúdos, ampliando a versatilidade e o alcance da proposta.

A identidade visual, cuidadosamente planejada, reforça valores de acolhimento, diversidade e equidade, aspectos fundamentais da educação inclusiva. Logomarca, capas de materiais e elementos gráficos não cumprem apenas uma função estética, mas assumem papel pedagógico ao sensibilizar e engajar educadores na temática da inclusão, fortalecendo o vínculo entre design e função social.

Do ponto de vista pedagógico, a EducaInclusão ancora-se em referenciais teóricos consolidados sobre formação docente, alfabetização e inclusão escolar, articulando metodologias ativas, recursos tecnológicos e intencionalidade formativa. Trata-se, portanto, de uma proposta que reconhece o professor como protagonista do processo educativo, valorizando sua prática e oferecendo instrumentos concretos para a mediação pedagógica de estudantes com TDAH.

A relevância do produto educacional também se expressa no alinhamento com políticas públicas nacionais e internacionais, bem como com os desafios contemporâneos da educação, especialmente no contexto pós-pandemia, em que a mediação digital se consolidou como caminho necessário para a inovação formativa. Assim, a plataforma materializa o compromisso com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, alinhada aos princípios de justiça social e direito à aprendizagem.

Espera-se que este produto educacional contribua para a formação de professores mais preparados e conscientes quanto às demandas da inclusão escolar, ampliando a capacidade das instituições educativas de promover o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. A EducaInclusão representa, portanto, não somente um recurso tecnológico, mas um instrumento de transformação social, que se projeta como referência para futuras iniciativas na área da formação docente e da educação inclusiva.

## **6 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2016) constitui-se em um conjunto de técnicas sistemáticas para o tratamento das informações, permitindo a inferência de conhecimentos a partir da categorização temática. Em sua essência, busca compreender sentidos, recorrências e ausências presentes em textos, documentos e discursos, proporcionando uma leitura crítica e interpretativa do material analisado.

Segundo Bardin (2016), o processo envolve três fases fundamentais:

1. Pré-análise – leitura flutuante, organização do material, definição de objetivos analíticos e seleção do corpus.
2. Exploração do material – categorização e codificação, identificando núcleos de sentido e agrupando-os em categorias temáticas.
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação – articulação entre categorias, referenciais teóricos e objetivos da pesquisa, gerando significados e novas compreensões.

No presente estudo, a análise foi aplicada ao corpus composto por obras de referência (Ferreiro, 1999; Soares, 2004; Mantoan, 2003; Perrenoud, 2000; Tardif, 2014; Barkley, 2006, entre outros), documentos normativos (BNCC, 2018; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008; PNED, 2011) e materiais da plataforma EducaInclusão. O objetivo foi identificar recorrências temáticas relacionadas à alfabetização inclusiva de estudantes com TDAH e à formação continuada de professores, destacando o papel da tecnologia digital nesse processo.

### **6.1 A análise do corpus**

A análise do corpus revelou quatro grandes categorias temáticas, alinhadas aos objetivos da pesquisa. Com base nos procedimentos metodológicos aqui descritos, a análise de conteúdo segundo Bardin (2016) possibilitou a identificação de categorias que iluminam os principais desafios e perspectivas da alfabetização inclusiva de estudantes com TDAH.

O Quadro 1 apresenta a categorização do corpus teórico. Esse corpus foi organizado em quatro eixos centrais que estruturam a análise e possibilitam compreender, de forma sistemática, os principais aportes conceituais e os desafios que perpassam a alfabetização inclusiva voltada a estudantes com TDAH.

Quadro 3 – Categorias Temáticas Identificadas a partir da Análise de Conteúdo

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Principais Achados</b>	<b>Autores/Referências</b>
<b>1 – Concepções de alfabetização inclusiva e TDAH</b>	Perspectivas teóricas e legais sobre o TDAH no processo de alfabetização.	- Necessidade de diagnóstico precoce. - Importância do olhar empático e inclusivo. - Impactos do TDAH na aprendizagem. - Postura investigativa e reflexiva.	Barkley (2006); Mantoan (2006); Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021)
<b>2 – Formação continuada e profissionalização docente</b>	Processos formativos que fortalecem a identidade e a prática docente.	- Formação crítica para a diversidade. - Colaboração entre pares.	Libâneo (2013); Tardif (2014); Perrenoud (2000)
<b>3 – Estratégias pedagógicas inclusivas e tecnologias digitais</b>	Práticas didáticas flexíveis e mediadas por recursos tecnológicos.	- Sequências didáticas inclusivas. - Potencial da EducaInclusão como mediadora formativa. - Professor como mediador da atenção e do comportamento.	Moran (2015); Valente (2011); Mantoan (2006)
<b>4 – Ressignificação da prática docente e colaboração escolar</b>	Transformação da prática pedagógica por meio da mediação e da cultura inclusiva.	- Trabalho coletivo entre escola e família. - Inclusão como responsabilidade institucional.	Vygotsky (2001); Mantoan (2015); Nóvoa (2009)

Fonte: A autora (2025).

### **6.1.1 Categoria 1 – Concepções de alfabetização inclusiva e TDAH**

A literatura analisada aponta que o TDAH, por suas características de desatenção, impulsividade e hiperatividade, interfere diretamente nos processos de aprendizagem, exigindo práticas alfabetizadoras diferenciadas. Autores como Barkley (2006) e Mantoan (2006)

ênfatizam que a inclusão depende da capacidade do professor em compreender tais especificidades e propor mediações pedagógicas adequadas.

Nessa categoria, emergem recorrências ligadas à sensibilização docente, ao diagnóstico precoce e à necessidade de um olhar empático e acolhedor. Esses elementos dialogam com a Lei nº 14.254/2021, que reforça o papel da escola na identificação e acompanhamento integral do estudante com TDAH (Brasil, 2021).

Entre as **estratégias práticas** destacam-se:

- O uso de **avaliação formativa e contínua**, baseada em observações sistemáticas;
- **O fracionamento das atividades** em etapas curtas e previsíveis;
- **A instrução explícita** e modelagem de estratégias de leitura e escrita;
- **Os ajustes ambientais**, como redução de estímulos e rotina visual;
- **O ensino de autorregulação**, com checklists e autoavaliações simples.

A primeira categoria emergente da análise de conteúdo evidencia que a alfabetização inclusiva, quando voltada a estudantes com TDAH, depende de uma compreensão aprofundada tanto dos fundamentos teóricos quanto das implicações legais que orientam a prática pedagógica. O TDAH, caracterizado por sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade (APA, 2014; Barkley, 2006), impacta diretamente os processos cognitivos envolvidos na leitura, escrita e organização das tarefas escolares.

Autores como Mantoan (2006) defendem que a inclusão escolar pressupõe reconhecer a singularidade dos sujeitos e criar condições equitativas de aprendizagem. Nesse sentido, a Lei nº 14.254/2021 reforça a necessidade de identificação precoce e acompanhamento integral de estudantes com TDAH, demandando do professor alfabetizador um olhar sensível e empático (Brasil, 2021).

A análise do corpus mostrou que ainda há lacunas na formação inicial de professores, mas há consenso de que a sensibilização docente é o primeiro passo para práticas alfabetizadoras mais inclusivas. Assim, essa categoria destaca que compreender o TDAH na perspectiva da alfabetização inclusiva não é apenas um requisito teórico, mas uma condição essencial para que o professor atue de forma acolhedora e eficaz diante da diversidade neurocomportamental.

### **6.1.2 Categoria 2 – Formação continuada e profissionalização docente**

A formação de professores alfabetizadores, segundo Tardif (2014) e Libâneo (2013), deve ir além da dimensão técnica, privilegiando uma postura reflexiva e investigativa. Essa categoria destaca a relevância da formação crítica para a diversidade, da colaboração entre pares e da articulação entre teoria e prática como elementos centrais para a profissionalização docente.

A segunda categoria evidencia que a formação continuada é elemento estratégico para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Conforme Tardif (2014) e Libâneo (2013), a profissionalização docente exige um processo contínuo de reflexão crítica, investigação da própria prática e construção coletiva do conhecimento.

A análise revelou que a formação de professores alfabetizadores voltada para a inclusão de estudantes com TDAH deve transcender o enfoque meramente técnico, contemplando dimensões éticas, investigativas e colaborativas. Perrenoud (2000) destaca que a docência se constitui em competências construídas na interação entre teoria e prática, exigindo oportunidades formativas que articulem essas dimensões.

Nesse contexto, a matriz de habilidades proposta neste estudo emerge como uma ferramenta de sistematização e acompanhamento, permitindo que os professores desenvolvam competências essenciais, como planejamento inclusivo, mediação da aprendizagem e uso crítico das tecnologias digitais.

Entre as **estratégias formativas recomendadas**, destacam-se:

- programas de formação continuada que unam estudo teórico e prática supervisionada;
- comunidades de aprendizagem docente;
- uso de **portfólios reflexivos** e **observação entre pares**;
- integração da temática do TDAH nos cursos de licenciatura.

Essas ações fortalecem a autonomia docente e consolidam a profissionalização pautada na ética, reflexão e corresponsabilidade pela inclusão. A literatura analisada confirma que formações bem estruturadas, com base em referenciais inclusivos e colaborativos, ampliam a capacidade docente de lidar com a diversidade na alfabetização.

### **6.1.3 Categoria 3 – Estratégias pedagógicas inclusivas e tecnologias digitais**

As tecnologias digitais, quando usadas de forma intencional e pedagógica, podem atuar como mediadoras potentes no processo de inclusão. Moran (2015) e Valente (2011)

afirmam que o uso das TDICs deve estar a serviço da aprendizagem significativa e da personalização do ensino para a criação de ambientes acessíveis e flexíveis.

A análise documental da plataforma EducaInclusão, somada às contribuições de Moran (2015) e Valente (2011), evidenciou que as tecnologias digitais podem atuar como mediadoras da aprendizagem, desde que utilizadas de forma crítica e intencional.

As sequências didáticas propostas nos encontros formativos configuram-se como práticas pedagógicas de acessibilidade e flexibilização. Esta categoria evidenciou a convergência entre práticas acessíveis e o uso da tecnologia como suporte inclusivo.

Autores como Moran (2015) e Valente (2011) reforçam que as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma crítica e planejada, podem ampliar as possibilidades de aprendizagem e engajamento, especialmente para alunos que apresentam dificuldades de atenção e organização. A análise documental da plataforma **EducaInclusão** revelou sua potencialidade como mediadora pedagógica, ao oferecer conteúdos formativos, sequências didáticas e espaços de registro reflexivo que estimulam o trabalho colaborativo e o planejamento inclusivo. Contudo, a tecnologia não substitui o professor, mas sim amplia a capacidade de planejamento, diferenciação e acompanhamento dos docentes.

As **estratégias mais recorrentes** incluem:

- elaboração de **sequências didáticas digitais** que combinem texto, imagem e áudio;
- uso de **ferramentas de acessibilidade**, como leitores de texto e organizadores visuais;
- integração de **aplicativos de autorregulação e gestão de tarefas**;
- criação de **ambientes de colaboração virtual** para docentes.

Assim, esta categoria demonstra que o uso pedagógico das tecnologias não deve ser visto como um recurso acessório, mas como parte integrante da construção de práticas acessíveis e inovadoras.

#### **6.1.4 Categoria 4 – Ressignificação da prática docente e colaboração escolar**

Na análise, emergiu também a relevância da mediação do professor como regulador do comportamento e da atenção (Vygotsky, 2001), bem como a valorização do trabalho coletivo entre escola, família e colegas de profissão; condição necessária para consolidar uma cultura

inclusiva. A inclusão efetiva demanda uma mudança de paradigma: de ações individuais para práticas coletivas e institucionais.

A última categoria destaca que a inclusão só se concretiza de forma efetiva quando a prática docente é ressignificada em uma perspectiva colaborativa e institucional. Vygotsky (2001) ressalta o papel do professor como mediador do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e no caso do TDAH, essa mediação é decisiva para favorecer a permanência na tarefa, a regulação emocional e a aprendizagem.

No entanto, a análise demonstrou que essa mediação não pode ocorrer de forma isolada: é necessário o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva, na qual o trabalho coletivo entre professores, gestores, famílias e demais profissionais da escola seja valorizado. Nóvoa (2009) reforça que a formação e a prática docente se consolidam na dimensão coletiva, por meio da socialização das experiências e da construção de projetos compartilhados.

Entre as **ações mais promissoras**, observam-se:

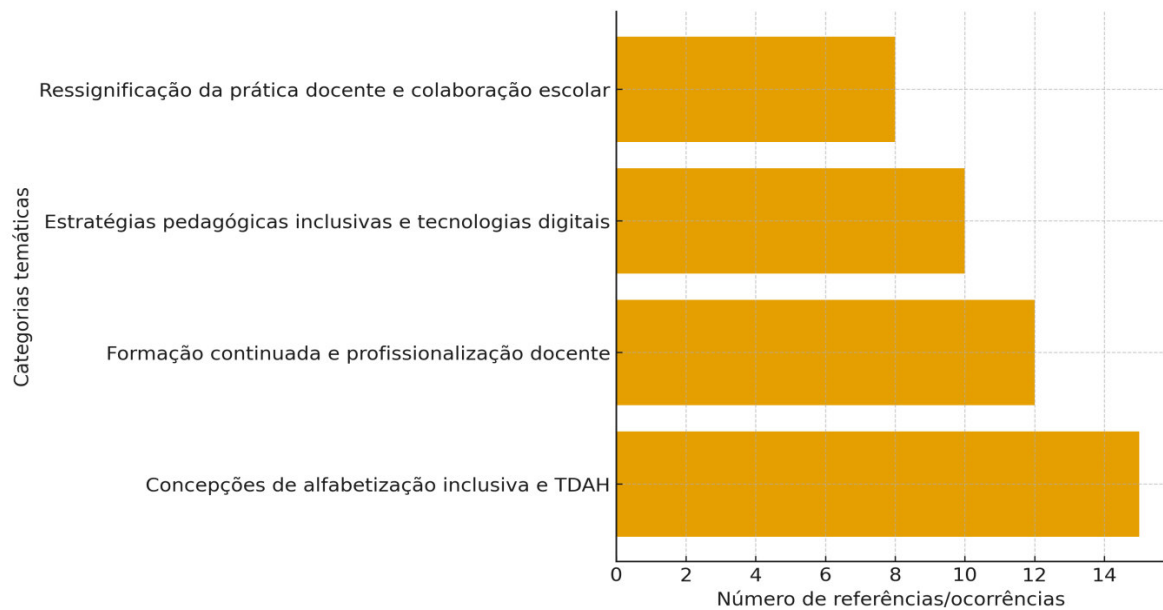
- criação de **protocolos institucionais** para acompanhamento de estudantes com TDAH;
- fortalecimento da **parceria escola-família**;
- promoção de **projetos colaborativos** entre docentes e profissionais da rede de apoio;
- estímulo à **observação entre pares** e ao coensino;
- inserção de momentos coletivos de planejamento no calendário escolar.

Dessa forma, a ressignificação da prática docente diante do TDAH exige tanto o engajamento individual do professor alfabetizador quanto da comunidade escolar, assegurando um ambiente mais justo, colaborativo e inclusivo. Assim, a inclusão deixa de ser uma tarefa isolada do professor e se torna uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade educativa.

### ***6.1.5 Distribuição das categorias temáticas na análise bibliográfica***

O Gráfico 1 abaixo apresenta a distribuição quantitativa das categorias temáticas identificadas a partir da análise de conteúdo realizada segundo Bardin (2016).

Gráfico 1 – Distribuição das categorias temáticas na análise bibliográfica



Fonte: A autora (2025).

Observa-se que a categoria *Concepções de alfabetização inclusiva e TDAH* concentrou o maior número de ocorrências, refletindo a relevância das discussões teóricas e legais sobre o transtorno e suas implicações para o processo de alfabetização. Essa predominância evidencia a necessidade de compreender o TDAH para além da dimensão clínica, considerando a interface pedagógica desse transtorno. Dessa forma, poder-se-á orientar práticas mais equitativas e humanizadas.

A segunda categoria mais recorrente, *Formação continuada e profissionalização docente*, também apresentou expressiva representatividade, indicando a centralidade da formação docente na consolidação de práticas inclusivas. Já as categorias *Estratégias pedagógicas inclusivas e tecnologias digitais* e *Ressignificação da prática docente e colaboração escolar* apresentaram frequências menores, o que pode ser interpretado como um campo emergente de estudos e de práticas em desenvolvimento no contexto da formação e da atuação docente.

Essa distribuição reforça a compreensão de que a formação de professores e o conhecimento teórico sobre o TDAH são dimensões complementares e interdependentes. Ao mesmo tempo, evidencia que as tecnologias educacionais e as práticas colaborativas representam frentes promissoras de inovação e aprofundamento na área da alfabetização inclusiva. Portanto, o gráfico contribui para visualizar a ênfase e a amplitude das temáticas

abordadas, subsidiando a discussão qualitativa desenvolvida nas seções subsequentes deste capítulo.

## **6.2 Análise Final dos Resultados**

A análise de conteúdo realizada segundo Bardin (2016) possibilitou a sistematização e interpretação crítica do corpus teórico e documental, revelando quatro categorias centrais que orientam a reflexão sobre a formação de professores alfabetizadores no atendimento de estudantes com TDAH. Cada categoria destacou dimensões complementares do fenômeno investigado: as concepções de alfabetização inclusiva e TDAH, a formação continuada e a profissionalização docente, as estratégias pedagógicas inclusivas mediadas por tecnologias digitais e, por fim, a ressignificação da prática em uma perspectiva colaborativa.

Os resultados evidenciam que o processo de alfabetização de estudantes com TDAH demanda uma atuação docente pautada pelo conhecimento teórico e legal, pela sensibilidade diante da diversidade neurocomportamental e pelo compromisso com práticas pedagógicas inclusivas. Destaca-se, ainda, que a formação continuada se constitui como eixo estruturante para o desenvolvimento de competências profissionais capazes de sustentar tais práticas, sobretudo quando mediada por recursos digitais que favorecem a flexibilidade didática e o engajamento docente.

Nesse cenário, a plataforma EducaInclusão configurou-se como um recurso formativo inovador, ao articular conteúdos teóricos, sequências didáticas e espaços de reflexão coletiva em um ambiente virtual interativo. Diferentemente de iniciativas tradicionais de formação, muitas vezes centradas apenas na transmissão de conteúdos, a proposta da plataforma destaca-se por integrar teoria e prática pedagógica, favorecendo o desenvolvimento de competências docentes em situações reais de ensino.

Os achados também evidenciam que a efetivação da inclusão escolar ultrapassa a ação individual do professor e depende da construção de uma cultura colaborativa no espaço escolar. Nesse sentido, a plataforma contribui ao promover espaços que estimulam a participação conjunta de docentes, gestores, famílias e demais profissionais da educação, ampliando a corresponsabilidade pelo processo inclusivo e fortalecendo práticas coletivas de apoio à aprendizagem de todos os estudantes.

Assim, a EducaInclusão não se limita a um repositório de materiais, mas consolida-se como um ambiente formativo dinâmico, que incentiva a reflexão crítica, a experimentação

pedagógica e o diálogo entre diferentes atores educacionais. Ao assumir essa perspectiva, a plataforma contribui para a consolidação de práticas inclusivas sustentáveis, que reconhecem a diversidade como princípio pedagógico e ampliam as possibilidades de aprendizagem equitativa no ciclo de alfabetização.

Em síntese, este capítulo evidenciou que a formação docente voltada à alfabetização inclusiva de estudantes com TDAH exige um processo contínuo, que articule sensibilização, aprofundamento teórico-metodológico e ressignificação das práticas pedagógicas em uma perspectiva colaborativa. Portanto, mais do que a simples apropriação de técnicas de ensino, trata-se de promover uma mudança de concepção que reconheça a diversidade como princípio estruturante da prática educativa e condição para a efetivação do direito à educação.

Constatou-se, ainda, que o enfrentamento dos desafios da inclusão não pode se limitar à ação isolada do professor, mas depende da consolidação de políticas formativas consistentes e do fortalecimento de uma cultura escolar que valorize a participação de todos os sujeitos. Nesse sentido, os resultados apresentados oferecem subsídios relevantes para a formulação de políticas públicas de formação docente e para a implementação de práticas pedagógicas que assegurem a equidade, a justiça social e o direito universal à aprendizagem.

No próximo capítulo, serão apresentadas as considerações finais deste estudo, com destaque para as contribuições da pesquisa, suas limitações e as possibilidades de continuidade em futuras investigações, incluindo um possível aprofundamento em nível de doutorado.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito analisar a formação de professores para o atendimento de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), tomando como eixo a alfabetização inclusiva e o produto educacional desta pesquisa que consiste no desenvolvimento da plataforma EducaInclusão concebida como um ambiente formativo e interativo, voltado ao fortalecimento da prática pedagógica inclusiva de professores alfabetizadores da Educação Básica. Partindo de uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, buscou-se compreender e sistematizar as contribuições teóricas, normativas e formativas que fundamentam a prática docente no contexto da inclusão, especialmente no ciclo de alfabetização.

O percurso metodológico, ancorado na análise de conteúdo de Bardin (2016), possibilitou organizar e interpretar o corpus teórico, evidenciando as principais categorias temáticas relacionadas à formação docente, às políticas públicas e às práticas pedagógicas inclusivas. A articulação entre a pesquisa teórica e a elaboração das sequências didáticas, bem como da matriz de habilidades voltada a professores alfabetizadores, favoreceu a construção de um referencial teórico-formativo consistente, aplicável ao cotidiano escolar e projetado para subsidiar futuras ações formativas.

Os resultados evidenciam que a formação continuada de professores alfabetizadores, aliada ao uso de tecnologias educacionais como a plataforma EducaInclusão, pode contribuir significativamente para o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas. Constatou-se que o aprofundamento teórico aliado à mediação tecnológica favorece a ampliação dos saberes docentes e promove uma maior sensibilidade em relação às especificidades de aprendizagem dos estudantes com TDAH, apontando caminhos possíveis para a efetivação de uma alfabetização mais equitativa.

O desenvolvimento desta pesquisa também resultou em produções acadêmicas e científicas relevantes, como o capítulo de livro *Formação Docente e Alfabetização Inclusiva: Estratégias para o Atendimento de Alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH* (2024), publicado pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional da Universidade Federal do Ceará, além de artigos submetidos, apresentações em encontros universitários de 2023 a 2025, participação em eventos científicos e integração ao grupo de pesquisa NUPET – Núcleo de Pesquisa, Tecnologia e Formação Docente. Essas

experiências ampliaram o diálogo com o campo acadêmico e fortaleceram o embasamento teórico desta dissertação.

Entre as principais contribuições, destaca-se a consolidação de uma proposta formativa que integra teoria, prática e tecnologia, oferecendo um caminho viável para o desenvolvimento de competências docentes voltadas à alfabetização inclusiva. A construção da matriz de habilidades e das sequências didáticas representa um aporte original para o campo, ao propor instrumentos de apoio pedagógico capazes de orientar professores na elaboração de práticas sensíveis à diversidade. Ademais, a análise da plataforma EducaInclusão amplia o debate sobre o papel das tecnologias digitais na formação docente, reafirmando seu potencial como ambiente de aprendizagem colaborativo e espaço de partilha de saberes.

Ainda que os resultados sejam significativos, reconhece-se que esta pesquisa apresenta limitações inerentes à sua natureza bibliográfica, o que restringe a observação empírica dos efeitos práticos das propostas elaboradas. O corpus analisado, embora atualizado e relevante, não abrange toda a produção científica sobre alfabetização inclusiva e TDAH, especialmente em contextos internacionais. Além disso, a análise da plataforma EducaInclusão concentrou-se em seu desenho formativo e não contemplou estudos de impacto sobre sua implementação em larga escala.

Essas limitações, contudo, apontam para novos horizontes de investigação. Pesquisas futuras poderão aplicar as sequências didáticas e a matriz de habilidades em contextos reais de formação docente, avaliando sua efetividade e impacto nas práticas pedagógicas. Também se recomenda o aprofundamento dos estudos sobre o uso da plataforma EducaInclusão em diferentes redes e níveis de ensino, de modo a verificar sua capacidade de promover mudanças concretas na prática alfabetizadora.

Outro desdobramento possível consiste na ampliação do foco para outros públicos da educação inclusiva, permitindo análises comparativas entre estratégias voltadas a diferentes transtornos e necessidades educacionais. Nesse sentido, vislumbra-se a continuidade deste percurso investigativo em nível de doutorado, com vistas à consolidação de uma pesquisa aplicada que acompanhe professores alfabetizadores em processos formativos reais, em uma perspectiva longitudinal.

A originalidade deste estudo reside na articulação entre o campo da alfabetização inclusiva e o uso de uma tecnologia educacional desenvolvida especificamente para apoiar o professor em sua prática. Ao propor a plataforma EducaInclusão como produto educacional formativo, esta dissertação contribui para a aproximação entre teoria e prática, oferecendo à

escola um recurso concreto de apoio ao desenvolvimento profissional docente e à construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis e equitativos.

Conclui-se, portanto, que a formação de professores alfabetizadores para o atendimento de estudantes com TDAH representa tanto um desafio quanto uma oportunidade de transformação da escola pública. As reflexões teóricas, os produtos desenvolvidos e as sistematizações apresentadas neste trabalho demonstram que é possível integrar saberes pedagógicos, tecnologias digitais e políticas educacionais em favor de uma educação verdadeiramente inclusiva. Mais do que um ponto de chegada, esta pesquisa constitui-se como ponto de partida para novas práticas, pesquisas e políticas formativas que assegurem a todos os estudantes o direito de aprender, se desenvolver e participar plenamente da vida escolar.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. Educação e tecnologias digitais em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 30, n. 74, p. 45-62, 2021.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. New York: Longman, 2001.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação especial e exclusão: uma escola para todos?** São Paulo: Moderna, 2001.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). **Informações sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)**. São Paulo: ABDA, 2023. Disponível em: <<https://www.tdah.org.br>>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARKLEY, Russell A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH: manual de diagnóstico e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARKLEY, Russell A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais da saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals**. New York: Longmans, Green, 1956.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 12.686, de 18 de outubro de 2025. Institui a Política e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 out. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral de estudantes com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Criança Alfabetizada: contexto**. Brasília: MEC, [2023]. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/contexto>>. Acesso em: 1 jun. 2025.

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

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2020.

CAPELLINI, Vera Lúcia Imperatriz; SILVA, Cíntia Maria da. Alfabetização e inclusão: estratégias pedagógicas para alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 141–150, 2010.

CAPELLINI, S. A.; CIASCA, S. M. Avaliação de crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade por meio do teste de leitura e escrita. **Revista Psicopedagogia**, v. 27, n. 83, p. 256–265, 2010.

COUTO, Ângela. **Educação de surdos: construindo o significado da linguagem**. São Paulo: Cortez, 1985.

DUARTE, Newton. A Base Nacional Comum e a formação de professores: uma crítica à lógica das competências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, e022312, 2020.

FERNANDES, Eulália. **Aspectos psicossociais da educação de surdos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FONSECA, Vítor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condição para a profissionalização docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 145–153, jan./abr. 2009.

- GLAT, Rosana; BLANCO, Rosa M. P. A educação inclusiva: a formação de professores e a pesquisa colaborativa. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 307-326, 2007.
- GLAT, Rosana; FERNANDES, Cláudia. Formação de professores para a educação inclusiva. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 22, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores: trajetória histórica e tendências atuais. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 5-24, 2002.
- LIMA, Marcia Cristiane M.; PRETTO, Nelson de Luca. **Tecnologia e educação: entre o fascínio e a ação transformadora**. Salvador: Edufba, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 6. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais: o que muda nas escolas? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, p. 45–56, 2005.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e desafios**. Campinas: Papirus, 2015.
- MATOS, Sônia Maria Gomes; MENDES, Eniceia Gonçalves. Inclusão escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem: desafios e possibilidades na prática docente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 139-154, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, p. 25–43, 2015.

MOUSSATCHÉ, Adolfo H. **Educação inclusiva**: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**: identidade, saberes e trajetórias. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Maria Aparecida; SOUZA, Cíntia Maria. **Formação docente e práticas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

REIS, Ana Paula; COUTINHO, Ângela. Formação de professores e inclusão escolar: práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 88–104, 2024.

REIS, Marilda Aparecida; COUTINHO, Denise. Educação inclusiva no Brasil: avanços, desafios e perspectivas contemporâneas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 30, n. 1, p. 15-32, 2024.

RODRIGUES, David; LIMA, Herbert. **Educação inclusiva**: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SÁNCHEZ, Celina. **Alfabetização inclusiva**: desafios, práticas e reflexões. Porto Alegre: Penso, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. Educação especial: exclusão e segregação — paradigmas superados? **Revista FT**, 2023. Disponível em: <<https://revistaft.com.br/educacao-especial-exclusao-e-segregacao-paradigmas-superados/>>. Acesso em: 31 ago. 2025.

SANTOS, Ana Paula; CUNHA, Mariana. Práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com TDAH: contribuições para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 3, p. 489-506, 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>>. Acesso em: 23 out. 2024.

UNESCO; BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO/MEC/SEESP, 1994.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com TIC**. São Paulo: Secretaria de Educação a Distância/MEC, 2011.

VALENTE, José Armando. **Formação de professores: a tecnologia como instrumento de autoria e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 2016.

VALENTE, José Armando. **Tecnologias digitais e a integração curricular: repensando o papel da escola**. Campinas: Unicamp/Nied, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

## **APÊNDICE A – ENCONTRO 1 – COMPREENDENDO O TDAH: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS**

### **1. Identificação**

- Público: Professores alfabetizadores da rede pública de ensino.
- Carga horária: 4 horas.
- Modalidade: Encontro presencial mediado pela Plataforma EducaInclusão.
- Tema: Compreendendo o TDAH: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.
- Responsável: Formadora/pesquisadora.

### **2. Objetivo Geral**

Sensibilizar os professores para a importância do conhecimento teórico sobre o TDAH, suas características clínicas e educacionais, promovendo reflexão sobre as concepções e práticas existentes no contexto escolar.

### **3. Objetivos Específicos**

- Compreender o TDAH como um transtorno de base neurobiológica e suas implicações na aprendizagem.
- Discutir o papel do professor no processo de acolhimento e acompanhamento pedagógico dos estudantes com TDAH.
- Refletir sobre concepções e práticas docentes relacionadas à diversidade e à inclusão.

### **4. Fundamentação Teórica**

Baseia-se em Barkley (2002) e no DSM-5 (APA, 2014), que descrevem o TDAH como uma disfunção executiva que compromete o autocontrole e o planejamento. A Lei nº 14.254/2021 reforça o papel da escola e do professor na identificação e acompanhamento de alunos com TDAH (Brasil, 2021).

### **5. Conteúdos**

- Conceitos e características do TDAH.
- Implicações pedagógicas do transtorno no processo de alfabetização.
- Legislação vigente: Lei nº 14.254/2021(Brasil, 2021).
- Papel do professor no acolhimento pedagógico.

## **6. Metodologia / Desenvolvimento das Atividades**

1. Dinâmica de abertura: compartilhamento de experiências sobre diversidade.
2. Exposição dialogada sobre fundamentos teóricos do TDAH (APA, 2014; Barkley, 2002).
3. Leitura e discussão da Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021).
4. Questionário diagnóstico sobre concepções prévias.
5. Elaboração de mapa conceitual coletivo: 'O que sabemos e o que precisamos saber sobre o TDAH?'.
6. Registro de reflexões na Plataforma EducaInclusão.

## **7. Recursos Didáticos**

Projetor multimídia, computador, textos teóricos (Barkley, 2002; APA, 2014), Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021), cartolinas, canetas coloridas.

## **8. Avaliação**

Avaliação processual e reflexiva com base na participação, no mapa conceitual coletivo e nos registros da plataforma.

## **9. Produto Esperado**

Mapa conceitual coletivo: O que sabemos e o que precisamos saber sobre o TDAH?.

## **10. Referências**

BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral de estudantes com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 dez. 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

## **APÊNDICE B – ENCONTRO 2 – ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: ACESSIBILIDADE E MEDIAÇÃO**

### **1. Identificação**

- Público: Professores alfabetizadores da rede pública de ensino.
- Carga horária: 4 horas.
- Modalidade: Encontro presencial mediado pela Plataforma EducaInclusão.
- Tema: Estratégias pedagógicas inclusivas: acessibilidade e mediação.
- Responsável: Formadora/pesquisadora.

### **2. Objetivo Geral**

Apresentar e discutir estratégias de ensino que atendam às necessidades de estudantes com TDAH no processo de alfabetização, com base nos princípios da inclusão.

### **3. Objetivos Específicos**

- Compreender os princípios da inclusão.
- Elaborar atividades acessíveis e flexíveis voltadas à alfabetização de estudantes com TDAH.
- Utilizar a plataforma EducaInclusão como ferramenta de mediação e compartilhamento de práticas.

### **4. Fundamentação Teórica**

Fundamenta-se em Mantoan (2006), que destaca a importância de práticas pedagógicas inclusivas baseadas na diversidade e na acessibilidade curricular. Orienta o planejamento de aulas que garantam múltiplas formas de representação, expressão e engajamento.

### **5. Conteúdos**

- Flexibilização curricular e acessibilidade pedagógica.
- Uso de recursos digitais na alfabetização.

### **6. Metodologia / Desenvolvimento das Atividades**

1. Estudo de caso: desafios de alunos com TDAH na alfabetização.
2. Oficina prática de elaboração de atividades acessíveis.
3. Inserção das atividades na Plataforma EducaInclusão e socialização dos resultados.

## **7. Recursos Didáticos**

Computador, internet, materiais da plataforma EducaInclusão, textos de Mantoan (2006).

## **8. Avaliação**

Avaliação pela análise das atividades elaboradas e reflexões registradas na plataforma, considerando a aplicação dos princípios da inclusão.

## **9. Produto Esperado**

Atividades pedagógicas acessíveis voltadas à alfabetização inclusiva.

## **10. Referências**

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

## **APÊNDICE C – ENCONTRO 3 – MEDIAÇÃO DOCENTE, REGULAÇÃO EMOCIONAL E PRÁTICAS DE AUTOCONTROLE**

### **1. Identificação**

- Público: Professores alfabetizadores da rede pública de ensino.
- Carga horária: 4 horas.
- Modalidade: Encontro presencial mediado pela Plataforma EducaInclusão.
- Tema: Mediação docente, regulação emocional e práticas de autocontrole.
- Responsável: Formadora/pesquisadora.

### **2. Objetivo Geral**

Aprofundar o papel do professor como mediador do comportamento e da aprendizagem, explorando estratégias de regulação da atenção, organização do ambiente e incentivo à autonomia de estudantes com TDAH.

### **3. Objetivos Específicos**

- Compreender a mediação docente como processo central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.
- Identificar estratégias de regulação emocional e comportamental aplicáveis ao contexto da alfabetização.
- Planejar rotinas pedagógicas que favoreçam o autocontrole e a concentração dos alunos.

### **4. Fundamentação Teórica**

Fundamenta-se em Vygotsky (2001), que compreende a mediação como elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo. A regulação emocional é vista como processo que integra afetividade, atenção e aprendizagem, essenciais para o sucesso escolar de alunos com TDAH.

### **5. Conteúdos**

- Mediação docente e aprendizagem significativa.
- Estratégias de regulação emocional e autocontrole.
- Planejamento de rotinas e organização do ambiente escolar.

### **6. Metodologia / Desenvolvimento das Atividades**

1. Leitura orientada de Vygotsky (2001).
2. Apresentação de estratégias de regulação: contratos, *timers* e rotinas visuais.
3. Estudo da Matriz de Habilidades para Professores Alfabetizadores.
4. Simulação de situações pedagógicas e elaboração de plano de rotina adaptada.
5. Registro de reflexões na Plataforma EducaInclusão.

### **7. Recursos Didáticos**

Textos de Vygotsky, matriz de habilidades, recursos visuais (quadros, cronômetros, cartões de rotina).

### **8. Avaliação**

Avaliação formativa considerando o engajamento nas atividades, a elaboração do plano de rotina e as reflexões compartilhadas.

### **9. Produto Esperado**

Plano de ação docente com estratégias de mediação e regulação emocional.

### **10. Referências**

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## **APÊNDICE D - ENCONTRO 4 - PLANEJAMENTO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICA INCLUSIVAS**

### **1. Identificação**

- Público: Professores alfabetizadores da rede pública de ensino.
- Carga horária: 4 horas.
- Modalidade: Encontro presencial mediado pela Plataforma EducaInclusão.
- Tema: Planejamento, aplicação e avaliação de práticas pedagógicas inclusivas.
- Responsável: Formadora/pesquisadora.

### **2. Objetivo Geral**

Planejar, aplicar e avaliar práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas durante a formação, utilizando a plataforma EducaInclusão como recurso de apoio e reflexão.

### **3. Objetivos Específicos**

- Sistematizar práticas inclusivas produzidas durante os encontros formativos.
- Promover a socialização de experiências e boas práticas docentes.
- Refletir sobre o impacto da formação na prática profissional.

### **4. Fundamentação Teórica**

Baseia-se em Nóvoa (2009), que defende que a formação continuada deve articular-se ao cotidiano escolar e à reflexão sobre a prática docente. A troca de experiências e a sistematização de saberes fortalecem a profissionalidade docente e o trabalho colaborativo.

### **5. Conteúdos**

- Planejamento e avaliação de práticas inclusivas.
- Socialização de saberes e reflexão colaborativa.
- Uso da EducaInclusão como ambiente formativo.

### **6. Metodologia / Desenvolvimento das Atividades**

1. Roda de conversa para compartilhamento de experiências.
2. Análise coletiva dos desafios e avanços nas práticas.
3. Inserção de registros reflexivos na plataforma.

4. Produção de documento colaborativo: Boas práticas para a alfabetização de alunos com TDAH.

### **7. Recursos Didáticos**

Plataforma EducaInclusão, computador, projetor, material para registro coletivo.

### **8. Avaliação**

Avaliação qualitativa a partir dos relatos e reflexões dos professores, com foco na aplicação das práticas inclusivas e no uso da plataforma como ferramenta mediadora.

### **9. Produto Esperado**

Documento coletivo: Boas práticas para a alfabetização de alunos com TDAH.

### **10. Referências**

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.