

LITERACIA EM SAÚDE MENTAL DE PROFESSORAS DO ENSINO BÁSICO

MENTAL HEALTH LITERACY AMONG PRIMARY SCHOOL TEACHERS

ALFABETIZACIÓN EN SALUD MENTAL ENTRE MAESTROS DE ESCUELA PRIMARIA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n11-154>

Data de submissão: 14/10/2025

Data de publicação: 14/11/2025

Nadja Maria dos Santos

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina

E-mail: nadja.santos@upe.br

Orcid: 0000-0003-3132-5687

Priscylla Helena Alencar Falcão Sobral

Doutoranda em Ciências da Linguagem

Instituição: Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina

E-mail: priscylla.sobral@upe.br

Orcid: 0000-0003-4593-2373

Wiandra Freire de Souza

Graduada em Enfermagem

Instituição: Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina

E-mail: wiandra.freire@upe.br

Orcid: 0009-0009-3776-4446

Luciana Pessoa Maciel Diniz

Doutorado em Ciências da Saúde

Instituição: Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina

E-mail: luciana.diniz@upe.br

Orcid: 0000-0002-1774-3869

Mariana Linard de Oliveira

Doutoranda em Ciências da Linguagem

Instituição: Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina

E-mail: mariana.linard@upe.br

Orcid: 0009-0008-0359-1594

Jaqueleine Alves Calaça Santos

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina

E-mail: jaquecalaca03@gmail.com

Orcid: 0000-0002-5861-0296

Rosangela da Costa Castro

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina

E-mail: costacastro.roseluz@gmail.com

Orcid: 0000-0002-7843-5456

RESUMO

Este artigo traz os resultados da pesquisa desenvolvida no campo da educação com o objetivo de conhecer a literacia em saúde mental de professoras do ensino básico em relação ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em instituições escolares do interior de Pernambuco. Método: pesquisa descritiva, qualitativa, realizada a partir de entrevistas com professoras de ensino infantil e de anos iniciais atuantes em escolas municipais no estado de Pernambuco (Brasil). As etapas seguiram os preceitos metodológicos da análise de conteúdo temática delineados por Bardin. Resultados: as análises levaram a duas categorias temáticas que versam sobre a literacia em saúde mental das participantes: Compreensão de professoras do ensino básico sobre o TDAH; e Condutas de professoras frente ao TDAH. Conclusão: a literacia em saúde mental para o TDAH não se concretiza plenamente no nível crítico para o grupo investigado. O estudo aponta a necessidade de ampliação do repertório teórico e de sistematização de condutas em relação ao transtorno e contribui para entender como conhecer a literacia em saúde mental pode subsidiar a qualificação de educadores frente às questões de saúde mental que atravessam os espaços formativos.

Palavras-chave: Literacia da Informação. Educação Pré-Escolar. Educação Primária.

ABSTRACT

This article presents the results of a research study developed in the field of education with the aim of understanding the mental health literacy of elementary school teachers regarding Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in schools in the interior of Pernambuco. Method: descriptive, qualitative research, conducted based on interviews with preschool and elementary school teachers working in municipal schools in the state of Pernambuco (Brazil). The steps followed the methodological precepts of thematic content analysis outlined by Bardin. Results: the analyses led to two thematic categories that address the mental health literacy of the participants: Understanding of elementary school teachers about ADHD; and Conduct of teachers towards ADHD. Conclusion: mental health literacy for ADHD is not fully achieved at the critical level for the group investigated. The study highlights the need to expand the theoretical repertoire and systematize conduct in relation to the disorder and contributes to understanding how knowing mental health literacy can support the qualification of educators in the face of mental health issues that permeate training spaces.

Keywords: Information Literacy. Preschool Education. Primary Education.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación desarrollada en el campo de la educación con el objetivo de comprender la alfabetización en salud mental de profesores de educación primaria en relación al Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en instituciones educativas del interior de Pernambuco. Método: investigación descriptiva, cualitativa, realizada a partir de entrevistas con profesores de educación infantil y primaria que actúan en escuelas municipales del estado de Pernambuco (Brasil). Los pasos siguieron los preceptos metodológicos del análisis de contenido temático delineados por Bardin. Resultados: los análisis dieron lugar a dos categorías temáticas que abordan la alfabetización en salud mental de los participantes: Comprensión de los profesores de primaria sobre el TDAH; y la conducta de los docentes ante el TDAH. Conclusión: la alfabetización

en salud mental para el TDAH no se logra plenamente en el nivel crítico para el grupo investigado. El estudio destaca la necesidad de ampliar el repertorio teórico y sistematizar las conductas en relación al trastorno y contribuye a comprender cómo el conocimiento de la alfabetización en salud mental puede subsidiar la cualificación de educadores frente a las cuestiones de salud mental que permean los espacios de formación.

Palabras clave: Alfabetización Informativa. Educación Preescolar. Educación Primaria.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) pode ser definido como um transtorno do neurodesenvolvimento que está associado a déficits de funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional (Brasil, 2022). É considerado o mais comum na fase pré-escolar, sendo as populações infantil e adolescente as mais prejudicadas (Carvalho *et al.*, 2022). Em torno de 30% a 50% das crianças repetem o ano escolar pelo menos uma vez, 35% não conclui o ensino médio e metade destas possui o seu convívio social afetado em função do TDAH (Barkley, 2020).

No ano de 2021, a Lei nº 14.254 definiu os papéis da escola, da família e de serviços públicos e de saúde no reconhecimento e acompanhamento integral de pessoas com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem. Essa Lei também fortaleceu a ideia de formação continuada dos profissionais de educação para auxiliar na identificação precoce desses transtornos (Brasil, 2021).

Dessa forma, é fundamental que o educador desenvolva um conhecimento adequado em relação ao TDAH para que possa colaborar efetivamente no reconhecimento, acompanhamento e desenvolvimento de crianças que apresentam essa condição. Na área da educação, ainda é comum encontrar profissionais com déficit de conhecimento sobre TDAH. Um dos motivos para essa fragilidade pode ser a falta de discussões a respeito do assunto durante a graduação (Oliveira; Aguero; Mendes, 2021).

No cenário escolar, presume-se que o professor tenha conhecimento e atitudes coerentes para lidar com as diversas situações que dificultem o processo de aprendizado dos estudantes. Para Nunes (2019), a literacia em saúde de professores pode atuar como uma ferramenta importante na formulação de práticas eficazes de identificação, prevenção e intervenção em problemas de saúde mental de crianças e jovens.

Literacia diz respeito a saber, ter e usar informações para tomar decisões, permitindo compreender, avaliar criticamente e discutir diversos assuntos, a fim de uma ação refletida e consciente em qualquer campo do conhecimento (Nunes, 2023). Quando aplicada ao campo da saúde, ela comprehende diferentes níveis e domínios que incluem habilidades e competências que podem ser usadas individual ou coletivamente para compreender, avaliar e executar informações acessadas sobre saúde, seja em relação ao cuidado pessoal ou de terceiros (Peres, 2023).

O objeto deste estudo envolveu a condição mental específica do TDAH, pelo que se optou por usar a terminologia literacia em saúde mental, termo específico que se refere ao conhecimento e às crenças de um indivíduo em relação a transtornos mentais, auxiliando no reconhecimento, gestão e prevenção desses problemas (Simões-Silva *et al.*, 2022). Portanto, se propôs a investigar a literacia em seu terceiro nível, literacia crítica em saúde, já que abrange não somente o indivíduo, como também

os benefícios para a população (Nutbeam, 2000).

É importante destacar que a literacia em saúde mental não se limita ao autocuidado, mas abrange toda a comunidade em que a pessoa está inserida, nela a comunidade escolar (Amaral *et al.*, 2020). Como também não se limita ao conhecimento, mas diz respeito a atitudes e comportamentos diante das questões que envolvem a saúde mental (Jorm, 2014; Loureiro, 2015).

Segundo Vaz (2019), conhecer a literacia em saúde mental de profissionais de educação pode potencializar sua atuação na assistência pedagógica individualizada e coletiva, bem como na atenção à saúde de alunos, resultando na redução de incapacidades causadas por problemas de saúde mental e minimizando estigmas diante dessas situações.

Diante do exposto e considerando a importância do professor inserido no contexto da atenção a crianças escolares com TDAH, esse estudo teve como objetivo conhecer a literacia em saúde mental de professores do ensino infantil e de anos iniciais em relação ao TDAH.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de estudo descritivo de abordagem qualitativa, realizado no período de fevereiro a julho de 2024, tendo como participantes 08 professoras atuantes no ensino infantil (maternal e pré-escola) e 08 no ensino de anos iniciais (1º ao 5º ano do ensino fundamental), vinculadas em duas instituições da rede municipal de uma cidade do sertão pernambucano, no Nordeste brasileiro. A seleção de participantes se deu por conveniência, cuja amostragem é definida pela facilidade de acesso aos participantes estudados (Vieira, 2021).

Foram consideradas como condições para inclusão ser professor/a com graduação em nível superior, estar vinculada às instituições de escolha para a pesquisa e lecionar no ensino infantil e nos anos iniciais, com pelo menos seis meses de experiência. Como condições para exclusão, considerou-se apresentar respostas incompletas ao instrumento de coleta que inviabilizasse a análise das informações; ser menor de 18 anos; e desempenhar funções que não correspondessem a de professor/a com graduação em nível superior.

O material para análise foi produzido a partir de entrevistas guiadas por formulário semiestruturado com questões sobre informações sociodemográficas e profissionais, como também sobre a literacia em saúde mental de professores em relação ao TDAH. Para este manuscrito, considerou-se os resultados das questões que abordaram o conhecimento de participantes sobre o TDAH e de suas atitudes diante da suspeita e do diagnóstico de TDAH.

Todas as entrevistas foram gravadas com autorização dos/as participantes, totalizando 155 minutos e 50 segundos de gravação. Para resguardar a identidade dos/as participantes, cada fala foi

identificada pelas letras “EF” (Ensino Fundamental) para professoras de anos iniciais, seguida de um número ordinal em ordem crescente da realização das entrevistas (EF1 a EF8) e “EI” para professores do Ensino Infantil, seguida de um número ordinal em ordem crescente (EI1 a EI8).

As etapas desta pesquisa seguiram os preceitos metodológicos delineados por Bardin que, em termos do método de análise de conteúdo temática, foram operacionalizadas nas fases: pré-analítica; codificação; tratamento dos resultados; inferência e interpretação. Todas as etapas do estudo aconteceram mediante anuência das instituições e consentimento dos/as participantes mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O estudo respeitou os referenciais básicos da bioética apresentados pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovado mediante parecer nº 6.732.244 emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa Centro Universitário Integrado de Saúde Amaury de Medeiros - CEP CISAM da Universidade de Pernambuco - UPE.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados refletem as entrevistas realizadas com 16 professoras do ensino básico. Um breve levantamento de perfil mostra que suas idades variaram entre 24 e 56 anos, todas¹ do sexo feminino, com formação em pedagogia e em sua maioria solteiras. Esses resultados se assemelham com outros estudos, que evidenciam maior prevalência de professoras mulheres com idades aproximadas entre 24 e 54 anos (Oliveira 2023; Chimello *et al.*, 2022).

No que se refere a predominância do sexo feminino no ensino de crianças, Andrade *et al.* (2021) explica que esse fato se deve a um fator histórico, por essa profissão ser umas das poucas atividades extra domésticas aceitas socialmente para mulher na antiguidade. E sabe-se que, historicamente, as mulheres são vistas como pessoas que possuem um dom para a educação infantil devido à associação com a maternidade e ao ato de educar.

Em relação ao turno de trabalho, 08 educadoras atuavam pela manhã, enquanto 5 fazia turno integral e as demais (03) ensinavam no turno da tarde, apenas 03 delas possuíam outro vínculo empregatício. Elas tinham entre 02 a 30 anos de formação, sendo que 09 professoras responderam ter concluído a graduação de pedagogia há menos de 10 anos. Essa informação contradiz o resultado em relação ao tempo de atuação na função, já que os achados evidenciam que 09 pedagogas atuam como professora há mais de 10 anos. Isso acontece porque a maioria desses profissionais possui a formação até o nível de magistério (nível médio), mas atuavam na área de ensino, antes mesmo da formação em

¹ Em todo o texto utilizam-se termos e pronomes no feminino para fazer referência às participantes do estudo, já que todas eram do sexo feminino.

nível superior em pedagogia.

De acordo com a lei 12.796 de 4 de abril de 2013, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação, traz a exigência da formação em nível superior obrigatória apenas para profissionais da educação básica, permitindo com que professores atuantes no ensino infantil e anos iniciais possuam apenas magistério (Brasil, 2013). Luiz, Omitto e Godioso (2024) reforçam a necessidade da formação superior para esses educadores quando dizem que existe uma complexidade no cuidado à criança e que uma formação em nível médio não é suficiente para abordar todos os aspectos necessários para a educação infantil.

As entrevistas produziram denso material empírico, a partir do qual procedeu-se às análises de conteúdo temático, resultando na depreensão de duas categorias temáticas que versam sobre a literacia de professoras em relação ao TDAH: Compreensão de professoras do ensino básico sobre o TDAH; Condutas de professoras frente ao TDAH. Tais categorias são descritas e discutidas a seguir à luz de literatura pertinente e atual sobre a temática.

3.1 COMPREENSÃO DE PROFESSORAS DO ENSINO BÁSICO SOBRE O TDAH

Esta categoria aponta que a literacia em saúde mental relacionada ao TDAH contempla distintos aspectos relacionados à compreensão que as professoras entrevistadas têm sobre o transtorno. Tais aspectos transitam entre a clínica típica do TDAH, o saber prático sobre o transtorno, a distinção dos seus tipos de apresentação e os discursos estereotipados sobre a criança indisciplinada e a criança “normal”. Os recortes apresentados foram agrupados por semelhanças temáticas, de forma que foram extraídas três subcategorias, intituladas: O saber prático das professoras sobre TDAH; O estigma da criança sem disciplina; e Entre o transtorno e o “normal”.

3.2 O SABER PRÁTICO DAS PROFESSORAS SOBRE TDAH

Com base no material analisado, infere-se que um dos componentes da literacia em saúde mental das participantes é a compreensão do conceito e dos traços característicos do TDAH. Para ambos os grupos entrevistados, a construção de ideias em torno desse conceito se apoiou em características cognitivas e comportamentais centradas na clínica do transtorno. As respostas obtidas evidenciaram que 11 de 16 professoras apresentaram compreensão do transtorno predominantemente baseada na ideia de que todo aluno com a condição apresenta hiperatividade e/ou falta de concentração, de forma a não diferenciar e classificar os tipos existentes do transtorno:

[...] TDAH é o transtorno de atenção, concentração [...] crianças bem hiperativas, que não param, não focam na atividade, nem nos momentos de brincadeira. (E12)

[...] é um transtorno de déficit de atenção [...] a criança não consegue ficar concentrada muito tempo [...] fica inquieta, impaciente, qualquer coisinha ela perde seu foco [...] (EI5)

[...] as crianças que têm TDAH são agitadas, não se mantêm concentradas por um período prolongado [...] se distraem com muita facilidade [...] a principal característica é a irritabilidade [...] (EF2)

Que ela seja impaciente, inquieta. Também pode ter distúrbio do sono, expressa certa ansiedade [...] (EF3)

O que a análise desses recortes nos fornece é uma representação da ideia genérica que se tem quanto à clínica esperada em crianças escolares com TDAH, demonstrando que o conhecimento das participantes pode estar restrito aos sinais clássicos do transtorno. Foi recorrente entre as respostas o senso comum, baseado nas vivências escolares, de que a inquietação e a falta de concentração são sintomas universais do TDAH, de forma indistinta, sempre presentes nos discursos.

Durante as entrevistas, as participantes justificam esse pensamento comum pela maior frequência de crianças traços hiperativos e dispersos em sua prática. Para Silva e Kristensen (2024), isso pode ser explicado devido ao fato de que esses sinais e sintomas são facilmente perceptíveis na prática de trabalho do professor, enquanto outras características como a natureza do transtorno e tratamentos psicossociais, por exemplo, são aspectos mais distantes da área pedagógica.

Na contramão da hiperatividade e do déficit de atenção compreendidos como sinais universais do TDAH, para um menor número de participantes a distinção dos tipos se fez evidente, pelo que se depreende haver um conhecimento mais elaborado sobre o transtorno, como no caso de EI3 e EF5, em que se observa haver distinção entre os comportamentos característicos de 2 tipos de TDAH:

[...] pode ser uma criança com dificuldade de atenção e hiperatividade [...] pode ter somente a dificuldade de atenção e não ser hiperativa [...] muitas pessoas pensam que o TDAH sempre vai ser uma pessoa agitada, nem sempre vai ser [...] (EI3)

[...] vai depender do tipo que ela tenha [...] às vezes tem criança que é hiperativa, não senta de forma alguma, e já tem aquela com a questão da atenção, que fica sentadinho, mas tem a dispersão. (EF5)

Como se constata na literatura, o TDAH pode se manifestar de três formas: a desatenta, com predominância de problemas voltados à atenção, sem sinais de hiperatividade; a hiperativa/impulsiva, com sintomatologia voltada a hiperatividade como inquietação, incapacidade de permanecer sentado, porém não apresenta dificuldade de concentração; ou combinada, que ocorre quando há combinação das duas formas de apresentação citadas anteriormente (DSM-5, 2014).

Tomando como exemplo esses recortes, ambos indicam que as professoras demonstram maior compreensão dos tipos de TDAH, dado que descrevem comportamentos dos três tipos: combinado e desatento, presentes na fala EI3; hiperativo/impulsivo e desatento, descritos na fala EF5. A capacidade de identificar as distintas apresentações do TDAH é uma parte relevante do conhecimento sobre o

transtorno, já que pode contribuir para que professores identifiquem as necessidades do público infantil no que tange tanto ao reconhecimento de possíveis casos para o manejo adequado quanto à promoção do acesso a um ensino de qualidade para essas pessoas (Silva; Simabuku, 2016).

Salvo os casos pontuais, é evidente que professoras apresentam conhecimento sobre a clínica comum a crianças com TDAH, mas, tal como Rezende e Benício (2022) apontam em seu estudo, a profundidade e a complexidade do transtorno ainda são questões pouco exploradas pelas participantes. De modo geral, há um consenso entre as participantes de que esse saber relacionado ao TDAH é construído principalmente com base nas experiências vividas em campo.

Apesar de o conhecimento construído na práxis ter seu valor reconhecido, concordamos com Pontara *et al.* (2019) que o saber técnico necessita ser complementado com o conhecimento científico, a fim de que educadores desenvolvam aparato crítico e científico para transposição de fronteiras meramente práticas, tendo em vista a complexidade das questões mentais que podem influenciar no aprendizado desse público.

Considerando o significado de literacia no nível crítico, já abordado no início deste trabalho, é pertinente evocar o que diz Vaz (2019) a respeito das implicações dos baixos índices de literacia em saúde mental, ao alertar quanto aos riscos de diagnóstico tardio e agravamento da condição quando não há identificação adequada e oportuna de sinais e sintomas de transtornos mentais.

Para induzir mudanças nesse cenário e elevar o nível de literacia em saúde mental relacionada ao transtorno em foco, uma alternativa é o investimento em ações de formação continuada e educação permanente para agentes da rede de ensino, de modo a contemplar temáticas específicas que atravessam o fazer profissional na educação infantil, como é o caso do TDAH. Iniciativas desse tipo fomentam a formação e a qualificação de educadores críticos e embasados científicamente, ampliando as oportunidades de ensino para todas as pessoas (Rezende; Benício, 2022).

3.3 O ESTIGMA DA CRIANÇA SEM DISCIPLINA

Neste tópico, destacam-se relatos que versam sobre a possibilidade de confundir sinais e sintomas típicos do TDAH com comportamentos induzidos pela forma de educação familiar que a criança recebe. Parece haver o entendimento de que o não disciplinamento e a falta de controle na exposição às telas têm desdobramentos para a aprendizagem da criança e pelos quais a família é culpabilizada. Os recortes a seguir fornecem uma amostra dessa compreensão, presente entre oito entrevistadas:

[...] às vezes isso é falta de limite em casa, passa o tempo todo no celular. Quando vem pra escola precisa ter rotina [...] aí acha que é uma dificuldade de aprendizagem, que não é o comportamento normal da criança, mas se for ver a fundo, é só falta de limite. (EI1)

[...] muitas vezes é confundido [...] nem sempre, como professor, a gente consegue avaliar se realmente a criança tem TDAH ou se só é questão de disciplina em casa [...] (EI7)

Eu acho que seja uma questão comportamental [...] a família tem que educar sobre alguns atos que ele já tem desde casa [...] (EF5)

É possível inferir haver implícita nas falas a preocupação de não classificar como transtorno comportamentos genéricos da infância que estão associados à exposição de crianças a práticas que podem ser prejudiciais. Por outro lado, chama-se atenção que, mesmo na presença de fatores como indisciplina e exposição a telas, é fundamental que haja investigação diagnóstica oportuna e adequada, tendo em vista que, conforme apontam Souza e Franco (2023), comportamentos socialmente rotulados como indisciplina podem estar presentes em crianças com TDAH.

De fato, a indisciplina no ambiente escolar tem se tornado um fenômeno complexo e generalizado que desafia educadores (Santos, 2020). No entanto, é importante entender que existem diferenças entre essa situação e o transtorno propriamente dito, ressaltando que, independente de uma coisa ou outra, o aluno precisa ser acolhido e não punido (Martins, 2022).

A dificuldade para seguir regras de forma não deliberada pode estar presente em alunos com TDAH, que são facilmente rotulados como desinteressados ou “malcriados”, considerados crianças indisciplinadas. Por isso é necessário um olhar sensível às suas especificidades, já que essa criança pode não ter total controle sobre suas ações (Campos, 2022).

Para Barbarine (2018), no ambiente escolar há a compreensão de que a maior parte dos problemas infantis resultam da ingerência do comportamento dos filhos em casa, com foco na culpabilização da mãe pelo fracasso no cumprimento de seu papel social “natural”. Em complemento ao discurso de EI7, evidencia-se justamente esse argumento com atribuição de culpa ora à família, ora à figura materna:

[...] a questão da vulnerabilidade da família, de disciplina [...] tem criança que é totalmente criada à vontade, não tem como saber se é a forma que ela é criada em casa [...] tem mães que simplesmente deixam ‘a ver navio’. (EI7);

[...] tem muitas crianças mimadas, a família também tem uma grande culpa. Por estar desestruturada, termina tentando compensar a ausência em casa, fazendo todas as vontades e gera crianças desobedientes, sem limites, não é que tem alguma deficiência ou algum transtorno. (EF2)

Uma pesquisa realizada com familiares e professores de alunos de escolas públicas em São Paulo, mostrou resultados semelhantes aos apresentados ao revelar estigmas sofridos por crianças com

TDAH, julgadas como problemáticas e sem limites, além da culpa atribuída aos pais por não saberem educar (Soares *et al.*, 2024).

Entende-se, portanto, que a reprodução desse discurso, da rotulação da hiperatividade como indisciplina e da culpabilização identificados nas falas podem representar fator de risco para o subdiagnóstico, uma vez que Santos *et al.* (2020), afirmam que muitos alunos com traços hiperativos são subdiagnosticados em relação a condição e não são encaminhados a profissionais da saúde para tratamento, acompanhamento e diagnóstico.

Dessa forma, ter sensibilidade e conhecimento para identificar até os sinais mais sutis do transtorno, são elementos indispensáveis no perfil do professor, considerando que o TDAH possui difícil identificação e alta taxa de casos subdiagnosticados (Holanda; Barbosa; Santos, 2023). Por isso é necessário que professores, como atores mais próximos ao aluno, possuam nível de literacia em saúde mental suficiente para saber discernir as características, identificar, direcionar e assistir de forma adequada (Amaral *et al.*, 2020).

3.4 ENTRE O TRANSTORNO E O “NORMAL”

Durante as entrevistas, notou-se uma forma específica de linguagem utilizada por algumas professoras participantes para se referirem a crianças que não têm TDAH. A ênfase da discussão nos trechos que seguem recai sobre o capacitismo presente nas falas, as condutas pedagógicas mencionadas serão abordadas em outra categoria.

Considera-se relevante discutir esse achado, tendo em vista a complexidade das questões sociais em torno de pessoas com o transtorno, como o estigma e a discriminação já expostos anteriormente, mas também por ser uma questão que evidencia realidade presente nas instituições escolares do estudo que ainda precisa ser exposta e seriamente trabalhada do ponto de vista micro e macropolítico com professores e rede de ensino.

Tal forma de linguagem que sobressai nas narrativas se refere ao uso dos termos ‘crianças ditas normais’ e ‘meninos ditos normais’. As expressões verbalizadas pelas professoras nos próximos recortes ao descreverem sua assistência a alunos com TDAH para diferenciá-los, porque não dizer segregá-los, das crianças sem esse transtorno:

[...] Para realizar determinada atividade, a reação motora dela não é tão refinada como uma criança dita ‘normal’. (EI1)

[...] TDAH é um transtorno onde a criança traz várias características atípicas de crianças ditas normais [...] a gente vai identificando outros transtornos que complementam, nunca é só o TDAH [...] (EI8)

[...] Você faz a atividade para os meninos ditos normais e para ele [criança com TDAH] você vai fazer diferente [...] (EF1)

No mínimo, uma interpretação ingênua extraída de uma primeira leitura, consideraria que as professoras demonstram certo desconhecimento da importância de utilizar formas de comunicação que promovam inclusão de crianças com TDAH nas práticas pedagógicas e escolares.

Todavia, é urgente explicitar que o uso das referidas expressões é uma demonstração das práticas capacitistas às quais pessoas e crianças com TDAH ainda são cotidianamente submetidas nos sistemas de educação. Nesse ponto, recorre-se a Soares *et al.* (2024), para evocar a forma estereotipada que a sociedade olha para o “diferente” e, apesar dos discursos sobre respeito à diversidade, quando diante de comportamentos incongruentes com a norma, os discursos e práticas de estigma se sobressaem.

O capacitismo linguístico, claramente identificado nas falas EI1, EI8 e EF1, constitui uma dessas práticas cujo preconceito está enraizado em certas atitudes e falas comuns do cotidiano que algumas pessoas alegam ter dificuldade para perceber (Silveira; Pimentel; Zorzi, 2023). Embora o uso da expressão ‘capacitismo’ seja recente no Brasil, trata-se de um problema que persiste historicamente e esse termo é utilizado para se referir a pessoas com deficiência como não capazes ou inferiores ao padrão esperado pela sociedade (Brasil, 2024).

Mesmo não sendo classificado como uma deficiência, a condição de transtorno foi construída a partir do modelo biomédico, deslocando sua compreensão para a perspectiva dos estudos da deficiência. Assim, pessoas com o transtorno levam consigo o estigma do capacitismo, sendo frequentemente definidas como crianças ‘deficientes’, ‘especiais’ que precisam de atendimento especializado para serem compreendidas (Marques; Wu, 2021).

Intitulações como as encontradas no estudo reproduzem o que é atípico como fora do que é imposto socialmente como normal, sendo necessário combater o uso de termos que reafirmam padrões impostos como “normais” do corpo e da mente, produtores de iniquidades (Brasil, 2023). Nessa ótica, o uso das expressões ‘crianças ditas normais’ e ‘meninos ditos normais’, projeta nas crianças com o transtorno um ideário capacitista que se opõe àquele da criança ‘normal’: crianças ditas anormais, aquelas incapazes e inferiores aos padrões normalizadores.

Em um estudo sobre linguagem capacitista na saúde e na educação, Amorim *et al.* (2021) defendem que o ambiente escolar deveria ser responsável pela formação de uma sociedade que preze pelo respeito e valorização das pessoas, constituindo-se como espaço de transformação. Diante disso, espera-se que sua comunidade valorize o uso correto de termos, em especial os que afetam a formação de uma sociedade mais igualitária (Amorim *et al.*, 2021).

Apesar de suas assertividades, as participantes demonstraram conhecimento superficial relacionado à temática do TDAH, já que, conforme demonstrou-se, predominou o entendimento

baseado no senso comum e nas experiências práticas. A compreensão se mostrou frágil sobre o tema e foi permeada por discursos estereotipados, normalizadores e reprodutores de estigmas.

Sabe-se que o baixo nível de literacia em saúde mental junto a estigmas sociais contribuem decisivamente para o agravamento das doenças mentais, pois retardam o reconhecimento precoce das diversas condições mentais e influenciam negativamente o comportamento quanto à procura de ajuda (Loureiro, 2015). Nessa perspectiva, essa literacia constitui-se uma importante ferramenta na concretização de práticas inclusivas, visto que contribui potencialmente para indução de mudanças de atitudes necessárias na atenção a transtornos mentais em diferentes contextos (Almeida, 2015).

3.5 ATUAÇÃO DE PROFESSORAS FRENTE O TDAH

Dado o ritmo acelerado de vida das famílias nos tempos atuais, a escola se tornou o local onde as crianças convivem a maior parte do tempo, espaço no qual os primeiros sinais de TDAH podem ser identificados e referenciados (Soares, 2018; Granjeao; Junior; Souza, 2023). Considerando a relevância do educador no reconhecimento de sinais indicativos do transtorno e sua atuação para o diagnóstico precoce, durante as entrevistas, questionou-se o grupo de participantes a respeito das condutas adotadas ao identificarem crianças com suspeita ou diagnóstico confirmado de TDAH.

O Quadro 1 mostra um recorte representativo de falas contendo ações descritas por professoras do ensino infantil e do ensino fundamental, distribuídas entre intervenções a nível institucional, citadas por oito professoras, como a construção de relatórios e a investigação em serviço de referência; bem como intervenções a nível individual, mencionadas por outras oito professoras, que incluíam intervenções próprias direcionadas ao problema observado com ou sem parceria com a família.

Quadro 1 – Título do quadro Condutas de professoras de ensino infantil e anos iniciais a crianças com suspeita ou diagnóstico confirmado de TDAH em escolas de um município Pernambucano. Brasil, 2024.

NÍVEL INSTITUCIONAL	NÍVEL INDIVIDUAL
[...] quando a gente suspeita, preenche um relatório [...] descreve sobre a escrita, a leitura, sobre como ele é, o comportamento na sala. Faz um breve relato e envia para o CEIP [Centro de Educação Inclusiva de Petrolina], que é um órgão da prefeitura ligado à educação e que avalia essas crianças. Lá tem psicólogo, psicóloga, psicopedagogo, terapeuta. A criança é encaminhada para lá, faz a avaliação, vem o diagnóstico. (EF1)	Sem participação da família [...] É uma atividade adaptada [...] vou apresentar as vogais com material concreto, que ele possa manusear, fazer associação [...] o espaço tem que ser maior, justamente por conta da coordenação motora que não é tão refinada quanto o outro (EI1) [...] Com ele, você já pega um alfabeto móvel, uma coisa concreta que chame mais a atenção. Um brinquedo colorido, palavras móveis, desenhos [...] (EF1)
[...] a gente vai, junto com a direção, a coordenação, encaminhar para o CEIP e lá eles vão fazer o diagnóstico adequado. (EI2)	[...] procuro fazer atividades curtas. Montei uma apostila de intervenção [...] com atividades em que tem ilustrações, onde ele tem que trabalhar com recorte e colagem [...] (EF2)
[...] A gente encaminha para o AEE [Atendimento Educacional Especializado], para um professor mais especializado e de lá ele encaminha para o neuro ou	Com participação da família [...] Fala com os pais para ver se eles têm alguma dúvida [...] na parte da atividade do dia a dia a gente analisa. Se a

para algum outro profissional. (EI7)	gente tiver dúvida, procura a coordenadora e os pais para poder diagnosticar a criança. (EF4) [...] a gente deve orientar os pais, faz um relatório da criança, orienta que procure um especialista, porque quanto mais cedo essa criança for cuidada, ela pode se desenvolver, a aprendizagem dela, o comportamento social dela pode se desenvolver melhor [...] (EF8)
--------------------------------------	--

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2024.

Da análise dos trechos EI1, EF1 e EF2, depreende-se que as professoras priorizam métodos educativos ativos, individualizados, com foco na atenção da criança, a fim de auxiliar sua aprendizagem e desenvolvimento. A menção à família e ao apoio da gestão escolar (EF4 e EF8) aconteceu diante de situações de suspeita de TDAH, quando as participantes se concentraram na condução ao encaminhamento para investigação.

Tendo em vista que o déficit de concentração foi uma das características mais comumente referidas no TDAH pelas participantes, é esperado que elaborações em torno das abordagens pedagógicas sejam voltadas sobretudo para ações que promovam maior atenção. De fato, a literatura mostra que o estímulo à memória, à atenção e à concentração por meio de atividades psicomotoras, lúdicas e jogos de estratégia são eficientes estratégias educacionais para crianças com TDAH (Costa; Moreira; Junior, 2015; Silva, 2023).

A análise das intervenções no nível institucional permite inferir que parece haver uma orientação ou protocolo instituído nas escolas lócus da pesquisa, inclusive com acesso a profissionais de referência, rede de apoio e sistema de fluxo e contrafluxo (CEIP/ AEE) para conduzir casos de suspeita de transtornos da infância na rede de ensino do município. Todavia, questiona-se a razão de alguns professores conhecerem e instituírem esse protocolo e outros não, o que pode ser interpretado como uma fragilidade do sistema escolar, tanto no nível individual quanto institucional. A fragilidade na referência a ações intersetoriais pode demarcar uma atuação isolada, não integrada e, possivelmente, de menor efetividade.

Uma pesquisa realizada em uma cidade do interior do Rio de Janeiro constatou uma problemática semelhante ao identificar a existência de normas na atenção à criança com suspeita e diagnosticada com TDAH, porém apresentando necessidade de padronização entre as escolas. Os autores justificam que esse fator se deve a ambiguidade em alguns dos aspectos desses protocolos que poderiam resultar na dificuldade de interpretação e execução deste pelos professores (Granjeao; Junior; Souza, 2023).

Nesse sentido, considera-se relevante para o grupo em foco chamar atenção para a necessidade de apoio institucional por meio do envolvimento ativo e permanente na promoção de estratégias para

qualificar o corpo escolar (Rezende; Benício, 2022). Assim como para a necessidade de provimento de recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento de ações, pactuações gestoras e políticas no sentido de apoiar e difundir a construção de fluxos e contra fluxos efetivos de atendimento para crianças escolares com TDAH (Granjeao; Junior; Souza, 2023).

É importante mencionar que a Lei 14.264, em vigor desde 2021, destaca o papel do professor no reconhecimento da condição e no encaminhamento para possível atendimento multisectorial. Ao mesmo tempo em que reforça o direito do professor de ter acesso a orientações e a formação continuada que o capacite à identificação precoce dos sinais relacionados ao TDAH, visando melhoria da prática pedagógica com esse público estudantil (Brasil, 2021).

Outro importante achado dessa pesquisa se refere ao fato de que, apesar de identificarem a necessidade de atendimento multidisciplinar, às professoras terceirizam o encaminhamento para a família. Isso pode estar associado com o que Carreiro *et al.* (2018) constataram em seu estudo, em que parte dos professores acreditavam que o reconhecimento de sinais e sintomas e atitudes quanto a procura de atendimento especializado não fazem parte de suas atribuições, mostrando uma incompreensão quanto ao seu papel como professor.

Apesar de 10 das 16 participantes serem pós-graduadas, o grupo não apresentou um conhecimento elaborado sobre o conceito, a clínica, os tipos e as formas de intervenção na assistência a crianças escolares com TDAH. As elaborações não apresentaram a complexidade teórica esperada para o nível de formação do grupo. As atitudes demonstradas diante de situações suspeitas de TDAH evidenciaram despreparo de número considerável de profissionais quanto aos protocolos de encaminhamento e, apesar de apresentarem estratégias congruentes, não reconhecem e nem utilizam o benefício de uma atenção interprofissional para construção e readaptação de suas ações pedagógicas.

Dessa forma, como já discutido, o conhecimento e a atitude integram ações que fazem parte da sua literacia em saúde mental, cujo grau pode ser determinante para a efetividade da atenção em casos de TDAH. Essa efetividade depende do nível de conhecimento do educador em relação às características do transtorno, o que será determinante para adoção de abordagens adequadas que busquem reduzir dificuldades no processo de aprendizagem de alunos com o transtorno (Fernandes; Souza; Medeiros, 2021).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados, é evidente que as professoras participantes do estudo demonstraram conhecimentos limitados sobre o TDAH, o que revela a necessidade de ampliação do seu repertório teórico em relação ao transtorno. O enfrentamento de estereótipos e estigmas impostos socialmente e

reproduzidos nos discursos analisados, a necessidade de empoderamento quanto a informações que auxiliem na autonomia de escolha de condutas frente a situações que sejam desafios quanto ao aprendizado do aluno são algumas das situações que ainda necessitam ser superadas.

As atitudes demonstradas diante de situações suspeitas ou concretas de TDAH evidenciam divergências quanto aos protocolos de encaminhamento/ acompanhamento, fluxos e contrafluxos e, apesar de apresentarem estratégias congruentes, as educadoras não utilizam do benefício de uma atenção multi e interprofissional para construção e mudança de suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, para o grupo analisado, é possível concluir que a literacia em saúde mental para o TDAH não se concretiza plenamente no nível crítico, tendo em vista que os aspectos levantados possivelmente comprometem, mesmo que de forma parcial, a continuidade, a integralidade e a efetividade das intervenções direcionadas ao público escolar nas realidades investigadas. No entanto, parece haver entre as profissionais uma tendência a buscar investimentos em sua qualificação e a reivindicação por mais espaços formativos e de apoio ao trabalho nesta área.

O estudo contribui para elucidar a situação atual quanto a necessidade de ampliar compreensão sobre o transtorno discutido e entender como a promoção da literacia em saúde pode contribuir com a capacitação de educadores frente às diversas situações enfrentadas dentro do mundo da pedagogia. Com isso, retoma-se uma questão cara para este trabalho e que ficou bastante evidente, que é a necessidade de qualificação dos atores que constituem a rede de apoio escolar e pedagógica nos espaços investigados. Essa qualificação deve contemplar a abordagem do papel social do professor e a importância de estabelecer parcerias horizontais com pais, mães, familiares e rede de apoio a crianças com TDAH.

Como limitação, destaca-se a escassez de estudos que abordem associações entre as práticas docentes e a literacia em saúde mental, em específico sobre TDAH. Porém, diante do que foi exposto, não se pode negar a contribuição desta para o trabalho dos educadores no ambiente escolar. Por fim, enfatizamos a necessidade de investir em estudos que foquem também nas dificuldades de educadores frente ao cuidado de escolares com o transtorno, a fim de compreender mais a fundo os percalços existentes no cenário escolar para melhoria das condições de ensino e de desenvolvimento desse público.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tânia. Literacia em Saúde Mental: Conhecimentos, Estigma e Preconceito numa Amostra de Adolescentes da Região Centro de Portugal. IPV, Viseu-Portugal, mai. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/2979/1/Projeto%20de%20Investiga%c3%a7%c3%a3o.pdf>>. Acesso em: 25 jul 2024

AMARAL, Maria et al. ProMenteSã: Formação de professores para promoção da saúde mental na escola. Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 33, eAPE20190224, nov. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ape/a/SLQXdykTTL94xmmsXGXNybF/#>>. Acesso em: 20 jul 2024

AMORIM, Annibal et al. A linguagem como operadora do déficit na cultura: O viés capacitista na saúde e educação. Rev. Society and Development, Vargem Grande Paulista – SP, v. 10, n. 9, p. 1-21, 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17889/16068>>. Acesso em: 27 jul. 2024.

ANDRADE, Érica et al. A predominância da mulher na docência nos anos iniciais do ensino fundamental. In: V FIPED. Campina Grande-PB: Realize Editora, 2013. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3612>>. Acesso em: 01 jul. 2024.

BARBARINE, Tatiana. Disputas sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: uma análise biopolítica das demandas por intervenção especializada. Rev. Faculdades do Saber, Mogi Guaçu-SP, v. 3, n. 5, 2018. Disponível em: <<https://rfs.emnuvens.com.br/rfs/article/view/50>>. Acesso em: 16 jul 2024

BARKLEY, R. TDAH Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BRASIL. Combata o Capacitismo: Guia de direitos e saúde das pessoas com deficiência. Governo federal, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/Guia_Capacitismo_03_11_23.pdf>. Acesso em: 26 jul 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. [Brasília]: Conselho Nacional de Saúde, 12 dez. 2012. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. LEI N° 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Dispõe de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.. Brasília, DF: Planalto, 2013. disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 03 jul. 2024

BRASIL, Ministério da Saúde. Saiba o que é o capacitismo e a importância de combatê-lo. Ministério da saúde, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/saiba-o-que-e-capacitismo-e-a-importancia-de-combate-lo>>. Acesso em: 25 jul 2024.

BRASIL. Planalto. Lei N° 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Planalto, 2021.

CAMPOS, Elaine TDAH: Grandes Desafios Enfrentados pelos Professores, Escolas e Famílias. Rev. Academica do Mercosul, Rio de Janeiro, v.1, 2022. Disponível em:<<https://revistaacademicadomercosul.org/tdah-grandes-desafios-enfrentados-pelos-professores-escolas-e-familias/>>. Acesso em: 15 jul 2024

CARREIRO, Luiz et al. Sinais de desatenção e hiperatividade na escola: Análise dos relatos dos professores sobre suas expectativas e modo de lidar. Mackenzie, São Paulo, v. 10, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/11172/6920>>. Acesso em: 19 jul 2024.

CARVALHO, Aline. et al. ADHD and the new guidelines. Research, Society and Development, Vargem Grande Paulista – SP, v. 11, n. 2, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25656>. Acesso em 02 jul. 2024

CHIMELLO, Marianne et al. Perfil de Professores do Ensino Básico: Uma Rede Privada Versus Uma Rede Pública. Rev. ITPAC, Araguaína-TO, n. 2, 2022. Disponível em: <<https://www.sumarios.org/artigo/perfil-de-professores-do-ensino-b%C3%A1sico-uma-rede-privada-versus-uma-rede-p%C3%A1blica>>. Acesso em: 01 jul. 2024

COSTA, Camila; MOREIRA, Jaqueline; JÚNIOR, Manoel. Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física. Revista Brasileira de Educação Especial, Corumbá-MS, v. 21, n. 1, p. 111–126, jan. 2015. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rbee/a/bv9tRkHHtGWrHqp9KXhS7Bw#>>. Acesso em: 26 jul 2024

DSM-5 - American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FERNANDES, Kássia; SOUZA, Paulo; MEDEIROS, Jarles. Estratégias cognitivas na aprendizagem do aluno com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (tdah) do 4º e 5º ano do ensino fundamental. Rev. Communitas, Rio Branco Acre, v. 5, n. 12, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5874>>. Acesso em: 23 jul 2024.

GRANJEAO, Raquelle; JUNIOR, José; SOUZA, Antônia. O papel dos professores no diagnóstico do tda: desafios para gestão pública da educação. Rev. ACERTTE, São Paulo-SP, v. 3, n. 9 p. 1-24, 2024. Disponível em: <<https://acertte.org/acertte/article/view/151/109>>. Acesso em: 15 jul 2024.

JORM, A. F. Literacia em Saúde Mental - Capacitar as Pessoas e as Comunidades para Agir: Mental health literacy: promoting public action to reduce mental health problems. ESEnfC, Coimbra-Portugal, n. 8, ISSN 1647-9440, 2014.

HOLANDA, Francisca; BARBOSA, Marinalva; SANTOS, Aldenor. A importância do professor no desenvolvimento de estudantes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Rev. REBENA, Rio Largo-AL, v. 6, p. 180-190, 2023. Disponível em: <<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/107/96>>. Acesso em: 14 jul 2024.

LOUREIRO, Luiz. Questionário de Avaliação da Literacia em Saúde Mental – QuALiSMental: estudo das propriedades psicométricas. Rev. Redalyc, Coimbra-Pt, v. 4, p. 74-88, 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3882/388239974011.pdf>>. Acesso em: 29 jul 2024.

LUIZ, Dalila; OMITTO, Melina; GODIOSO, Fabiana. Curso normal ou graduação em pedagogia? um passado que persiste. Rev. Communitas, Rio Branco-AC, n. 18, p. 124–137, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/7001>>. Acesso em: 29 jul. 2024.

MARQUES, Luiza; WUO, Andrea. TDAH e relações escolares: uma análise da literatura de abordagem crítica. Rev. Cocar, Belém-PR, v. 15, p 1-20, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4651/2147>>. Acesso em: 16 jul 2024

MARTINS, Valéria et al. Comportamentos indicativos de indisciplina x comportamentos indicativos de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na escola. Rev. Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, São Paulo-SP, v. 04, p. 133-146, 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/indicativos-de-indisciplina#google_vignette>. Acesso em: 13 jul 2024

NUNES, A. E. Relações entre autoeficácia de professores para promover escola saudável, letramento em saúde e variáveis do ambiente escolar. Rio Claro-SP: UNESP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191547/nunes_ae_me_rcla_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y>. Acesso em: 08 jul. 2024.

NUNES, L. Literacia em Saúde, um Desafio Emergente - A Literacia em Saúde e a Qualidade dos Cuidados de Enfermagem: Literacia em saúde e a qualidade dos cuidados de enfermagem para a consecução do enunciado descritivo "a satisfação do cliente". CHUC, Coimbra-Portugal, v. 4, 1. ed., p. 20-33, 2023. Disponível em: <https://www.chuc.minsaudade.pt/media/Literacia_Saude/ColetaneaIV_final.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2024.

NUTBEAN, D. Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. OXFORD, Reino Unido, v. 15, p. 259–267, set. 2000, DOI: <https://doi.org/10.1093/heapro/15.3.259>. Acesso em: 08 jul. 2024.

OLIVEIRA, Maricilda; AGUERO, Marcos; MENDES, Kevyn. Conhecimento dos professores primários de dois Municípios sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Brazilian Journal of Health Review, São José dos Pinhais-Pr, v. 4, n. 1, p. 2049–2058, 2021. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/23808>> Acesso em: 07 Jul. 2024.

OLIVEIRA, Mônica Santos. Atitudes de professores sobre o TDAH e sobre estudantes com sintomas de TDAH./Mônica Santos Oliveira; orientação: José Ronaldo dos Santos. – Itabaiana, 2023.106 f.; il. Dissertação (Mestrado) - Curso Ciências Naturais, Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana – SE, 2023.

Disponível em: <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/17753>> Acesso em: 01 Jul. 2024.

PERES, Frederico. Alfabetização, letramento ou literacia em saúde? Traduzindo e aplicando o conceito de health literacy no Brasil. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro-RJ, v. 28, n. 5, p. 1563–1573, mai. 2023. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/csc/a/cdmwH5gd66VNCXhVQJXJ3KD/#ModalHowcite>>. Acesso em: 17 jul. 2024.

PONTARA, Brenda et al. O aluno com TDAH: os desafios e o papel do professor. Rev. Mundo Acadêmico, São Mateus-RJ, v. 13, n. 18, 2019. Disponível em: <<https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2021/06/revista-mundo-academico-v13-n18-completa.pdf>> Acesso em: 12 jul 2024.

REZENDE, Roberta; BENÍCIO, Edgard. Formação de professores para atuação com aluno tdah. IF goiano, Goiania-GO, 2022. disponível em: <<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3105>>. acesso em: 04 jul 2024.

SANTOS, Cassiane et al. Conhecimento e práticas pedagógicas de docentes sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Rev. RESU, Anápolis – GO, v.1, p. 35-49, 2020. Disponível em:

<<https://revistas.unievangelica.edu.br/index.php/educacaoemsaudade/article/view/4121/3286>>. Acesso em: 19 jul 2024.

SANTOS, Maria. O Dilema da Indisciplina Escolar e as Práticas Pedagógicas: Um Olhar para Além da Escola. 1º Ed. Curitiba: Appris Itda, 2020.

SILVA, Marcos; KRISTENSEN, Christian. Nível de conhecimento dos professores sobre o TDAH nas escolas públicas estaduais de Rondônia, no Brasil. Rev. Portuguesa de Educação, Braga-PT, v. 37, n. 1, 2024. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/26335>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, Kássil. A importância do lúdico para o desenvolvimento escolar de crianças com tdah: uma leitura contemporânea humanista. Rev. Ibero-REASE, São Paulo, v. 9, n. 5, p. 1649-1664, 2023. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9900/3872>>. Acesso em: 27 jul. 2024.

SILVA, Kênia; SIMABUKU, Isabel. Nível de conhecimento dos professores de ensino médio da disciplina de matemática sobre o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade -tdah. UEG, 2016.

SILVEIRA, Bruno; PIMENTEL, Guilherme; ZORZI, Thais. “Pensei que você era normal!” – Discutindo o capacitismo no ambiente escolar. Ed. Realize, Campina Grande-PB, 2023. Disponível em:

<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/sesisp/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV195_MD1_ID866_TB37_21102023141045.pdf>. Acesso em: 25 jul 2024.

SIMÕES-SILVA, V. et al. Literacia em Saúde Mental na perturbação de hiperatividade e défice de atenção: estudo piloto. RevSALUS - Revista Científica Internacional da Rede Académica das Ciências da Saúde da Lusofonia, Coimbra-PT, v. 4, n. 1, 2022. DOI: 10.51126/revsalus.v4i1.181. Acesso em: 19 jul. 2024.

SOARES, A. Literacia em saúde mental sobre a PHDA: conceções e práticas dos enfermeiros, dos pais e dos educadores. Coimbra: BDENF - Enfermagem. p. 84, 2018. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1414329>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SOARES, Nandra et al. Estereótipos do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na perspectiva de pais e professores: um estudo de campo. Rev. Contemporânea, Caruaru-PE, v. 4 p. 01-21, 2024. Disponível em: <<https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/4027/3308>> Acesso em: 16 jul 2024.

SOUZA, Janaína. FRANCO, Gisele. Caranguejo só é peixe na enchente da maré: problemas de escolarização infantojuvenil e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Cadernos de Psicologia, Ribeirão Preto-SP, v. 5, n. 9, 2023. Disponível em: <<https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cadernospsicologia/article/view/3740/2717>>. Acesso em 24 jul 2024.

VAZ, C. M. Determinantes de Literacia em Saúde Mental. IPV-ESSV, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/5489/1/ClaraMadalenaRamosVaz_DM.pdf>. Acesso em: 17. jul. 2024.

VIEIRA, S. Introdução à Bioestatística. 6. ed. Rio de janeiro: Guanabara Koogan, 2021.