



COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU –
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE FRANCÊS

LARISSA COLOMBO FREISLEBEN

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E
HIPERATIVIDADE (TDAH) E ENSINO DE LÍNGUAS
ADICIONAIS

Impactos esperados no processo de aprendizagem e possibilidades
de adaptações pedagógicas

Rio de Janeiro

2026

LARISSA COLOMBO FREISLEBEN

**TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) E
ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS**

Impactos esperados no processo de aprendizagem e possibilidades de adaptações pedagógicas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Curso de Especialização em Ensino de Francês, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Francês.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Rodrigues de Castro

Rio de Janeiro

2026

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

F866 Freisleben, Larissa Colombo
Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e ensino de línguas adicionais : impactos esperados no processo de aprendizagem e possibilidades de adaptações pedagógicas / Larissa Colombo Freisleben. – Rio de Janeiro, 2026.

29 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Juliana Rodrigues de Castro.

1. Língua francesa - Estudo e ensino. 2. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). 3. Educação inclusiva. 4. Aprendizagem educacional. I. Castro, Juliana Rodrigues de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 440

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

LARISSA COLOMBO FREISLEBEN

**TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) E
ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Curso de Especialização em Ensino de Francês, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Francês

Aprovado em 10 de abril de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Juliana Rodrigues de Castro
Colégio Pedro II
Orientadora

Prof. Dr. Felipe Barbosa Dezerto
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2026

RESUMO

FREISLEBEN, Larissa Colombo. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e ensino de línguas adicionais: impactos esperados e possibilidades de adaptações pedagógicas.** 2026. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Ensino de Francês – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

Este trabalho tem como tema o ensino de línguas adicionais para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por padrões persistentes de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade. O TDAH frequentemente está associado a prejuízos acadêmicos; no entanto, os estudos a respeito de seus impactos no aprendizado de línguas ainda são escassos. O trabalho busca compreender as dificuldades específicas de pessoas com TDAH no processo de aprendizagem de línguas adicionais e elencar adaptações que podem ser feitas para favorecer o aprendizado de línguas adicionais por este público e que tenham respaldo na literatura. Para tanto, foi feita uma revisão narrativa da literatura. Os resultados indicam que, apesar de o TDAH não impedir o aprendizado de línguas adicionais, o transtorno pode gerar dificuldades especialmente em atividades que exigem atenção sustentada e mobilização da memória de trabalho, como tarefas de compreensão escrita, compreensão oral e produção escrita; além disso, o desenvolvimento de habilidades pragmáticas pode ser prejudicado. Tais dificuldades podem variar enormemente de acordo com os perfis individuais dos estudantes. Com base na literatura analisada, são apresentadas algumas recomendações de adaptações pedagógicas que envolvem a redução de distrações externas, a estruturação clara das aulas, a divisão de tarefas em etapas mais curtas, o uso de estratégias multissensoriais e a implementação de intervenções comportamentais.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de línguas adicionais; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; inclusão no ensino de línguas adicionais.

RÉSUMÉ

FREISLEBEN, Larissa Colombo. **Trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) et enseignement de langues additionnelles** : impacts attendus et possibilités d'adaptations pédagogiques. 2026. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Francês) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

Ce travail a pour objet l'enseignement des langues additionnelles à des apprenants présentant un Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), un trouble du neurodéveloppement caractérisé par des profils persistants d'inattention et/ou d'hyperactivité-impulsivité. Le TDAH est fréquemment associé à des difficultés scolaires ; cependant, les études sur ses impacts dans l'apprentissage des langues restent encore peu nombreuses. Ce travail vise à comprendre les difficultés spécifiques rencontrées par les personnes avec TDAH dans le processus d'apprentissage des langues additionnelles, ainsi qu'à identifier des adaptations susceptibles de favoriser cet apprentissage et appuyées par la littérature scientifique. À cette fin, une revue narrative de la littérature a été menée. Les résultats indiquent que, bien que le TDAH n'empêche pas l'apprentissage des langues additionnelles, ce trouble peut engendrer des difficultés, notamment dans les activités exigeant une attention soutenue et la mobilisation de la mémoire de travail, telles que les tâches de compréhension écrite, de compréhension orale et de production écrite ; en outre, le développement des compétences pragmatiques peut être affecté. Ces difficultés peuvent varier considérablement en fonction des profils individuels des apprenants. Sur la base de la littérature analysée, certaines recommandations d'adaptations pédagogiques sont proposées, notamment la réduction des distractions externes, la structuration explicite des séances de cours, la segmentation des tâches en étapes plus courtes, le recours à des stratégies multisensorielles et la mise en œuvre d'interventions comportementales.

Mots-clés: enseignement-apprentissage des langues additionnelles ; Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ; inclusion dans l'enseignement des langues additionnelles.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 CARACTERÍSTICAS DA PESSOA COM TDAH	9
3 IMPACTOS DO TDAH NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS	13
3.1 A desatenção, a hiperatividade e a impulsividade no processo de aprendizagem de LAs	14
3.2 Habilidades linguísticas e TDAH	15
3.3 Considerações parciais	16
4 RECOMENDAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS PARA ALUNOS COM TDAH	18
4.1 Minimizar distrações externas	18
4.2 Implementar intervenções comportamentais	19
4.3 Estruturar as aulas de forma clara em relação a objetivos, etapas, tempo e instruções	20
4.4 Limitar a quantidade de materiais ofertados e dividir as tarefas	21
4.5 Oferecer tempo estendido para avaliações	22
4.6 Usar recursos visuais, auditivos e/ou cinestésicos	22
4.7 Sugestões adicionais	23
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
REFERÊNCIAS	27

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema o ensino de línguas adicionais para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento definido pelo DSM-5 como “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento” (APA, 2014, p. 59). Apesar de não se tratar de um transtorno de aprendizagem, o TDAH está geralmente associado a prejuízos no desempenho escolar, o que demanda atenção dos educadores no atendimento desse público.

A motivação para abordar esse tema decorre de uma experiência docente breve na Educação Básica como professora de francês, período durante o qual tive contato recorrente com alunos diagnosticados com TDAH. A presença desses alunos me levou a buscar recomendações específicas para adaptar os materiais e práticas de sala de aula a esse público; no entanto, identifiquei uma escassez de trabalhos voltados especificamente ao ensino de línguas adicionais. Esse trabalho parte dessa demanda e busca contribuir para a prática de professores que atuem em contextos de ensino semelhantes.

É importante lembrar que, embora alunos com TDAH não façam parte do público-alvo da Educação Especial¹, a Lei 14.254/21 prevê que as escolas devem garantir acompanhamento específico para esses estudantes, destacando que deve ser assegurado aos professores o acesso a informações sobre seu atendimento educacional. Nesse contexto, faz-se necessário o desenvolvimento de estudos e materiais específicos para educadores.

Sobre o uso do termo “adaptação” no título deste trabalho, Pinheiro (2025) aponta que a literatura sobre educação inclusiva se vale de uma terminologia variada: *adaptações*, *adequações*, *flexibilizações*. Por vezes, esses termos são definidos de maneiras distintas; outras vezes, são usados como sinônimos, mas todos têm em comum “[...] denominar as mudanças desenvolvidas no ambiente da sala de aula, nas estratégias de ensino, no currículo e na metodologia, de modo a atender as particularidades de aprendizagem do alunado” (Pinheiro, 2025, p. 207). A autora, no contexto de uma reflexão sobre inclusão de alunos surdos, entende que o termo *adaptação* não se refere à eliminação de objetivos de ensino, mas à modificação de abordagens e práticas pedagógicas. Também adotamos o termo *adaptação* no contexto deste trabalho, entendendo que há particularidades relacionadas ao ensino de línguas adicionais para alunos com TDAH que exige alterações de práticas pedagógicas para

¹ Segundo o Decreto nº 12.686/2025, são público-alvo do Atendimento Educacional Especializado os estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação.

melhor atender esse público, mas não necessariamente de mudanças dos objetivos de ensino.

A questão de pesquisa que orienta este trabalho é a seguinte: *Quais adaptações específicas professores de línguas adicionais² podem fazer para alunos com TDAH?* Para responder a essa questão, adotou-se como metodologia a revisão narrativa da literatura.

Há dois objetivos principais: em primeiro lugar, compreender as dificuldades específicas de pessoas com TDAH no processo de aprendizagem de línguas adicionais; em segundo lugar, elencar adaptações que podem ser feitas para favorecer o aprendizado de línguas adicionais deste público e que tenham respaldo na literatura.

O trabalho está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentam-se as características gerais de pessoas com TDAH. No segundo capítulo, discutem-se, a partir da revisão da literatura, os impactos esperados no processo de aprendizagem de línguas adicionais. No terceiro capítulo, apresentam-se adaptações, fundamentadas na literatura científica, que podem ser adotadas por professores de línguas adicionais.

É importante ressaltar que nenhuma afirmação ou recomendação deve ser tomada como válida para todos os estudantes. Além de o TDAH se manifestar de formas heterogêneas e ser muito comumente associado a outras comorbidades, o processo de ensino-aprendizagem é sensível a uma série de fatores que não podem ser previstos de antemão. Ainda assim, compreender quais impactos do TDAH podem ser esperados no ensino-aprendizagem de línguas adicionais, bem como conhecer possibilidades de adaptações, pode auxiliar o professor a identificar as dificuldades do aluno e a ajustar suas práticas às necessidades específicas do estudante.

² Em relação à nomeação dessas línguas que não são a língua materna ou primeira língua, há uma grande variedade de terminologias considerando o estatuto dessa língua para o locutor, o contexto em que foi aprendida, o estatuto da língua como oficial ou não, entre outros. Assim, fala-se de *línguas estrangeiras*, *segunda língua*, *língua de herança*, *língua de acolhimento*... Aqui, escolho utilizar *línguas adicionais* como um hiperônimo que contempla qualquer língua exceto a primeira (Ramos, 2021).

2 CARACTERÍSTICAS DA PESSOA COM TDAH

A primeira referência ao que hoje conhecemos como TDAH data de meados do século XIX, embora a primeira descrição tenha sido feita apenas em 1902 por George Still, que descreveu à época experiência clínica com crianças que ele acreditava que tinham problemas no “controle moral do comportamento” (Barkley, 2008). Por muito tempo, entendeu-se que as características do que hoje é chamado de TDAH eram consequências de lesões cerebrais. Embora os tratamentos para crianças com estimulantes tenham se iniciado entre o final da década de 1930 e o início da década de 1940, foi apenas na década de 1960, após o desenvolvimento de pesquisas mais específicas sobre mecanismos neurológicos, que surgiu a ideia de uma *síndrome de hiperatividade*.

Na década de 1970, houve grande desenvolvimento na descrição das características da hiperatividade, e propôs-se a ideia de que se trataria de um *déficit de atenção*. No DSM-II, havia o diagnóstico de “reação hipercinética da infância”, que foi modificado para TDA (com ou sem hiperatividade) no DSM-III, de 1980. Com o desenvolvimento dos critérios diagnósticos, o DSM foi revisado em 1987 e o nome do transtorno passou a ser TDAH (DSM-III-R) (Barkley, 2008). Na década de 90, houve avanços notáveis por conta das pesquisas com neuroimagem e pesquisas genéticas. Entendeu-se o TDAH como influenciado mais por fatores neurológicos e genéticos do que sociais ou ambientais, como se entendia antes (Barkley, 2008).

Estima-se que a prevalência do TDAH em crianças e adolescentes em todo o mundo esteja entre 3% e 8%. No Brasil, a prevalência estimada é de 7,6% entre crianças e adolescentes, 5,2% entre adultos até 44 anos e 6,1% entre adultos com mais de 44 anos (Brasil, 2022). Trata-se, então, de um grupo grande de estudantes que são atendidos pelo sistema escolar.

A esse respeito, é importante mencionar que a escola cumpre um papel importante na identificação do transtorno; muitas vezes, as observações de professores e o uso de ferramentas como o questionário SNAP-IV³ auxiliam os profissionais da saúde no processo de investigação diagnóstica. Uma revisão sistemática e metanálise da literatura mostrou que a avaliação dos professores sobre os sintomas de TDAH apresentados por seus alunos são, em grande parte, convergentes com os resultados de avaliações clínicas (Staff *et al.*, 2020). No entanto, a maioria dos professores não tem conhecimento suficiente sobre o TDAH e suas

³ Trata-se de um questionário de domínio público (Mattos; Serra-Pinheiro; Rohde; Pinto, 2006) que serve como ponto de partida para identificar sintomas de TDAH. Pode, por exemplo, ser preenchido por pais e professores para auxiliar profissionais de saúde na investigação do transtorno.

apresentações (Seno, 2010), fazendo com que as acomodações promovidas pelos educadores sejam baseadas majoritariamente em sua experiência prática.

No DSM-5⁴ (APA, 2014), o TDAH é definido, como já mencionamos na introdução, como um *transtorno do neurodesenvolvimento* que se caracteriza por um padrão de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que traz prejuízos à pessoa. A *desatenção* se manifesta como divagação, dificuldade de manter o foco, desorganização, entre outros. A *hiperatividade* se manifesta como atividade motora excessiva quando não é apropriado e/ou conversas em excesso. A *impulsividade* se manifesta como ações tomadas de maneira precipitada, sem premeditação e podendo trazer riscos à pessoa. Para preencher os critérios diagnósticos, a pessoa precisa apresentar uma determinada quantidade dos sintomas listados pelo DSM-5 (cf. quadro 1, abaixo) por um período mínimo de seis meses; esses sintomas precisam ser *inconsistentes* com o nível de desenvolvimento, se comparado aos pares; e devem ter um *impacto negativo* em atividades sociais e acadêmicas/profissionais (APA, 2014).

Quadro 1 - sintomas de desatenção e hiperatividade no TDAH.

Sintomas de desatenção	Sintomas de hiperatividade e impulsividade
<p>Frequentemente</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ não presta atenção aos detalhes ou comete erros por descuido ➤ tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas ➤ parece não escutar quando lhe dirigem a palavra diretamente ➤ não segue instruções até o final ➤ não consegue terminar tarefas/deveres ➤ tem dificuldade para organizar tarefas e atividades ➤ evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado ➤ perde materiais necessários para tarefas ou atividades ➤ é facilmente distraído por estímulos externos (incluindo pensamentos) ➤ é esquecido em relação a atividades cotidianas 	<p>Frequentemente</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira ➤ levanta-se da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado ➤ corre ou sobe em móveis ou outros objetos em situações em que não é apropriado ➤ é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente ➤ “não para”, agindo como se estivesse “com o motor ligado” ➤ fala demais ➤ deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída ➤ tem dificuldade para esperar a vez ➤ interrompe ou se intromete

Fonte: elaborado pela autora com base em APA (2014)

Para que haja diagnóstico de TDAH, os sintomas precisam estar presentes desde a infância e devem se manifestar em mais de um ambiente (ex.: casa, escola, etc.); além disso,

⁴ Apesar das muitas críticas existentes ao DSM, o manual ainda é amplamente usado para diagnosticar transtornos. Enquanto educadores, é importante conhecer quais são os sinais e sintomas atualmente reconhecidos como TDAH, ainda que haja muita discussão a esse respeito.

os sintomas precisam trazer prejuízos claros no desempenho acadêmico, profissional ou social. Existem três subtipos de TDAH: apresentação predominantemente desatenta, apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva e apresentação combinada. Também se classifica o transtorno de acordo com a sua gravidade no momento em *leve*, *moderado* e *grave*.

Um aspecto fundamental a ser considerado na caracterização do TDAH é que se trata de uma condição *dimensional*, e não *categorial* (Faraone *et al*, 2021, p. 112). Isso implica que as características de desatenção, hiperatividade e impulsividade manifestam-se em toda a população, não sendo exclusivas de indivíduos com o transtorno; no entanto, no TDAH, essas características estão presentes de maneira exacerbada e persistente, causando prejuízos ao indivíduo em diferentes âmbitos.

Outra questão importante é que os sintomas do TDAH se apresentam de maneira muito heterogênea em cada indivíduo e variam consideravelmente dependendo do ambiente e da atividade que está sendo realizada. É comum que pessoas com TDAH consigam prestar atenção por longos períodos de tempo em uma mesma atividade quando estão motivadas (Faraone *et al*, 2021, p.114); por exemplo, um estudante que tem muita dificuldade para prestar atenção nas aulas da escola pode passar muitas horas seguidas concentrado em atividades como esportes, jogos ou música. Uma das grandes dificuldades das pessoas com TDAH é, justamente, a habilidade de focar em atividades cotidianas que não sejam altamente estimulantes, ou seja, atividades para as quais a pessoa não está altamente motivada (Faraone *et al*, 2021, p. 114-115).

Ainda em relação à observação dos sintomas, fatores ambientais podem ter influência em sua apresentação. Pesquisas recentes mostram que o uso excessivo de telas pode provocar sintomas de TDAH, ainda que não haja diagnóstico clínico. Um estudo longitudinal conduzido com 4000 adolescentes durante 5 anos encontrou associação direta entre uso de redes sociais, televisão e videogames com sintomas da TDAH durante a adolescência; além disso, o estudo também mostrou que os sintomas foram agravados nos adolescentes que já os apresentavam (Wallace *et al.*, 2023).

O TDAH é frequentemente associado a comorbidades, como atrasos leves no desenvolvimento linguístico, motor ou social; Transtorno Opositor Desafiador (TOD), transtorno de conduta, transtorno de regulação do humor, transtorno específico da aprendizagem, transtorno de ansiedade, transtorno depressivo, transtorno explosivo intermitente, transtorno de abuso de substância, transtornos de personalidade, Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e transtornos de tique.

Por fim, para além da caracterização do TDAH a partir dos sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, muitos autores indicam uma associação a prejuízos nas funções executivas. Muitos dos sintomas listados no DSM-5 estão relacionados a essas funções, ainda que não sejam citadas diretamente. O quadro abaixo resume, a partir da tipologia de Brown (Faraone *et al*, 2021, p.64-65), quais funções executivas são mais prejudicadas no TDAH:

Quadro 2 - prejuízos das funções executivas no TDAH.

Função executiva	Descrição	Prejuízos comuns no TDAH
Ativação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organizar tarefas e materiais ➤ Estimar tempo ➤ Priorizar tarefas ➤ Iniciar tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dificuldade crônica com procrastinação excessiva ➤ Dificuldade em iniciar uma tarefa, mesmo que importante, até que a entenda como uma emergência
Foco	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Focar ➤ Sustentar o foco ➤ Trocar o foco entre tarefas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Distração fácil tanto pelo que acontece externamente, quanto por pensamentos ➤ Dificuldades para focar em leitura
Esforço	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Regular estado de alerta ➤ Sustentar esforço ➤ Trabalhar com a velocidade de processamento adequada 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dificuldade de sustentar o esforço por longos períodos de tempo; mais facilidade com tarefas de curto prazo ➤ Dificuldade para completar tarefas no prazo, especialmente quando envolve escrita expositiva ➤ Dificuldade crônica com regulação do sono e estado de alerta
Emoção	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Administrar a frustração ➤ Modular emoções 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dificuldade para administrar frustração, raiva, preocupação, decepção, desejo e outras emoções
Memória	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Memória de trabalho ➤ Acesso a recordações 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dificuldade para se lembrar de coisas recentes (o que alguém acabou de dizer, o que iam dizer, onde colocaram algo), embora a memória de longo prazo seja normalmente adequada ou melhor do que a média ➤ Dificuldade em se lembrar de memória de informações aprendidas quando são necessárias
Ação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Monitorar e regular suas ações 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Impulsividade em relação às suas falas ou pensamento, chegando rapidamente a conclusões inadequadas ➤ Dificuldades em perceber quando o interlocutor está intrigado, magoado ou incomodado por alguma fala ou ação da pessoa ➤ Dificuldade em diminuir ou acelerar o ritmo de uma ação de acordo com o que é exigido por uma tarefa específica

Fonte: elaborado pela autora com base em Faraone et al. (2021, p.64-66)

3 IMPACTOS DO TDAH NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Apesar de ser claro que o TDAH pode ter consequências significativas no aprendizado, ainda se sabe pouco sobre como esse transtorno afeta o processo de aprendizagem de línguas adicionais (Kałdonek-Crnjaković, 2024). Embora existam alguns trabalhos a esse respeito, o assunto passou a ser abordado apenas nos últimos anos, e faltam estudos robustos no campo. Recentemente, pesquisadores publicaram um trabalho com um título bastante significativo: “Aprendizado de línguas adicionais no TDAH: uma chamada para pesquisa” (Silawi *et al.*, 2025). No artigo, os autores chamam atenção para o fato de que, embora línguas adicionais façam parte dos currículos escolares e universitários na maioria dos países, não temos clareza sobre quais são os desafios específicos enfrentados pelos alunos com TDAH por conta da escassez de estudos no campo.

Apesar dessa escassez de estudos específicos e da necessidade de maior produção sobre o tema, a literatura existente até o momento dá algumas indicações importantes para professores de línguas adicionais. Em primeiro lugar, é necessário mencionar que tal literatura indica que pessoas com TDAH conseguem aprender línguas adicionais e chegar a um nível de proficiência igual ou mesmo superior ao de pessoas sem TDAH, e que as dificuldades que serão manifestadas no processo de aprendizagem de línguas adicionais dependem fortemente dos perfis cognitivos individuais (Kałdonek-Crnjaković, 2018, p. 218). No entanto, o percurso de aprendizado pode ser desafiador, ainda que o aluno atinja os objetivos linguísticos estabelecidos. É esperado que esse público enfrente algumas dificuldades que podem, inclusive, levar os alunos a uma visão extremamente negativa em relação ao seu progresso e ao seu sucesso com a aprendizagem de línguas (Páling, 2020).

O objetivo deste capítulo é apresentar brevemente as dificuldades esperadas do público com TDAH indicadas pela literatura. Muitas delas são características do processo de aprendizagem em geral; outras são específicas do ensino de línguas. Os trabalhos que serviram de base para a apresentação a seguir abordam os efeitos negativos a partir de diferentes pontos de vista: há artigos que se baseiam nos sintomas do DSM-5; outros, especialmente os mais recentes, têm foco maior nas funções executivas prejudicadas (conforme apresentado no quadro 2, acima). A fim de organizar os achados da literatura, inicialmente trato de como a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade, características do TDAH mencionadas no DSM-5, impactam o processo de aprendizagem de línguas adicionais; a seguir, trato especificamente de dificuldades relacionadas às competências linguísticas, que serão mais especialmente relacionadas às funções executivas.

3.1 A desatenção, a hiperatividade e a impulsividade no processo de aprendizagem de línguas adicionais

Em um estudo realizado em 2020 (Páling, 2020), pesquisadores fizeram perguntas a 43 aprendizes adultos diagnosticados com TDAH sobre seu processo de aprendizagem, tendo como grupo controle um grupo de 43 aprendizes adultos sem TDAH. Os resultados indicaram, entre outros, uma dificuldade estatística significativa em relação à percepção dos estudantes sobre dificuldades com atenção durante o aprendizado. Tal resultado não é surpreendente, uma vez que a atenção, que é afetada no TDAH, é extremamente importante no processo de aprendizagem de línguas adicionais.

Silawi *et al.* (2025) observam que a *atenção* não é um todo unitário, sendo formada por diferentes funções: alerta/atenção sustentada, controle executivo e orientação, sendo as duas primeiras afetadas no TDAH. A atenção sustentada está relacionada tanto ao estado de alerta fisiológico, quanto à manutenção do foco (cf., no quadro 2, especialmente os itens “foco” e “esforço”). O controle executivo, por sua vez, engloba, entre outros, a memória de trabalho, o planejamento de tarefas e a resolução de problemas (cf., no quadro 2, especialmente os itens “ativação” e “memória”). No processo de aprendizagem de línguas adicionais, a atenção sustentada é essencial, sendo importante, por exemplo, para que o aprendiz seja capaz de manter o foco no *input*; de maneira análoga, o controle executivo também é de extrema importância, permitindo, entre outros, a seleção entre a língua-alvo e outras línguas do repertório do estudante, a memorização e produção de enunciados seguindo regras gramaticais, entre outros. (Silawi *et al.*, 2025). Os estudos destacam especialmente a importância da memória de trabalho, também chamada de memória operacional, que permite a retomada e o uso de vocabulário e de padrões gramaticais recém-aprendidos.

Considerando os impactos do TDAH e a maneira como se sabe, até o momento, que a atenção está envolvida no processo de aprendizado de línguas adicionais, pode-se esperar desse público dificuldade em manter a atenção em uma mesma tarefa por muito tempo e dificuldade em completar tarefas, o que pode ter por consequência um processamento incompleto do *input*; além disso, pode haver dificuldades na compreensão e na produção por conta de possíveis déficits na memória de trabalho (Silawi *et al.*, 2025).

Em relação à hiperatividade, é comum que alunos com TDAH tenham dificuldade em completar tarefas que exijam se manter em uma posição estática (Kaldonek-Crnjaković, 2018), o que pode atrapalhar a realização de atividades em aula (por exemplo, atividades de compreensão oral, compreensão escrita, produção escrita) e, por consequência, levar a

dificuldades no processo de aprendizado. Além disso, alunos com TDAH também frequentemente apresentam falta de motivação intrínseca, ou seja, a motivação para realizar uma atividade sem depender de uma recompensa ou exigência externa, especialmente se a tarefa não envolver modalidades cenestésicas ou táteis (Kałdonek-Crnjaković, 2018). Outra questão relacionada à hiperatividade e à impulsividade diz respeito a alunos com TDAH com esse perfil, que podem afetar as dinâmicas do grupo em sala de aula, levando, também, a dificuldades no aprendizado dos outros alunos (Kałdonek-Crnjaković, 2024).

Os sintomas de TDAH também podem levar o aluno a ter outras dificuldades, como perder materiais necessários para tarefas (Kałdonek-Crnjaković, 2024). Embora esse e alguns dos aspectos citados acima não sejam específicos ao aprendizado de línguas adicionais, é evidente que também são relevantes para esse processo. Na seção a seguir, trataremos mais especificamente de como os sintomas de TDAH intervêm no desenvolvimento de habilidades linguísticas.

3.2 Habilidades linguísticas e TDAH

A literatura indica que tanto as habilidades de compreensão quanto as de produção, em modalidade oral ou escrita, podem ser impactadas pelo TDAH. Embora não seja nosso objetivo, aqui, discutir o ensino-aprendizagem de língua materna, é importante mencionar que há estudos que indicam que crianças com TDAH, se comparadas a seus pares, têm mais probabilidade de apresentar certas dificuldades: as primeiras palavras podem aparecer tardiamente e pode haver dificuldades pragmáticas importantes, por exemplo (Frenette e Mayer-Crittenden, 2018). Também já foram observadas dificuldades significativas de alunos em idade escolar com TDAH em relação à compreensão leitora em língua materna se comparados a seus pares (Enricone, 2017). Ainda assim, faltam estudos nessa área, que seriam também importantes para compreender as dificuldades no processo de aprendizagem de línguas adicionais.

Em relação à compreensão escrita, é esperado que haja dificuldades tanto na língua materna quanto na língua adicional, uma vez que o controle de atenção necessário para ler exige muito da memória de trabalho (Kałdonek-Crnjaković, 2024). No entanto, é totalmente possível que esse público desenvolva estratégias compensatórias (Kałdonek-Crnjaković, 2018) — é muito comum, inclusive, que pessoas com TDAH desenvolvam tais mecanismos compensatórios ao longo da vida, não apenas em relação à compreensão escrita (Frenette e Mayer-Crittenden, 2018). As dificuldades com a compreensão escrita também podem se

manifestar por conta do controle de atenção exigido para a tarefa (Kaldonek-Crnjaković, 2018) e porque, muitas vezes, alunos com TDAH também acham as tarefas de compreensão leitora entediantes (Kaldonek-Crnjaković, 2024).

A compreensão oral também pode ser prejudicada, principalmente quando envolve manter o foco por um longo período de tempo e selecionar informações específicas (Kaldonek-Crnjaković, 2018). As dificuldades em relação ao controle executivo também podem afetar a habilidade de compreensão oral (Kaldonek-Crnjaković, 2024).

Diversos autores identificaram que alguns alunos com TDAH apresentam dificuldades no desenvolvimento de habilidades pragmáticas (Frenette e Mayer-Crittenden, 2018; Kaldonek-Crnjaković, 2018). O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas⁵, em sua versão mais recente, define a *competência pragmática* como “[...] a utilização real da linguagem na (co)construção do texto” (Conseil de L’Europe, 2021), englobando tanto aspectos como o desenvolvimento temático, a coerência e a coesão, quanto o respeito aos princípios cooperativos exigidos em uma interação, a iniciativa para tomar a palavra, entre outros.

Não é surpreendente, então, que aprendizes com TDAH possam ter dificuldades no desenvolvimento dessas habilidades, posto que, como vimos (cf. quadro 2), a dificuldade em monitorar e regular suas próprias ações é um traço comum, o que pode levar a impulsividade na fala, dificuldades em perceber as reações dos interlocutores às suas falas e/ou dificuldades em perceber o que é pertinente no compartilhamento de informações. Os estudos apontam justamente que a dificuldade com certas habilidades pragmáticas justifica-se pelas limitações em algumas funções executivas no TDAH que são exigidas no processo de uso da língua (Frenette e Mayer-Crittenden, 2018).

Esses desafios em relação a competências pragmáticas também podem se manifestar como dificuldade em respeitar os turnos de fala, expressando-se em momentos inadequados, falando ininterruptamente em momentos inoportunos e/ou interrompendo o interlocutor; dificuldade em se ater ao assunto da conversa; dificuldades em compreender se o contexto exige um uso formal ou informal da língua; ou, ainda, dificuldade de compreensão da linguagem em uso, interpretando a linguagem figurada de maneira literal (Frenette e Mayer-Crittenden, 2018).

⁵ Faço referência ao Quadro Comum de Referência para as Línguas unicamente por conta da definição de competência pragmática que o documento propõe, que permite compreender a que tipo de dificuldade estamos nos referindo.

3.3 Considerações parciais

A partir dos estudos analisados a respeito do ensino de línguas adicionais e TDAH, podemos concluir o seguinte:

1. Ter TDAH não impede a aprendizagem de línguas adicionais, mas pode provocar dificuldades significativas durante esse processo. Tais dificuldades variam amplamente para cada aluno, manifestando-se em maior ou menor grau, ou mesmo não se manifestando, em virtude dos diferentes perfis cognitivos. Essas dificuldades podem levar o aluno a ter uma visão negativa do seu processo de aprendizagem e de sua competência em língua adicional.
2. A desatenção, a hiperatividade e a impulsividade podem trazer uma série de consequências; tanto específicas do processo de aprendizagem de línguas adicionais (dificuldade de manter foco no *input* linguístico; dificuldade em memorizar e mobilizar regras gramaticais e vocabulário), quanto não específicas (dificuldade em completar tarefas que exijam se manter em posição estática; falta de motivação intrínseca; dificuldade em manter atenção em uma mesma tarefa por muito tempo e/ou dificuldade em completar tarefas; dificuldade em guardar e organizar os materiais).
3. Pode haver impacto no desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas, com destaque na literatura, especialmente, em relação aos desafios para a *compreensão escrita* pela dificuldade em manter atenção, pelos déficits na memória de trabalho e pela falta de motivação intrínseca, levando os alunos a julgar as atividades como entediantes; para a *compreensão oral*, especialmente quando exigem foco por longo período de tempo, por conta da dificuldade em manter a atenção e em selecionar informações específicas; e para o *desenvolvimento de habilidades pragmáticas*, provocando dificuldade em perceber as reações dos interlocutores, em selecionar as informações pertinentes para serem compartilhadas e em respeitar turnos de fala.

Essas conclusões, que podem parecer um tanto fragmentárias, nos mostram que ainda há muito a ser compreendido sobre o TDAH e seus impactos na aprendizagem de línguas adicionais. Por outro lado, essas poucas constatações já servem como referência para auxiliar professores a fazerem escolhas que possam acessibilizar o ensino para esse público, que serão abordadas na próxima seção.

4 RECOMENDAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS PARA ALUNOS COM TDAH

Neste capítulo, apresentamos algumas recomendações baseadas na literatura sobre o ensino de línguas adicionais para alunos com TDAH. É importante mencionar que as fontes nas quais são baseadas essas recomendações são de diferentes naturezas: há documentos oficiais, relatos de experiência, revisões de literatura, entre outros. Além disso, as fontes trazem recomendações para diferentes faixas etárias. É necessário que toda e qualquer adaptação, intervenção ou acomodação seja analisada considerando a faixa etária e etapa de escolarização com a qual o professor está trabalhando. Para facilitar a consulta, dividimos o capítulo em seções secundárias, cada uma correspondendo a uma recomendação.

4.1 Minimizar distrações externas

A literatura sobre ensino-aprendizagem e TDAH em geral indica a importância de minimizar as distrações ambientais (Faraone *et al*, 2021). Assim, é aconselhável reduzir estímulos visuais e auditivos na sala de aula (Cedillo Tello; Argudo-Serrano, 2024; Ponce *et al*, 2024) e posicionar os alunos com TDAH perto da mesa do professor, na frente da sala (Faraone *et al*, 2021; Cedillo Tello; Argudo-Serrano, 2024). A literatura também indica como positivo proibir ou limitar o uso de celulares, brinquedos ou outros itens que possam distrair o aluno durante a aula (Cedillo Tello; Argudo-Serrano, 2024).

Kaldonek-Crnjaković (2021) alerta, no entanto, para uma especificidade do ensino de línguas adicionais: embora posicionar os alunos com TDAH na frente da sala possa auxiliar com a concentração, isso também pode privar o estudante da interação com os pares e, assim, dificultar o desenvolvimento de habilidades sócio pragmáticas — habilidades que, como vimos, podem ser desafiadoras para alunos com TDAH. A autora sugere que, no caso do ensino de línguas adicionais, é benéfico que haja uma flexibilidade em relação à disposição dos lugares dependendo da tarefa que está sendo realizada: por exemplo, para uma atividade individual escrita, pode ser positivo que o aluno com TDAH se sente em frente à sala e mais afastado dos colegas, mas assim que a atividade for finalizada o aluno pode ser convidado a mudar de lugar e comparar seu trabalho com o dos colegas.

A autora também sugere que, a fim de minimizar distrações, para atividades individuais escritas os alunos possam usar abafadores de ruído ou escutar música (Kaldonek-Crnjaković, 2021); no caso de atividades de compreensão oral, pode-se sugerir que

o aluno tente fechar os olhos para se concentrar apenas no que está escutando. Além disso, Kaldonek-Crnjaković (2021) também aponta para o fato de que alunos com TDAH podem ser hipersensíveis a outros estímulos sensoriais, como luzes e temperatura, de modo que ajustar esses parâmetros pode auxiliá-los a se concentrarem. Também é indicado ter cuidado para que a sala de aula não tenha cores, imagens ou fotos excessivas e desnecessárias. Isso também se aplica aos próprios materiais de ensino, que não devem ter cores em demasia e cujo layout deve ser limpo. Cores devem ser utilizadas de preferência apenas para destacar elementos importantes (Kaldonek-Crnjaković, 2021). A autora destaca que até mesmo a aparência do professor pode distrair o aluno, se houver cores em excesso, padrões incomuns ou tecidos pouco usuais (Kaldonek-Crnjaković, 2021)⁶.

4.2 Implementar intervenções comportamentais

Alunos com TDAH podem apresentar uma série de comportamentos não adequados para um contexto de sala de aula, impactando negativamente tanto seu próprio processo de aprendizagem, quanto o de seus colegas. Por isso, muitos autores recomendam a implementação de intervenções comportamentais para reforçar comportamentos positivos e extinguir comportamentos inadequados.

Exemplos de intervenções comportamentais efetivas são: estabelecimento de um sistema de pontos (Faraone *et al*, 2021), criação de contratos comportamentais e oferta de pequenas recompensas para alunos com bom comportamento (ex.: adesivos), preferencialmente, oportunizando que os alunos selecionem sua recompensa (Cedillo Tello; Argudo-Serrano, 2024).

O reforço verbal de comportamentos positivos também é recomendável (Cedillo Tello; Argudo-Serrano, 2024). Embora alguns autores indiquem que apenas sinalizar ao aluno que o comportamento foi adequado — dizendo algo como “muito bem!” ou “bom trabalho!” — pode ser suficiente para gerar motivação, há pesquisadores que recomendam que tais elogios sempre sejam genuínos e específicos, descrevendo o comportamento positivo e, preferencialmente, que tais elogios sejam feitos logo após o comportamento elogiável.

É importante que reforços positivos sejam privilegiados, porque são mais eficientes. Punições devem ser evitadas e utilizadas apenas em circunstâncias específicas. Uma

⁶ Isso não deve ser interpretado como uma prescrição a respeito de como se vestir, mas como um alerta para que haja uma sensibilidade por parte do(a) professor(a) para a possibilidade de que determinadas cores, tecidos ou padrões possam levar à distração.

intervenção comportamental não-verbal indicada pela literatura é ignorar seletivamente comportamentos inadequados do estudante enquanto for possível (Cedillo Tello; Argudo-Serrano, 2024). Outra estratégia importante é implementar abordagens de autogerenciamento (Cedillo Tello; Argudo-Serrano, 2024; Kałdonek-Crnjaković, 2021), que envolvem ensinar o aluno a monitorar, reforçar e avaliar o seu próprio comportamento.

Kałdonek-Crnjaković (2021) destaca que, especialmente para alunos com TDAH, é importante que todos os envolvidos tenham clareza do que é esperado dos alunos em relação a comportamento e de quais são as consequências de não respeitar as combinações estabelecidas, para que os alunos sintam que estão sendo tratados de maneira justa quando houver alguma consequência a um comportamento inadequado.

É importante mencionar que, ainda que as intervenções comportamentais sejam vastamente citadas na literatura como importantes para alunos com TDAH e recomendadas em diretrizes governamentais (Brasil, 2022), essa não deve ser uma responsabilidade exclusiva dos professores. Os autores destacam a importância de uma responsabilidade compartilhada entre familiares dos alunos, professores, escola e outros profissionais que porventura acompanhem o(a) estudante.

4.3 Estruturar as aulas de forma clara em relação a objetivos, etapas, tempo e instruções

A literatura destaca a importância de aulas estruturadas. Para tanto, é importante que os objetivos e etapas da aula sejam apresentados de maneira clara e, se for o caso, explicitamente ligados à aula anterior. Recomenda-se que os professores especifiquem quais serão os materiais necessários para a aula e quais são as expectativas em relação a comportamento (Cedillo Tello; Argudo-Serrano, 2024). Além disso, recomenda-se o uso de ferramentas como calendários, relógios e *timers*, que ajudem os alunos a gerenciar o tempo.

Algumas sugestões da literatura são: criar uma rotina clara para as aulas, registrada de maneira visual na sala de aula e notificar os alunos quando faltarem entre 5 a 10 minutos para o final da aula (Cedillo Tello; Argudo-Serrano, 2024), a fim de que os estudantes possam organizar a realização das tarefas durante o tempo que falta para o término da aula. Outra sugestão é limitar o tempo para realizar uma determinada tarefa (Kałdonek-Crnjaković, 2021); no entanto, deve-se ter atenção para diferenças individuais: alguns alunos podem ficar tão preocupados em terminar a tarefa no tempo previsto que vão deixar de lado a preocupação com a qualidade. Para esses alunos, pode ser mais eficiente utilizar estratégias que o façam

realizar a atividade em pequenas partes (cf. seção 4.4).

É importante checar se os alunos compreenderam as instruções (Cedillo Tello; Argudo-Serrano, 2024). Tais instruções devem ser simples, claras, explícitas, sistemáticas, abrangentes e concretas (Ponce *et al*, 2024).

Em relação a feedback e avaliações, Kałdonek-Crnjaković (2021) sugere definir objetivos SMART⁷ — específicos, mensuráveis, alcançáveis, relevantes, com tempo delimitado — e de curto prazo. A autora dá como exemplo de meta escrever três frases, conferir se o tempo verbal utilizado foi adequado e pedir para o(a) professor(a) corrigir a tarefa. Kałdonek-Crnjaković (2021) também dá ênfase ao feedback construtivo, que deve estar sempre presente no processo de ensino-aprendizado com alunos com TDAH, fazendo referência tanto à produção em língua adicional, quanto ao comportamento adequado para aprender. Para prover um feedback construtivo de maneira adequada para esse público, a autora indica o seguinte percurso:

- a) **Reconhecer o esforço** do(a) aluno(a), independentemente de qual tenha sido o resultado;
- b) Apresentar ao aluno uma **visão geral do seu desempenho**, indicando quais objetivos já foram atingidos e sempre dando exemplos da língua adicional e/ou de comportamento;
- c) Dar **feedback corretivo** com o objetivo de que o aluno se torne consciente da lacuna entre sua produção e a produção esperada. Se problemas comportamentais ocorreram durante a realização da tarefa, também devem ser mencionados durante o momento do feedback corretivo;
- d) **Discutir estratégias** para melhorar o uso da língua do trabalho e/ou o comportamento.

4.4 Limitar a quantidade de materiais ofertados e dividir as tarefas

A literatura consultada para esse trabalho indica que, via de regra, é sempre benéfico propor tarefas curtas e rápidas para alunos com TDAH, em vez de tarefas longas ou demoradas. É importante lembrar que o excesso de materiais pode sobrecarregar alunos com TDAH e levá-los a ter dificuldades para compreender e executar as tarefas (Ferreira e Martini, 2024). Ponce *et al* (2024) apontam que o foco em apenas uma tarefa simples por vez pode diminuir as limitações relacionadas às dificuldades com atenção seletiva/sustentada.

⁷ Trata-se de um acrônimo de *Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound*, utilizado para caracterizar objetivos bem definidos, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e delimitados no tempo.

Kaldonek-Crnjaković (2021) menciona uma pesquisa que recomenda que nenhuma atividade em sala de aula demore mais do que 10 minutos.

Para tanto, é necessário dividir as tarefas em atividades mais curtas e simples (Cedillo Tello; Argudo-Serrano, 2024). Uma sugestão de Kaldonek-Crnjaković (2021) é, por exemplo, no caso de uma tarefa de compreensão escrita que tenha 8 questões, propor que o aluno comece respondendo apenas 4 e confira as respostas antes de passar para as próximas. Pode-se sugerir que o aluno cubra as últimas 4 questões, buscando manter o foco apenas nas primeiras 4. Dessa maneira, além de a tarefa se tornar mais curta, o professor também oferecerá um feedback durante a atividade para que o aluno saiba se a está realizando da maneira adequada.

É importante mencionar que, ainda que a recomendação de dividir tarefas em etapas menores seja bastante frequente, faltam estudos robustos para avaliar sua eficácia. Lovett e Nelson (2021) apontam que o único estudo encontrado sobre a efetividade dessa acomodação em sua revisão sistemática não mostrou benefícios para estudantes de ensino médio e fundamental.

4.5 Oferecer tempo estendido para avaliações

Geralmente, a literatura indica que seja oferecido tempo estendido para provas e avaliações. O *The World Federation of ADHD guide* sugere que esse tempo adicional seja 50% a mais do que o previsto para a maioria dos estudantes (Faraone *et al*, 2021, p. 76). Apesar dessa recomendação ser muito comum, Lovett e Nelson (2021), ao analisarem o impacto de acomodações para TDAH, indicam que, nos estudos examinados, o tempo estendido não levou a um melhor desempenho dos alunos.

Apesar dessa incerteza a respeito da eficácia dessa intervenção, a recomendação para estender o tempo de avaliações permanece presente na maior parte dos materiais e diretrizes oficiais. Há estudos que indicam que alunos com TDAH cometem mais erros por descuido; nesse sentido, em vez de apenas aumentar o tempo disponível, seria interessante utilizar outras estratégias, como lembrar ao aluno, de alguma maneira, que ele precisa revisar o seu trabalho.

4.6 Usar recursos visuais, auditivos e/ou cinestésicos

Diversos autores destacam a importância de mobilizar diferentes canais sensoriais

durante o aprendizado. Cedillo Tello e Argudo-Serrano (2024) sugerem, por exemplo, o uso de recursos visuais e/ou auditivos para a compreensão escrita, como audiolivros; para a produção escrita, pode-se, por exemplo, usar *storyboards* como ferramentas visuais. Os autores sugerem que outros recursos sensoriais possam ser utilizados, como ligar ou desligar as luzes para marcar diferentes momentos da aula, incluir música ambiente dependendo da atividade — desde que tais usos não distraiam os alunos (cf. item 4.1, acima). Outra sugestão dada pelos autores é incorporar estímulos visuais e físicos às instruções — como sorrir, dar as mãos, usar gestos com as mãos acompanhando as instruções (Cedillo Tello; Argudo-Serrano, 2024).

Ponce *et al.* (2024) sugerem que sejam incluídas atividades que envolvam colocar a “mão na massa” e que se promovam pausas para se movimentar. De fato, Bucci (2024) faz um relato de caso em que um grupo de crianças com TDAH deveria escutar uma história e, em seguida, tentar se lembrar do máximo de palavras e ações. Foram feitos testes imediatamente após escutar a história, 5 minutos depois e 10 minutos depois. Os alunos estavam divididos aleatoriamente em 3 grupos: o primeiro grupo escutou a história sentado foi orientado a não se movimentar durante a escuta; o segundo grupo podia se mexer livremente, desde que ficasse sentado; o terceiro grupo escutou a história de pé e o pesquisador fazia gestos representando as ações relatadas durante a contação da história, convidando os alunos a fazerem o mesmo. Segundo o relato, o terceiro grupo conseguia se lembrar de mais detalhes da história de maneira estatisticamente significativa, sobretudo se comparado ao primeiro grupo.

Kaldonek-Crnjaković (2021) recomenda que seja privilegiada, no ensino de línguas adicionais, a abordagem chamada de *Multisensory Structured Learning* [Aprendizagem Estruturada Multissensorial], que tem por princípio mobilizar simultaneamente todos os canais sensoriais, ou seja, envolver tato, visão, audição e movimento. Um exemplo dado pela autora de atividade multissensorial para introduzir um novo vocabulário é mostrar um cartão com a palavra escrita, pronunciá-la em voz alta a escrevê-la ou traçar as letras com o dedo no ar.

Kaldonek-Crnjaković (2021) destaca, também, que é importante permitir que alunos com TDAH possam se movimentar e usar o tato — sempre, é claro, de maneira que não prejudique o seu aprendizado e/ou o de seus colegas. Pode-se, por exemplo, permitir que o aluno caminhe, promover o uso de bolas anti-stress ou permitir que desenhe/rabisque durante a aula. Também é indicado solicitar que esses alunos auxiliem com tarefas de sala de aula que exigem movimento/tato, como apagar o quadro ou distribuir materiais, o que pode ajudá-los

na concentração Kaldonek-Crnjaković (2021).

4.7 Sugestões adicionais

As sugestões dadas aqui não cobrem a totalidade das recomendações, mas abarcam aquilo que aparece de maneira mais frequente na literatura e que nos parecem mais relevantes para o ensino de línguas adicionais. Outras sugestões frequentes na literatura são:

- a) *Incentivar o aprendizado entre pares* — por exemplo, incentivando o trabalho em conjunto com colegas que tenham boas habilidades de leitura ou posicionado colocando os alunos para sentar do lado de um colega com um comportamento adequado, funcionando como uma influência positiva (Cedillo Tello; Argudo-Serrano, 2024).
- b) *Manter contato próximo com os familiares e responsáveis* — alguns materiais sugerem que sejam enviados relatos sobre o estudante para os responsáveis diariamente, se possível (Faraone *et al*, 2021, p. 76).
- c) *Encorajar a realização das atividades menos preferidas antes das preferidas*, para evitar problemas de motivação (Cedillo Tello; Argudo-Serrano, 2024).

O essencial é que haja, sempre, uma abordagem personalizada e baseada nas necessidades individuais, considerando o perfil de cada aluno (Ponce *et al*, 2024). Os professores precisam estar prontos para oferecer suportes e recursos adicionais para auxiliar seus alunos quando encontrarem dificuldades, a fim de não gerar sentimentos de frustração e desamparo (Cedillo Tello; Argudo-Serrano, 2024).

No quadro abaixo, apresentamos alguns possíveis impactos do TDAH na aprendizagem de línguas adicionais e as adaptações sugeridas para lidar com cada dificuldade. Sem pretensão de exaustividade, o quadro apresenta as recomendações sugeridas pela literatura especializada que podem orientar a prática docente em diferentes contextos de ensino. Essas recomendações não devem ser entendidas como prescrições, mas como um ponto de partida para que o professor tome decisões informadas, sempre levando em consideração as especificidades e necessidades de cada estudante.

Quadro 3 - Possíveis impactos do TDAH no ensino de línguas adicionais e algumas adaptações sugeridas

Possíveis impactos no ensino de línguas adicionais	Adaptações sugeridas
Dificuldades com compreensão e	Minimizar distrações externas durante tarefas de compreensão e

produção escrita	produção escrita (4.1) Estruturar as tarefas de forma clara em relação a objetivos e etapas (4.3) Dar instruções claras e se certificar de que o aluno as compreendeu (4.3) Dar feedback estruturado (4.3) Limitar a quantidade de material ofertado e dividir as tarefas em pedaços menores (4.4) Usar recursos visuais, auditivos e/ou cinestésicos (4.6)
Dificuldades com compreensão oral	Minimizar distrações externas durante tarefas de compreensão oral (4.1) Estruturar as tarefas de forma clara em relação a objetivos e etapas (4.3) Dar instruções claras e se certificar de que o aluno as compreendeu (4.3) Dar feedback estruturado (4.3) Dividir as tarefas de compreensão oral em atividades mais curtas (4.4) Sempre que possível, envolver outros canais sensoriais (4.6)
Dificuldades sócio-pragmáticas, especialmente na produção e na interação oral	Estruturar as aulas de forma clara em relação a objetivos, etapas, tempo e instruções (4.3) Implementar intervenções comportamentais, explicando de maneira clara o que é esperado do(a) aluno(a) (4.2) Dar feedback estruturado (4.3) Incentivar aprendizado entre pares (4.7)
Comportamento inadequado que impacte negativamente o próprio aprendizado e/ou dos colegas	Implementar intervenções comportamentais (4.2)

Fonte: elaborado pela autora

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivos compreender as dificuldades específicas de alunos com TDAH no processo de aprendizagem de línguas adicionais e elencar adaptações que podem ser feitas para as necessidades específicas desse público.

A literatura examinada, apesar de limitada, indica que o processo de aprendizagem de línguas adicionais por alunos com TDAH pode ser permeado de desafios por conta dos sintomas associados ao transtorno, que levam, por exemplo, a dificuldades para manter a atenção sustentada durante longos períodos de tempo em atividades de compreensão oral, compreensão escrita e/ou produção escrita; além disso, pode haver impactos no desenvolvimento de habilidades pragmáticas. Apesar desses desafios, o TDAH não impede o aprendizado de línguas adicionais. Dada a heterogeneidade da apresentação dos sintomas e a diversidade de perfis individuais, cada aluno(a) apresentará dificuldades específicas, que devem ser avaliadas pelo(a) professor(a).

As adaptações mais frequentemente sugeridas pela literatura apresentadas são a redução de distrações externas; a estruturação clara das aulas em relação a objetivos, etapas e instruções; a divisão de tarefas em etapas mais curtas, o uso de diferentes canais sensoriais durante o processo de ensino-aprendizagem e a implementação de estratégias de intervenção comportamental quando necessário. Ainda que haja falta de evidências sobre a efetividade de algumas intervenções, as sugestões da literatura são indicações importantes para guiar a tomada de decisão de professores.

É importante destacar que esse trabalho não realizou uma metanálise nem uma revisão sistemática; por conta dos objetivos e de limitações do próprio trabalho, optou-se por uma revisão narrativa, o que acreditamos ter sido suficiente para atingir os objetivos traçados de oferecer ferramentas para professores de línguas adicionais. No entanto, esse trabalho não tem o grau de evidência que teria, por exemplo, um estudo empírico, uma revisão sistemática ou uma metanálise. Adicionalmente, a ausência de estudos robustos sobre TDAH e ensino de línguas adicionais foi um limitador para a nossa discussão.

Espera-se que esse trabalho possa contribuir com a inclusão dos alunos de TDAH no contexto de ensino de línguas adicionais oferecendo algumas pistas iniciais para professores dessas disciplinas.

REFERÊNCIAS

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

BARKLEY, Russell A. História. In: BARKLEY, Russell A. (org.). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-87.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 dez. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 20 de março de 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm. Acesso em: 20 de março de 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo clínico e diretrizes terapêuticas para o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH)**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022.

BUCCI, Maria Pia. Le mouvement au service de l'apprentissage du langage: le cas spécifique du TDAH. **HAL Open Science**, 2024. Disponível em: <https://hal.science/hal-0473929>. Acesso em: 20 de março de 2026.

CEDILLO TELLO, Maria Elizabeth; ARGUDO-SERRANO, Juanita Catalina. Teaching strategies for children with attention deficit hyperactivity disorder in English as a foreign language classroom. **Resistances. Journal of the Philosophy of History**, Quito, v. 5, n. 9, p. e240143, 2024. DOI: <https://doi.org/10.46652/resistances.v5i9.143>. Disponível em: <https://resistances.religacion.com/index.php/about/article/view/143>. Acesso em: 20 de março de 2026.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer** – volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2021. Disponível em: <https://rm.coe.int/cccr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>. Acesso em: 20 de março de 2026.

ENRICONE, Jacqueline Raquel Bianchi. **Caracterização da leitura de estudantes com TDAH**. 2017. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/198754>. Acesso em: 20 de março de 2026.

FARAONE, Stephen V.; BIEDERMAN, Joseph; ROHDE, Luis A. et al. **The World Federation of ADHD guide**. World Federation of ADHD, 2021. Disponível em:

<https://www.adhd-federation.org/>. Acesso em: 20 de março de 2026.

FERREIRA, João Carlos Peixoto; MARTINI, Silvia C. **TDAHUni**: guia para professores do ensino superior com estratégias de acolhimento para estudantes universitários com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. São Paulo : Ed. dos Autores, 2024.

FRENETTE, Stéphanie; MAYER-CRITTENDEN, Chantal. Le développement d'une langue seconde chez des enfants qui ont un trouble déficitaire d'attention avec hyperactivité (TDAH). **Diversity of Research in Health Journal**, v. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.28984/drhj.v2i0.168>. Disponível em: <https://pubs.biblio.laurentian.ca/index.php/drhj-rdrs/article/view/168>. Acesso em: 20 de março de 2026.

KALDONEK-CRNJAKOVIĆ, Agnieszka. The cognitive effects of ADHD on learning an additional language. **Govor**, v. 35, n. 2, 2018, p. 215–227. DOI: <https://doi.org/10.22210/govor.2018.35.12>. Disponível em: <https://hrcak.srce.hr/file/313167>. Acesso em: 20 de março de 2026.

KALDONEK-CRNJAKOVIĆ, Agnieszka. Teaching an FL to students with ADHD. **Govor**, v. 37, n. 2, 2021, p. 205–218. DOI: <https://doi.org/10.22210/govor.2020.37.10>. Disponível em: <https://hrcak.srce.hr/file/370155>. Acesso em: 20 de março de 2026.

KALDONEK-CRNJAKOVIĆ, Agnieszka. The effect of ADHD-type behaviours on language skills development in the classroom context from the perspective of Polish EFL teachers. **Ampersand**, v. 13, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.amper.2024.100190>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2215039024000286>. Acesso em: 20 de março de 2026.

LOVETT, Benjamin J.; NELSON, Jason M. Systematic review: educational accommodations for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, [S. l.], v. 60, n. 4, 2021, p. 448–457. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.07.891>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32745597/>. Acesso em: 20 de março de 2026.

MATTOS, Paulo; SERRA-PINHEIRO, Maria A.; ROHDE, Luis A.; PINTO, Denise. Apresentação de uma versão em português para uso no Brasil do instrumento MTA-SNAP-IV. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 28, n. 3, 2006, p. 290–297. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-81082006000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rprs/a/SQPJkswbm5FWM6kSzm6SQkG/?lang=pt> . Acesso em: 20 de março de 2026.

PÁLING, Rachel Marie. An empirical study to determine whether ADHD disorder affects the process of language learning. **Journal of Psychology and Neuroscience**, v. 2, n. 1, p. 1–7, 2020.

PINHEIRO, Lucinei de Machado. Adaptações curriculares e o uso dos recursos digitais na inclusão de alunos surdos. In: ATENA EDITORA (org.). **Educação: práticas, políticas e possibilidades 3**. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2025. p. 206–218. DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.072251109>.

PONCE, Balseca et al. Estrategias instruccionales efectivas para desarrollar habilidades de escucha en adolescentes con TDAH. **Ciencia Digital**, Ambato, v. 8, n. 4, p. 38–53, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v8i4.3205>. Disponível em: <https://www.cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/CienciaDigital/article/view/3205>. Acesso em: 20 de março de 2026.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 13, Brasília, 2021, p. 300–334. DOI: <https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/37207>. Acesso em: 20 de março de 2026.

SENO, Marília Piazzzi. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem? **Revista Psicopedagogia** [online] v. 27, n. 84, 2010, p. 334–336. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862010000300003&script=sci_abstract. Acesso em: 20 de março de 2026.

SILAWI, R.; DEGANI, T.; PRIOR, A. Additional language learning in ADHD: a call for research. **Applied Psycholinguistics**, [online], Volume 46, 2025, e47. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716425100337>. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/applied-psycholinguistics/article/additional-language-learning-in-adhd-a-call-for-research/6B7276283124013FADA41874B7B3479C>. Acesso em: 20 de março de 2026.

STAFF, Anouck I. et al. The validity of teacher rating scales for the assessment of ADHD symptoms in the classroom: a systematic review and meta-analysis. **Journal of Attention Disorders**, v. 25, n. 11, 2020, p. 1578–1593. DOI: <https://doi.org/10.1177/1087054720916839>. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8369909/>. Acesso em: 20 de março de 2026.

WALLACE, Jasmina et al. Screen time, impulsivity, neuropsychological functions and their relationship to growth in adolescent attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms. **Scientific Reports**, [online] v. 13, 2023, p. 18108. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41598-023-44105-7>. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10593930/>. Acesso em: 20 de março de 2026.