



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS
EDUCATIVAS (PPGEPE/CCIM)

(Aprovado pela Resolução N°1793/2018-CONSEPE, de 30/11/2018 e Alterado pela Resolução N° 1821/2019 – CONSEPE, de 21/01/2019)

POLLYANE DE PAULA SANTOS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM
TDAH NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
IMPERATRIZ-MA

Imperatriz-MA
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS
EDUCATIVAS (PPGEPE/CCIM)

(Aprovado pela Resolução N°1793/2018-CONSEPE, de 30/11/2018 e Alterado pela Resolução N° 1821/2019 – CONSEPE, de 21/01/2019)

POLLYANE DE PAULA SANTOS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM
TDAH NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
IMPERATRIZ–MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas do Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM) da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestra em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Melo Agapito

Imperatriz–MA
2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

de Paula Santos, Pollyane.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA
INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH NOS ANOS INICIAIS EM
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE IMPERATRIZMA / Pollyane de
Paula Santos. - 2024. 132 f.

Orientador(a): Francisca Melo Agapito. Dissertação
(Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas
Educativas - PPGEPE/CCIM, Universidade Federal do Maranhão,
Imperatriz, 2024.

1. Equidade. 2. Diversidade. 3. Formação Docente. 4.
Informação. I. Melo Agapito, Francisca. II. Título.

POLLYANE DE PAULA SANTOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM
TDAH NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
IMPERATRIZ-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) do Centro de Ciências de Imperatriz (CCIM), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Francisca Melo Agapito

Aprovada em: 23/05/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Francisca Melo Agapito (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof.^a Dr.^a Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro (Membro Titular Interno)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof. Dr. Marcos Marques Formigosa (Membro Titular Externo)
Universidade Federal do – UFPA

Prof.^a Dr.^a Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira (Membro Suplente Interno)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof. Dr. José Edilmar de Sousa (Membro Suplente Externo)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Aos alunos e alunas que convivem
com o TDAH enfrentando os desafios
da inclusão escolar.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento de contentamento, o sentimento é de Gratidão!

Gratidão! por existirem pessoas que acreditam em meu potencial. Eu credito que, sem o apoio direto ou indiretamente de vocês eu não teria conseguido chegar até aqui.

Então, quero externar minha gratidão a vocês:

Primeriamente ao nosso ***Pai Celestial*** que me fez forte e corajosa para trilhar todas as etapas dessa jornada até a chegada do fim deste capítulo em minha vida.

Aos meus Pais: Raimunda Felix e Salomão dos Santos, estes que nunca soltaram as minhas mãos, estes que estão sempre de prontidão a me ajudar nos mais diversos embarços da vida. Mãe, Pai, vocês são meu arcabouço e o meu motivo de continuar essa doce jornada. Amo vocês!

Ao meu filho Benjamin: este, que não entende o porque que a mãe dele fica tanto tempo escrevendo no notebook e mal sabe ele que é a principal motivação para essas escritas. Filho, te amo.

Companheiros/as: Ênnio Barros, você que é luz em meu caminho, é como um braço forte e mão amiga, amo você! ***Raquel Machado***, não me canso de ti procurar! Você tem sempre espaço em sua agenda para me ajudar, eu sou uma eterna admiradora sua. ***Elieth Vitória***, um presente que este curso de Pós-Graduação me concedeu, de uma energia contagiante que encheu meu espírito de esperança para continuar, porque a vontade era (passado) de renunciar, mas, com você aprendi que vale mais a pena continuar a desistir. ***Raimunda***, mas carinhosamente conhecida como ***Nana***, você com suas palavras de apoio e com orientações valiosas, esteve sempre disposta a me ajudar. Aos demais colegas de turma, a nossa T3, minha gratidão a cada um/a de vocês.

Orientadora e aos/as Professores do PPGEPE: à ***Francisca Agapito***, minha orientadora, que com sua sabedoria e elegância soube me conduzir em todo o processo dessa pesquisa. ***Professores/as*** do PPGFORPRED, que com sua maestria conduziram essa turma com tantos plurais ao caminho do sucesso.

Aos profissionais e alunos/as: a estes que fizeram essa pesquisa torna-se palpável, com a sua acolhida e apreço, serei eternamente grata!

Gratidão!

Ser diferente é normal

*Todo mundo tem seu jeito singular
De ser feliz, de viver e de enxergar
Se os olhos são maiores ou são orientais
E daí? Que diferença faz?*

*Todo mundo tem que ser especial
Em oportunidades, em direitos, coisa e tal
Seja branco, preto, azul ou lilás
E daí? Que diferença faz?*

*Já pensou, tudo sempre igual?
Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal
Já pensou, sempre tão igual?
Tá na hora de ir em frente
Ser diferente é normal!*

*Sha-na-na
Ser diferente é normal!
Sha-na-na
Ser diferente é normal!
Sha-na-na
Ser diferente é normal!
Sha-na-na
Ser diferente é normal!*

*Todo mundo tem seu jeito singular
De crescer, aparecer e se manifestar
Se o peso na balança é de uns quilinhos a mais
E daí, que diferença faz?*

*Já pensou, tudo sempre igual?
Ser mais do mesmo o tempo todo não é tão legal
Já pensou, sempre tão igual?
Tá na hora de ir em frente
Ser diferente é normal!*

*Sha-na-na
Ser diferente é normal!*

...
(Gilberto Gil)

RESUMO

SANTOS, Pollyane de Paula. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ-MA**

Linha de pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação

Esta dissertação de mestrado traz à luz discussões sobre práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) em uma sala de aula regular de uma escola municipal de Imperatriz, MA. O objetivo desta pesquisa é investigar as práticas pedagógicas realizadas por professores e pela gestora escolar, direcionadas a alunos com TDAH nos anos iniciais, bem como o processo de inclusão escolar desses alunos em uma escola municipal de Imperatriz - MA. O arcabouço teórico desta dissertação inclui alguns autores que foram fundamentais para a concretização desta pesquisa, como: Almada (2018), Mantoan (2001, 2006, 2015, 2021), Freire (2021), Orrú (2017), Prestes (2010 e 2016), Vygotsky (2010), entre outros. Os caminhos metodológicos delineados foram fundamentais para conduzir a pesquisa, explorando a abordagem qualitativa. Essa abordagem possibilitou a construção de uma ponte sólida entre os sujeitos da pesquisa e a compreensão do TDAH no contexto da educação inclusiva. A coleta de dados ocorreu a partir de observações no campo empírico da pesquisa, realizadas em duas salas de aula e de entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa: um professor, um cuidador social e um gestor escolar de uma escola municipal de Imperatriz-MA. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa: diário de bordo/campo, captura de fotos/imagens e gravador de áudio. Para analisar os dados gerados no campo empírico da pesquisa, optou-se por uma aproximação com a Análise Textual Discursiva (ATD), fundamentada em Moraes e Galiazzi (2016). Os resultados desta pesquisa estão organizados em três categorias seguintes: A princípio aborda-se a efetividade da inclusão escolar de alunos com TDAH. Ao final desta análise, foi possível concluir de fato, que esses alunos não estão sendo efetivamente incluídos, conforme evidenciado pelas declarações dos profissionais e pelas observações realizadas em sala de aula. Na categoria seguinte, são pautadas as práticas pedagógicas e os dispositivos utilizados pelos profissionais em sala de aula. O campo de pesquisa evidenciou que há deficiência na aplicabilidade de dispositivos que otimizem as práticas pedagógicas, sendo estas prejudicadas devido à carência de fatores como: formação continuada, investimentos em materiais didáticos e participação efetiva de uma equipe multiprofissional. Na última categoria é revelada as perspectivas dos profissionais sobre as características dos alunos com TDAH. Os resultados obtidos refletem a situação abordada na dissertação: a falta de informações sobre as particularidades do TDAH resulta em deficiência de conhecimento e em práticas docentes inadequadas no campo da inclusão. Ao analisar a escola pública municipal pesquisada e os principais sujeitos da pesquisa, foi constatado que os alunos com TDAH estão sendo in/visibilizados e que as práticas pedagógicas inclusivas apresentam deficiências significativas para a inclusão escolar desses alunos.

Palavras-chave: Diversidade. Equidade. Formação docente. Informação.

ABSTRACT

SANTOS, Pollyane de Paula. **PEDAGOGICAL PRACTICES AIMED AT THE INCLUSION OF STUDENTS WITH ADHD IN THE EARLY GRADES AT A MUNICIPAL SCHOOL IN IMPERATRIZ, MA**

Research Line: Languages, Pedagogical Practices, and Educational Technologies

This master's dissertation brings to light discussions about pedagogical practices aimed at the inclusion of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in a regular classroom at a municipal school in Imperatriz, MA. The objective of this research is to investigate the pedagogical practices carried out by teachers and the school manager, aimed at students with ADHD in the early grades, as well as the process of school inclusion for these students in a municipal school in Imperatriz, MA. The theoretical framework of this dissertation includes several authors who were essential to the completion of this research, such as Almada (2018), Mantoan (2001, 2006, 2015, 2021), Freire (2021), Orrú (2017), Prestes (2010 and 2016), Vygotsky (2010), among others. The methodological paths outlined were fundamental in guiding the research, exploring the qualitative approach. This approach enabled the construction of a solid bridge between the research subjects and the understanding of ADHD within the context of inclusive education. Data collection was carried out through observations in the empirical field of the research, conducted in two classrooms, and semi-structured interviews with the research participants: a teacher, a social caregiver, and a school manager from a municipal school in Imperatriz, MA. The research instruments used included a field diary, photo/image capture, and an audio recorder. To analyze the data generated in the empirical field of the research, an approach was chosen based on Discourse Textual Analysis (DTA), grounded in Moraes and Galiazzi (2016). The results of this research are organized into the following three categories: First, it addresses the effectiveness of school inclusion for students with ADHD. At the end of this analysis, it was possible to conclude that these students are not being effectively included, as evidenced by the professionals' statements and the observations made in the classroom. The next category focuses on the pedagogical practices and the tools used by professionals in the classroom. The research field revealed that there is a deficiency in the application of tools that optimize pedagogical practices, as these are hindered by the lack of factors such as: ongoing training, investment in teaching materials, and effective participation of a multidisciplinary team. The final category reveals the professionals' perspectives on the characteristics of students with ADHD. The results obtained reflect the situation addressed in the dissertation: the lack of information about the specifics of ADHD results in a deficiency of knowledge and inadequate teaching practices in the field of inclusion. By analyzing the municipal public school and the main research subjects, it was found that students with ADHD are both visible and invisible, and that inclusive pedagogical practices show significant deficiencies in the school inclusion of these students.

Keywords: Diversity. Equity. Teacher training. Information.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Linha do Tempo do TDAH.....	28
Figura 2- Estrutura cronológica da educação inclusiva no Brasil.....	36
Figura 3- Atividade escolar de O Menino Maluquinho.....	48
Figura 4- Atividade de matemática.....	84
Figura 5- Cálculos matemáticos.....	83
Figura 6- O que é inclusão escolar?	91
Figura 7- Fatores que garantem a inclusão escolar do aluno com TDAH.....	93
Figura 8- Sala de aula Matriz	95
Figura 9- Ações pedagógicas e estratégias utilizadas por professores	97
Figura 10- Atividade em sala de Artes	100
Figura 11- Pinturas de mulheres afrodescendente.....	101
Figura 12- Percepções profissionais sobre o TDAH.....	105
Figura 13- Recomendações para informar sobre o TDAH.....	107
Figura 14- Capa da Cartilha de Acolhimento (produto).....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Teses de doutorado e dissertações de mestrado selecionados para Discussão.....	56
Quadro 2- Horário de aula do 4º ano	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDA	Associação Brasileira do Déficit de Atenção
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
FPS	Funções Psicológicas Superiores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
MA	Maranhão
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PL	Projeto de Lei
PMEI	Plano Municipal de Educação de Imperatriz
PPGFOPRED	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
PPGEPE	Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas
PSC	Psicologia Histórico-Cultural
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIADI	Setor de Inclusão e Atenção a Diversidade
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDA	Transtorno do Déficit de Atenção
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
THC	Teoria Histórico-Cultural
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS.....	14
2	INICIANDO O DIÁLOGO A RESPEITO DO TDAH.....	24
2.1	Entendendo o TDAH: contexto histórico e sociocultural.....	25
2.1.1	Algumas facetas do TDAH.....	29
2.1.2	O aluno, a sala de aula e o TDAH.....	31
2.2	Apontamentos sobre a Educação Inclusiva com foco no TDAH e aspectos legais.....	35
2.3	Discussões direcionados ao termo In-Exclusão.....	43
2.4	Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação inclusiva.....	50
3	O QUE SE TEM DISCUTIDO SOBRE O TDAH NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MEIO A ATUALIDADE? UMA REVISÃO DA LITERATURA.....	55
4	PERCURSO METODOLÓGICO	63
5	TENDÊNCIAS E DESCOBERTAS	76
5.1	Inclusão escolar efetiva para alunos com TDAH em sala de aula regular comum nos anos iniciais: true or fake?	78
5.2	Práticas pedagógicas e as adaptações necessárias para alunos com TDAH em sala de aula regular dos anos iniciais.....	93
5.3	Desvendando o TDAH: perspectivas dos profissionais sobre as características dos seus alunos.....	102
5.3.1	Incluir para educar: Alunos com TDAH.....	106
6	PALAVRAS FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS.....	112
	APÊNDICES.....	122
	ANEXOS	133

TDAH
Analice (Banda)

*Ele pega o copo, o pano, o prato e o garfo cai.
Tenta fazer tudo ao mesmo tempo e não faz nada direito.
Mastiga num processo ruminante mexendo no celular.
Pensa em tudo e nada ao mesmo tempo, não sente o sabor direito.*

*Dizem que o menino é hiperativo e não consegue se concentrar.
E o menino vive pressionado.
Produção a qualquer preço, qualquer preço.*

*E o menino só queria brincar, mas ganhou um selo TDAH.
E o menino só queria viver, só queria correr, só queria voar.*

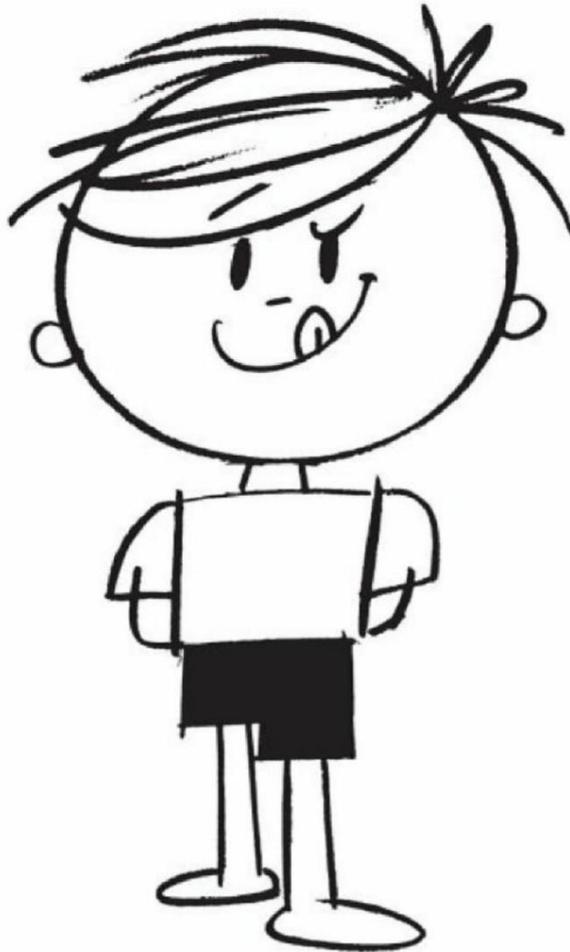
*Senta na cadeira, não consegue ficar quieto no lugar.
Tenta prestar atenção, distrai com qualquer movimento.
Butuca na carteira e a perna não para de balançar.
A professora não entende nada e mata qualquer luz de desenvolvimento.
Diz que ele é hiperativo e não consegue respeitar.
E o menino se sente culpado, ninguém entende ele direito.
E paga o preço.*

*E o menino só queria brincar, mas ganhou um selo TDAH.
E o menino só queria viver, só queria correr, só queria voar.*

*E o menino que já não é mais menino, mas não conseguiu parar.
Parou de crescer, mas não parou de parar.
Já estudou, trabalhou, esqueceu de respirar.
Se frustrou, odiou, beijou, amou, cansei.
Frito num mundo cada vez mais pobres de espírito.
Onde a ansiedade é um problema crítico que arrasta lento até mesmo o mais rico pra mais
perto da morte.*

Compositor: Paullo Mart, 2020

1 PRIMEIRAS PALAVRAS



Fonte: O menino Maluquinho (Ziraldo, 2014).

Era uma vez um menino maluquinho (Ziraldo, 2014).

Estas escritas iniciam-se a partir do refrão da letra musical TDAH do compositor Paulo Mart da Banda Analice apresentada anteriormente. Os versos da canção deixam em evidência alguns aspectos de uma infância comum: o brincar, viver, correr e voar, que, nos lembram o dia a dia de uma criança considerada em um padrão de normalidade, porém, a letra musical nos demonstra a rotina de uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). A letra retrata ainda que, com as responsabilidades impostas pela sociedade ao ser social criança, acabam os determinando como um adulto em um futuro sem perspectivas.

Por outro lado, no mundo da literatura infantil brasileira e com intuito de interação para esta escrita de dissertação de mestrado, serão utilizados trechos do livro O Menino

Maluquinho (2014), do autor Ziraldo Alves Pinto¹. Esta aclamada história nos apresenta um menino que “a única coisa que ele não sabia era como ficar quieto” (Ziraldo, 2014, p. 12). Portanto, a partir dessas trocas associadas com as minhas vivências como filha, mãe e discente; inicio esta dissertação de mestrado sobre a inclusão de alunos nos anos iniciais com TDAH em classe comum. E de maneira tolerante, trago em pauta o TDAH como um transtorno do neurodesenvolvimento que está em escala crescente nas salas de aula.

Como resultado desta demanda, as escolas precisam estar preparadas e formada por profissionais capacitados, em um ambiente que possa oferecer uma educação de qualidade e equânime a esse alunado. Assim, a partir dessas primeiras linhas, peço licença para o usar o verbo na primeira pessoa e assim focar algumas questões que considero oportunas e que estão entremeadas a mim.

Situando o objeto de estudo desta pesquisa. O TDAH é um transtorno neurocomportamental que afeta, principalmente, crianças em idade escolar, impactando diretamente em seu desenvolvimento social e educacional. Por ser um transtorno em ascensão, ele merece um lugar de destaque nas discussões intramuros das escolas, promovendo, como reflexo, a busca por oportunidades de melhorias no processo educacional de alunos com essa condição.

Durante uma parte da minha trajetória de vida pessoal, deparei-me com a sigla TDAH que acabou se entrelaçando à minha formação acadêmica e profissional. Vale destacar que, apesar de ser atuante profissionalmente na área da saúde, eu desconhecia sobre esse transtorno. Contudo, por circunstâncias inesperadas, fui confrontada com essas quatro letras: TDAH. Portanto, é importante destacar que o desejo de aprofundar meus conhecimentos sobre este assunto, surgiu a partir do labor de ser mãe de uma criança considerada hiperativa. E com o decorrer do tempo (anos), das avaliações multiprofissionais e consultas com especialistas, o meu filho foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível II e TDAH do tipo combinado. A princípio meu primogênito era considerado “hiperativo”, sem diagnóstico para TEA, mas, após anos em busca de uma resposta fidedigna chegou-se, a essa conclusão. Assim, a curiosidade e o interesse em conhecer mais sobre o TDAH cresceram gradualmente, permitindo-me adquirir os conhecimentos necessários para melhor apoiar meu filho nos ambientes, escolar, social e familiar.

¹ Ziraldo Alves Pinto: cartunista, chargista, pintor, escritor, dramaturgo, poeta, caricaturista, desenhista, apresentador, humorista e jornalista brasileiro. Obs. Neste texto utilizaremos o nome “Ziraldo” para indicar/citar trechos retirados do Livro do citado autor.

Um emaranhado de dúvidas, obrigações e cobranças, especialmente no contexto escolar do meu filho, começou a tomar forma. Durante esse período de descobertas relacionadas ao comportamento do meu primogênito, eu estava cursando a graduação em enfermagem na Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), entre os anos de 2016 a 2021. Ao me aproximar da conclusão do curso, optei por realizar uma pesquisa bibliográfica sobre os aspectos diagnósticos do TDAH na primeira infância, no desenvolvimento do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em vários aspectos, principalmente no contexto escolar, foi-se, tomando forma. Essa decisão permitiu me familiarizar com um tema que, até então, era desconhecido para mim.

Com a pesquisa e defesa finalizadas, encerrou-se um ciclo de cinco anos na academia. No entanto, o iniciou-se uma nova jornada, não no âmbito acadêmico ou profissional, mas na vida pessoal: a de ser mais uma mãe solo e atípica. Nas próximas linhas você não encontrará relatos sobre as lutas diárias enfrentadas por essa mãe, filha, discente e profissional em sua busca por tentar fazer o melhor para o seu filho, família e por si mesma. Este espaço, ao contrário, é dedicado para à discussão das práticas pedagógicas utilizadas para incluir alunos com TDAH, um grupo que vive entre a in/visibilidade no contexto escolar.

O trabalho na área assistencial da saúde, como profissional da enfermagem, faz parte do dia a dia desta discente que vos escreve. A experiência adquirida ao longo da minha trajetória profissional me motivou a enriquecer ainda mais meu currículo, o que, por consequência, também fortaleceu meu lado pessoal, preparando-me para novos desafios que surgem constantemente.

Passado um breve período de pausa acadêmica, recebi com entusiasmo o edital de seleção para o Curso de Pós-Graduação de Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED)², na renomada, Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Freire (2021, p. 213), nos revela o quanto é singular o processo do caminhar, “[...] ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhado, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual gente se pôs a caminhar”. Inspirada por essas palavras, alinhadas e ímpares, renovo minha motivação para continuar investindo em meu percurso acadêmico, avançando com determinação em busca de um futuro promissor.

A tentativa por uma vaga em um curso de relevância no contexto educacional, como é o PPGFOPRED, trouxe-me de volta para o caminho do aprendizado formal. Foi um processo

² O curso de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas (PPGFOPRED) mudou sua nomenclatura durante o processo final desta dissertação. Atualmente, está reconhecida como: Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE).

seletivo complexo, observando que, para o ingresso neste curso, sair da minha zona de conforto foi algo inevitável. Isto mesmo, migrar da área da saúde para a educação, foi um divisor de águas. O TDAH, mais uma vez, tornou-se o tema principal deste novo percurso. Nesse momento, desafiada a mergulhar no submerso mundo da educação inclusiva, dando ênfase ao alunado com TDAH nos anos iniciais, estava a nadar em um oceano cheio de dúvidas e em busca deste saber e, de conhecer este modelo de ensino (inclusivo) e a sua importância nos ambientes: escolar, familiar e na sociedade em geral.

Destacando o TDAH como um transtorno do neurodesenvolvimento, as publicações sobre o tema indicam que seu diagnóstico é de caráter sumariamente clínico, e que envolve uma certa complexidade para se chegar a este diagnóstico. Sobre este ponto as palavras de Moysés e Collares (2011, p. 10), confirmam que “[...] o diagnóstico de TDAH é feito com base nos sintomas relatados pelo paciente ou seus familiares e devidamente interpretados por um especialista”. Seguindo por esse raciocínio, Souza, *et. al.* (2007, p. 15), ainda destacam que “Tanto o processo diagnóstico quanto o tratamento do TDAH são complexos, não só pelo caráter dimensional dos sintomas de desatenção e/ou hiperatividade, mas também pela alta frequência de comorbidade psiquiátricas apresentadas pelos pacientes”. Os autores reforçam que, o diagnóstico para o TDAH depende de experiência clínica e equipe multiprofissional para realizar as avaliações e assim chegar a uma diagnose, isto é, exames de imagem ou laboratoriais em sua maioria são excluídos para o diagnóstico.

No limiar da história sobre o TDAH, os relatos médicos oficiais começam a partir do início do século XIX. “O cenário de sua aparição foi a capital inglesa na virada do século XIX, mais especificamente, o *King’s College Hospital* no ano de 1902” (Caliman, 2010, p. 52). Considerado um transtorno de caráter neurobiológico e, como mencionado anteriormente, de diagnóstico essencialmente clínico, o TDAH é comumente identificado na primeira infância, especialmente quando a criança é inserida no contexto da educação formal. Nesse novo ciclo social, o professor, dentro da instituição escolar, passa a ser visto como um responsável direto pelo acompanhamento do aluno, embora sua responsabilidade esteja restrita ao processo de ensino. É na sala de aula que o olhar holístico do educador àquele aluno pode fazer uma grande diferença. Mas, por que o professor?

Respondendo a pergunta, Pretti (2020, p. 10) afirma que os professores “[...] passam longas horas do dia com as crianças em sala de aula e, por isso, muitas vezes são os primeiros a perceberem nelas os sintomas de TDAH e com isso fortalecem o ciclo de engrenagem Educando + Família + Escola”. A rotina em sala de aula é que permite o professor tornar-se o coadjuvante no processo de conhecer e reconhecer os alunos que possam apresentar alguma

alteração comportamental ou déficit no aprendizado. Contudo, não é o professor que realiza diagnóstico ou um parecer, o professor, na verdade, é uma ponte que pode facilitar o acesso da família e a criança aos profissionais competentes para tal responsabilidade.

Neste mesmo sentido, Silva Donizetti (2022, p. 24), explica que “Na escola o papel do professor é de extrema importância, visto que é o primeiro a notar o comportamento e as dificuldades da criança”. Além da contribuição direta do professor, há a participação do gestor, sendo este, responsável por acompanhar as práticas docentes e juntamente com os professores mediar o planejamento de aulas. É fundamental que os profissionais que atuam na educação formal obtenham conhecimento sobre o TDAH que, “[...] junto com a Dislexia representa hoje uma das principais causas de fracasso escolar”, como afirma Silva Donizetti (2022, p. 19). A dislexia e o TDAH andam de mãos dadas nas problemáticas de alunos considerados atrasados no rendimento escolar. O disléxico apresenta dificuldades na leitura e escrita, já o aluno que apresenta sinais para o TDAH apresenta a dificuldade no aprendizado por não conseguir se concentrar tempo o bastante para filtrar o conteúdo passado pelo professor. As duas situações são determinantes que podem levar o aluno ao fracasso escolar.

Após início às minhas leituras em busca de mais compreensão sobre o TDAH no contexto educacional e inclusivo, deparei-me com algumas fragilidades deste complexo campo de ensino e a principal delas: a exclusão educacional e, sintetizando este pensamento para percorrer este laborioso caminho da pesquisa sobre o TDAH na educação inclusiva nos anos iniciais, quero externar as palavras de Carvalho (2008, p. 26), quando expressa que:

Escolas inclusivas buscam oferecer educação de melhor qualidade para todos, não só pela garantia de acesso e ingresso em suas dependências, como pela permanência de todos os alunos, com aprendizagem e participação garantidas. Em escolas inclusivas, o professor é um pesquisador que faz uso constante de perguntas como: por que ensino do jeito que ensino? Como posso melhorar minha prática para garantir a aprendizagem de todos os alunos, reconhecidos em suas peculiaridades? Como aprendem meus alunos; quais são os conhecimentos prévios e seus interesses? Em escolas inclusivas, educadores, gestores, famílias e comunidade estão em parceria, desenvolvendo conversações reflexivas como ação permanente e prevista em seu projeto político pedagógico.

O autor nos convida a refletir sobre a educação inclusiva de qualidade. Trata-se de garantir que cada aluno, independente de suas necessidades e singularidades, tenha a oportunidade de aprender e participar plenamente. A inclusão escolar é um compromisso contínuo com a melhoria e a adaptação das práticas educacionais, visando atender às diversas necessidades de seus alunos. Vale ressaltar que, a inclusão escolar não é uma atividade solo, ou seja, para que a ação de incluir seja efetiva, há necessidade da colaboração direta da família, gestores, educadores e sociedade civil. Para que isso funcione há necessidade de ações como:

ouvir, dialogar e trabalhar em equipe. Em suma a verdadeira educação inclusiva é aquela comprometida com uma educação de qualidade para todos os seus alunos, respeitando e valorizando a pluralidade.

É nesta perspectiva de que o ambiente escolar é um território onde a oportunidade para aprender é acessível para todos, que me dedico a produzir esta pesquisa científica. Corroborando com Arroyo (2017, p. 47), quando ele afirma que, “Condenar os alunos sem mais é visto como antipedagógico e antiprofissional”. Atualmente, o TDAH faz parte de um dos transtornos do neurodesenvolvimento com mais ênfase em diagnóstico clínico às crianças em idade escolar. Distração, agitação e irritabilidade são características comuns em crianças consideradas hiperativas, contudo, estas características para serem classificadas como algo patológico devem-se apresentar em níveis prejudiciais.

Segundo Arroyo (2017, p. 45) “O fato é que as condutas morais dos alunos (as) nos preocupam atualmente mais do que os processos de aprendizagem”. O autor me leva a refletir para uma preocupação crescente no ambiente escolar: a conduta moral de seus alunos. Isso pode refletir em mudanças na educação formal, onde esse tipo de questões ética e comportamental estão tomando proporções. Precisamos entender que, manter equilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos é essencial no processo de aprendizagem.

E por ser um transtorno que afeta diretamente o aluno e, que por décadas o seu diagnóstico foi mistificado por profissionais das mais diversas áreas de atuação, alunos considerados hiperativos vivenciam uma forma de exclusão social e educacional por ter seu comportamento julgado como impróprio. Como afirmam Andrade e Vasconcelos (2018, p. 65), este é um transtorno que “[...] interfere no desenvolvimento do indivíduo, podendo gerar distúrbios motores, perceptivos, cognitivos e comportamentais”. Baseado nisto, pais, corpo docente e sociedade civil têm a responsabilidade de garantir a inclusão escolar do aluno com TDAH. A este respeito, Silva Donizetti (2022, p. 23), destaca que “Graças à interação entre escola e família, o transtorno passou a ser compreendido”. A colaboração mútua entre as bases sociais família e escola, é fundamental para compreensão do TDAH na vida do aluno, portanto, essa interação pode fomentar o sucesso educacional do aluno nessa condição.

Colocar em pauta das discussões escolares a inclusão escolar e, questões direcionadas ao TDAH a todos os atores sociais inseridos nesse processo é fundamental, isto porque há uma necessidade de construção de conhecimento por parte de pais, educadores e sociedade civil sobre esse assunto. No ambiente político, algumas leis e diretrizes nacionais foram implementadas com o intuito de promover a inclusão de alunos com deficiência e, incluindo o aluno com TDAH. Leis como: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI),

n.º 13.146/2015 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, estabelecem a obrigação de garantir a igualdade de oportunidades e o acesso para todos. Todavia, o TDAH não é visto ou reconhecido como uma deficiência, embora cause problemas a criança nessa condição nos âmbitos educacional, social e familiar.

No contexto social e educacional, o corpo docente em toda conjuntura escolar está cada vez mais consciente da importância de compreender e atender as necessidades do aluno com TDAH. “A escola deve trabalhar as necessidades específicas de cada aluno, visando desenvolver plenamente o seu potencial intelectual, além de trabalhar as capacidades de prestar atenção, ouvir e seguir instruções” (Costa; Silva; Kunz, 2017, p. 16). A escola promove um ambiente inclusivo a partir do momento que ela reconhece e atende as necessidades de seus alunos, valorizando-os e oferecendo oportunidades de desenvolvimento acadêmico e pessoal, a partir das atividades realizadas.

Para a efetividade da inclusão deste alunado julgo ser necessário algumas ações: formação de professores de modo a capacitá-los, diálogos entre a comunidade escolar, família e profissionais da saúde. “Criando-se esse ambiente, será visível o crescimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, da escola, do professor e da família” (Maia; Confortin, 2015, p. 82). A interação social destas classes se faz necessária no fomento das discussões e efetivação da inclusão escolar de alunos com TDAH e creio que elas juntas podem fazer grandes contribuições no desenvolvimento educacional desses alunos.

Após este breve diálogo sobre o TDAH, passo agora a apresentar a cidade onde a pesquisa foi realizada: Imperatriz, localizada na região sul do Maranhão (MA). Atualmente, segundo o site do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), Imperatriz conta com aproximadamente 273.110³ habitantes, julga-se que o município é o segundo maior do estado do Maranhão (MA) em termos populacional. No contexto educacional, com base no censo escolar de 2021, o município conta com 158 unidades de ensino entre creches e escolas (rede municipal), atendendo mais de 40 mil estudantes, sendo estes, 16.373 mil alunos matriculados nos anos iniciais⁴ (QEDU, 2022, texto digital). Os números revelam uma visão geral da estrutura educacional do município, onde é possível observar que essas instituições de ensino atendem a uma demanda significativa de alunos matriculados. Contudo, no que concerne à educação especial no município de Imperatriz, contabiliza-se 1.282 alunos matriculados; estes alunos contam com ações do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (SIADI), esse setor segundo a Política Municipal de Educação de Imperatriz (PMEI) visa:

³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/imperatriz/panorama>

⁴ Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/2105302-imperatriz>

Realizar, acompanhar, avaliar e monitorar as atividades referentes à educação em direitos humanos, à educação para relações étnicorraciais, para relações de gênero, identidade de gênero e diversidade sexual, educação ambiental, educação fiscal, cultura na escola, fortalecendo parcerias entre organismos públicos, não governamentais e com movimentos sociais (direitos humanos, ecológicos, justiça fiscal, negros de mulheres, idosos, feministas, LGBTT) objetivando alcançar uma educação laica, não discriminatória, não sexista, não machista, não racista, não homofóbica, não lesbofóbica, não transfóbica, não heterofóbica [...]; Fortalecer apoio técnico-pedagógico a toda rede municipal de ensino para realizar, acompanhar, avaliar e monitorar as ações voltadas para educação na perspectiva da inclusão, da diversidade e dos temas sociais (Imperatriz, 2013, p. 89, texto digital)⁵.

As incumbências do SIADI têm-se apresentado bastante amplas, isto é, não se resume a oferecer suporte aos profissionais, familiares e alunos que fazem parte da educação inclusiva, mas vai além dos muros da necessidade especial. O SIADI por determinar uma abrangência multifacetada, é um setor de caráter essencial para fomentar a criação de ambientes educacionais mais equânimes, que atendam às necessidades de seu público que é bastante diversificado. Mais adiante retomaremos a dialogar sobre o SIADI.

Diante do exposto, reafirmo que esta pesquisa se justifica por alguns fatores, como a sua relevância social, o fomento aos direitos e à igualdade no âmbito educacional, a promoção da qualidade na educação e os impactos sociais e psicológicos envolvidos. Em síntese, esta pesquisa é essencial para viabilizar oportunidades de igualdade educacional, promover melhorias na qualidade de ensino e garantir que todos os alunos, sem distinção, tenham acesso a uma educação de qualidade.

O TDAH como uma condição patológica necessita de discussões em prol de conhecimentos por parte dos gestores educacionais e docentes, sobre a tomada de decisões para o desenvolvimento destes alunos. Ressalto ainda que, tal situação, por vezes, é invisibilizada, causando distorções quanto a maneira de conduzir o processo educativo do aluno com TDAH, como consequência a ocorrência de possíveis atenuações do ensino a estes educandos. Aspecto este que, pode impossibilitar uma educação de qualidade a este público que frequenta as classes de ensino comum, sendo estas, as principais vias de ensino e promoção ao respeito às diversidades e inclusão social e educacional.

A inclusão escolar concentra-se em manter os direitos do aluno que possui uma determinada condição ou limitação, a ter o acesso ao ambiente escolar em todo o seu contexto no processo do ensino aprendizagem de forma mais justa. E para haver o desenvolvimento pleno de uma educação com práticas inclusivas, são necessárias obrigatoriamente mudanças

⁵ Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz-MA. Disponível em: https://sti.imperatriz.ma.gov.br/media/portal/files/page/planos/Plano_Municipal_de_Educacao_2014-2023.pdf

no contexto educacional, isto é, a partir do espaço físico até a aplicabilidade do ensino ao maior interessado: o aluno. Isto em consonância com Freire (2008, p. 6), diante da seguinte afirmação:

O desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudança na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudança na gestão da sala de aula e do currículo e a mudança do próprio processo de ensino aprendizagem e, por isso mesmo, pode também originar resistências e medos, que inibam a ocorrência dessas mudanças.

A educação inclusiva requer novas articulações para a sua aplicabilidade. Isto implica em mudanças em seu arcabouço legal e considerando o processo educacional do aluno, envolvendo toda a equipe de profissionais do ambiente escolar, pais ou responsáveis. “A educação inclusiva implica no envolvimento da sociedade como um todo, respeitando a individualidade e proporcionando que cada um seja sujeito na construção da aprendizagem, bem como cidadão apto ao exercício da cidadania” (Azevedo; Cunha, 2008, p. 64). A educação inclusiva vai além do intramuros da escola. Para que a ação de incluir seja efetiva se faz necessário, segundo os autores: respeito para com as individualidades, participação ativa dos indivíduos e formar cidadãos conscientes e aptos para o exercício de cidadania.

Por se tratar de um transtorno associado às dificuldades de aprendizagem, da fala e linguagem, aspectos que impactam negativamente no desenvolvimento do aluno como ser social, torna-se essencial a implementação de ações voltadas à construção de conhecimentos que possibilitem a realização de um trabalho pedagógico consistente e coerente. Portanto, diante da conjuntura exposta, foi definida a seguinte indagação que motivou a realizar esta pesquisa: quais práticas pedagógicas são desenvolvidas por professores dos anos iniciais e pela gestora escolar de uma escola municipal em Imperatriz-MA, em relação aos alunos com TDAH e seu processo de inclusão escolar? Como objetivo geral, investigar as práticas pedagógicas aplicadas por professores e gestora escolar direcionadas a alunos com TDAH dos anos iniciais, bem como o processo de inclusão escolar de alunos com essa condição em uma escola municipal de Imperatriz-MA. Na expectativa de responder à questão que mobiliza a realização desta pesquisa, foram elencados os objetivos específicos:

- ✓ Discutir sobre o TDAH por meio de representações construídas em âmbito histórico, social, traçando ainda aspectos conceituais e legais que asseguram a inclusão escolar destes alunos;
- ✓ Identificar estratégias e recursos utilizados por professores dos anos iniciais para a aprendizagem de alunos com TDAH;

- ✓ Conhecer quais suportes institucionais e formações são oferecidos a professores de sala comum regular e gestora escolar para viabilizar acesso e permanência dos alunos com TDAH;
- ✓ Analisar a compreensão de professores dos anos iniciais e gestora sobre características, singulares, comportamento do TDAH e o seu processo de inclusão escolar;
- ✓ Elaborar uma cartilha de acolhimento, informações sobre o TDAH, além de orientações e ações pedagógicas para docentes em prol de otimizar a inclusão escolar destes alunos.

Com base no texto acima e visando uma aproximação entre os objetivos da pesquisa e a conjuntura a ser estudada, esta escrita está organizada em capítulos, iniciando com este texto introdutório. Nele, é apresentado o breve caminhar acadêmico desta pesquisadora, bem como as motivações que despertaram o interesse em realizar esse trabalho. Destacam-se, ainda, a questão norteadora da pesquisa e os objetivos que se mostraram essenciais para a condução da investigação.

No segundo capítulo, iniciamos as discussões sobre o TDAH, estruturado em três seções. Na primeira, abordo o TDAH como distúrbio do neurodesenvolvimento em um breve contexto histórico. Na segunda, apresento discussões sobre os aspectos legais na educação inclusiva e ainda, um breve diálogo sobre os termos in/exclusão. Por fim, na terceira seção, exploro as contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC), de Lev Vygotsky para a educação inclusiva.

No terceiro capítulo, são discutidos alguns trabalhos acadêmicos, publicados na atualidade, sobre o TDAH no contexto da educação inclusiva. No quarto capítulo, detalha-se o percurso metodológico para a realização e concretização desta pesquisa. O capítulo seguinte apresenta os resultados obtidos no campo empírico, acompanhados da análise das vivências realizadas durante a investigação. Para finalizar, deixo registrada minhas reflexões finais sobre todo o processo de caminhar além da minha zona de conforto.

2 INICIANDO O DIÁLOGO A RESPEITO DO TDAH

Na turma em que
ele andava
ele era
o menorzinho
o mais espertinho
o mais bonitinho
o mais alegrinho
o mais
maluquinho.



Fonte: O menino Maluquinho (Ziraldo, 2014).

*Foi pra diferenciar
Que Deus criou a diferença
Que irá nos aproximar
Intuir o que ele pensa
Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença.*

Lenine, Diversidade, 2010⁶.

Este breve diálogo sobre o TDAH tem início com um trecho do livro *O Menino Maluquinho* de Ziraldo, onde é possível identificar algumas características do personagem principal. Em seguida, destaco o refrão da música *Diversidade*, de Lenine (2010), cuja reflexão considero importante, pois as palavras desse refrão têm muito a nos ensinar. As

⁶ Refrão da música *Diversidade*. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/lenine/diversidade.html>

singularidades dos indivíduos que nos rodeiam provocam grandes discussões em nosso meio social e educacional. Reporto-me, então, à letra da música, quando Lenine afirma: “Foi para diferenciar que Deus criou a diferença que irá nos aproximar”. Se as diferenças fazem parte da natureza humana, por que é tão hermético⁷ compreender e aceitar a diversidade como uma característica própria da humanidade?

Este capítulo aborda de forma sucinta o contexto histórico e sociocultural do TDAH, com ênfase na infância. Destaco como esse transtorno vem se tornando uma problemática nos âmbitos educacional e social. Além disso, serão discutidos os aspectos legais da educação inclusiva no Brasil, incluindo as leis e portarias direcionadas a indivíduos com TDAH. Também incluo diálogos sobre o termo *In-Exclusão*, com reflexões sobre sua fusão. Para concluir a discussão, apresento as contribuições da teoria Histórico-Cultural de Vygotsky para a educação inclusiva.

2.1 Entendendo o TDAH: breve contexto histórico e sociocultural

A história das pessoas com deficiência atravessa os séculos, marcada pela segregação social e educacional que, infelizmente, se enraizou como parte da cultura. Essa segregação pode ser representada por uma metáfora: um dia foi plantada como sementes que, ao longo do tempo, se desenvolveram até se tornarem parte do tecido cultural. Ao longo das diversas formas de expressão cultural, a segregação social e educacional tem sido discutida desde suas origens, no embate de minimizar os traumas vivenciados por aqueles que enfrentam essa realidade.

Avançando no curso da história e seguindo com a análise da historicidade, observa-se que, “Na Idade Média as pessoas com necessidades especiais eram excluídas da sociedade visto como doentes e incapazes principalmente na área do saber” (Costa *et al.*, 2016, p. 02). Em condições de vulnerabilidade, essas pessoas viviam na miséria e enfrentavam condições precárias de sobrevivência. Sem representatividade, permaneciam à margem de uma sociedade profundamente preconceituosa.

Com o passar dos séculos, ocorreram grandes guerras históricas que trouxeram mudanças significativas nos contextos histórico, social e educacional. Destaca-se, com grande importância, a Revolução Francesa, que ocorreu entre 1789 e 1799, e teve como princípios

⁷ De difícil compreensão.

básicos a igualdade, liberdade e fraternidade. A partir dessa nova ordem, foram registrados avanços no cenário histórico e cultural. De acordo com Gugel (2016, p. 48):

Os séculos XVII e XVIII trouxeram avanços no campo do conhecimento filosófico, médico e educacional, ocupando-se principalmente com as necessidades de preparação da mão-de-obra para a produção de materiais para a produção de alimentos e bens. Surgem as primeiras iniciativas de ensino e comunicação para as pessoas surdas; a estruturação do alfabeto manual ou alfabeto datilológico, atribuído a alguns monges da Idade Média que fizeram voto de silêncio, para pessoas surdocegas; as instituições para cuidar e tratar de pessoas com deficiência mental e Louis Braille cria o código Braille para as pessoas cegas. Corroborando com essas afirmativas. Desenvolvem-se os inventos de ajuda tais como, cadeiras de rodas, bengalas, muletas, próteses, dentre outros instrumentos de apoio.

Os avanços nas tecnologias voltadas para as adaptações de pessoas que, de alguma forma, perderam suas funcionalidades são reflexos históricos vivenciados pela população mundial. Apesar dos danos causados, momentos contribuíram para readaptação dos indivíduos que necessitavam de suporte. O fortalecimento da indústria pós-guerra culminou em progressos significativos em grandes áreas como a saúde e a educação, refletindo em melhorias nesses campos e na reintegração social de pessoas com deficiência, especialmente aquelas com deficiências físicas decorrentes das guerras.

Em suma, foram dois séculos de avanços significativos na perspectiva de melhorias na mobilidade desses indivíduos. Com a chegada do século XX, após os períodos de guerras, incluindo a Guerra do Vietnã, esse momento foi marcado por avanços na medicina voltados à reabilitação de soldados, com destaque para cirurgias vasculares e ortopédicas, tratamentos fisioterápicos, inserção de próteses e, por fim, o retorno desse indivíduo ao convívio social. Em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo geral de promover a paz e a segurança internacional, além de cooperar nas soluções de problemas internacionais e no desenvolvimento dos direitos humanos.

Em meados da década de 1970, a ONU, por meio de uma Assembleia Geral, aprovou a Declaração de Direitos do Deficiente Mental⁸ (1971). Essa declaração visa proteger os direitos da pessoa com deficiência, sejam elas físicas ou mentais, além de assegurar seu bem-estar e promover sua readaptação. Com o objetivo de proteger esses indivíduos de injustiças sociais, a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental diz que:

O deficiente mental deve gozar, na medida do possível, dos mesmos direitos que todos os outros seres humanos. O deficiente mental tem direito aos cuidados

⁸Termo utilizado conforme declaração proclamada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 1971. Em 1975 foi proclamada em Assembleia Geral das Nações Unidas a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, onde em seu Artigo 1º define: O termo “pessoas com deficientes” refere-se a qualquer pessoa incapaz de assegurar Por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais.

médicos e aos tratamentos físicos apropriados, assim como à instrução, à formação, à readaptação e aos conselhos que ajudem a desenvolver ao máximo as suas capacidades e aptidões. O deficiente mental tem direito à segurança econômica e um nível de vida decente. Tem ainda o direito, na medida das suas próprias possibilidades, de efetuar um trabalho produtivo ou de exercer qualquer ocupação útil. Quando tal for possível, o deficiente mental deve viver no meio de sua família, ou numa instituição que a substitua, e deve poder participar em diversos tipos de vida comunitária. A instituição onde viver deverá beneficiar de processo normal e legal que tenha em consideração o seu grau de responsabilidade em relação às suas faculdades mentais. O deficiente mental deve poder beneficiar duma proteção tutelar especializada quando o a proteção da sua pessoa e bens o exigir. O deficiente mental deve ser protegido contra qualquer exploração, abuso ou tratamento degradante. Quando sujeito a ação judicial, deverá beneficiar de processo normal e legal que tenha em consideração e seu grau de responsabilidade em relação às suas faculdades mentais. Se, em virtude da gravidade da sua deficiência, certos deficientes mentais não puderem gozar livremente seus direitos, ou se impuser uma limitação ou até a supressão desses mesmos direitos, o processo legal utilizado para essa limitação ou supressão deverá preservá-los legalmente contra toda e qualquer forma de abuso. Esse processo deverá basear-se numa avaliação das suas capacidades sociais feita por peritos qualificados, essa limitação ou supressão de direitos compreender o direito de recursos a instâncias superiores (ONU, 1971).

Após a aprovação desse arcabouço de seguridade e direitos sociais, as pessoas com deficiência intelectual passaram a contar com leis, declarações e portarias adicionais que visam assegurar seu bem-estar, reabilitação física ou mental, assistência à saúde e reintegração social.

Os entrelaces históricos ao longo das décadas evidenciam tanto os ideais da ONU em relação às pessoas com deficiência quanto a ideologia de Vygotsky, com a sua Teoria da Psicologia Histórico-Cultural (TPHC). Ambos buscam promover a inclusão do indivíduo ao meio social. Ademais, é fundamental ressaltar esse contexto histórico das pessoas com deficiência para avançarmos no estudo do nosso objeto principal: o TDAH na primeira infância e a inclusão educacional de crianças que convivem com essa condição.

A historicidade do TDAH, enquanto transtorno do neurodesenvolvimento, é profundamente complexa. “O TDAH apresenta, no aspecto descritivo e histórico, complexidades de conceitos e significados, assim como controvérsias” (Carvalho, *et al.*, 2022, p. 02). Corroborando essa visão, Caliman (2010, p. 49), afirma que:

O discurso neurocientífico sobre o TDAH não é uníssono, mas também cria suas unanimidades, e nenhuma delas é mais forte do que a história do diagnóstico. Nela, a criança TDAH surgiu na literatura médica da primeira metade do século XX, e, a partir de então, foi batizada e rebatizada muitas vezes. Ela foi a criança com defeito no controle moral, a portadora de uma deficiência mental leve ou branda, foi afetada pela encefalite letárgica, chamaram-na simplesmente de hiperativa ou de hipercinética, seu cérebro foi visto como moderadamente disfuncional, ela foi criança com déficit de atenção e, enfim, portadora do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade.

Em termos gerais, o TDAH é atualmente reconhecido por entidades internacionais de educação e saúde. Trata-se de um transtorno de caráter multifatorial que afeta o comportamento, mas que, ao longo de sua história, enfrentou a mistificação e controvérsias em torno de seu próprio diagnóstico. “Estamos em tempos de ter os pés no chão. Os alunos mostram sem máscaras. De rosto aberto a ponto de surpreender-nos e chocar-nos” (Arroyo, 2017, p. 48). O autor destaca as surpresas cotidianas vivenciadas pelos docentes em sala de aula, evidenciando que, historicamente, o educando não romantizado sempre esteve presente nesse espaço. A figura a seguir apresenta uma linha do tempo sobre o TDAH, organizada por Eduardo de Rezende (2016) para a revista online *Psicoedu-Psicologia e Educação*.

Figura 1- Linha do Tempo do TDAH



Fonte: Psicoedu (2016) – <https://www.psicoedu.com.br/2016/11/historia-origem-do-tdah.html>

A linha do tempo do TDAH, referenciada na Figura 1, evidencia que, por volta da década de 1900, surgiram os primeiros relatos comportamentais atualmente associados ao transtorno. No entanto, esses comportamentos eram vistos como sintomas de outras condições. Conforme apresentado, no início da década de 1930, os médicos alemães Franz Kramer e Hans Pollnow, publicaram um artigo sobre a “Doença Hiperkinética da Infância”, introduzindo na literatura médica uma condição que, nos dias atuais seria reconhecida como TDAH.

Entre as décadas de 1940 e 1960, ocorreram mudanças na nomenclatura do transtorno, acompanhando o avanço das pesquisas. Na década de 1940, o termo utilizado foi Lesão Cerebral Mínima, baseado na ideia de que pequenas lesões cerebrais causariam alterações

comportamentais. Entretanto, na década de 1960, esse conceito foi reformulado, e a terminologia passou a ser Disfunção Cerebral Mínima.

Publicado pela Associação Americana de Psiquiatria na década de 1970, o *Transtorno de Déficit de Atenção* (TDA) foi introduzido no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais III (DSM-III) com as seguintes particularidades: com ou sem hiperatividade. A partir dessa publicação, os critérios para o diagnóstico foram esclarecidos, e o TDAH passou a ser reconhecido oficialmente como uma condição clínica patológica.

Atualmente, no DSM-V (2014), a nomenclatura utilizada é *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*. Forma semelhante, na Classificação Internacional de Doenças (CID 10, 1994), desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o TDAH foi categorizado como *Transtornos Hipercinéticos*. Contudo, na versão mais recente, o CID-11 (2019), o termo foi atualizado, alinhando-se ao DSM-V, sendo designado oficialmente como TDAH.

O reconhecimento do TDAH como uma condição que pode afetar indivíduos desde a infância até a fase adulta impulsionou diversas pesquisas sobre o tema, promovendo avanços no diagnóstico e nos tipos de tratamento disponíveis. Atualmente, existem debates voltados à conscientização sobre o transtorno em diferentes esferas sociais, educacionais e de saúde. Além disso, há uma data mundial dedicada exclusivamente à sensibilização sobre o TDAH, celebrada dia 13 de julho.

Embora o contexto histórico do TDAH esteja entrelaçado com relatos e estudos ao longo dos séculos, suas características, problemáticas e comorbidades continuam gerando dúvidas na atualidade. Ainda assim, profissionais de diversas áreas e membros da sociedade civil têm se empenhado em fomentar o conhecimento e a conscientização sobre o transtorno que afeta milhares de crianças, jovens e adultos. Para reforçar a relevância do TDAH como uma problemática social e educacional, a próxima subseção discutirá algumas de suas facetas.

2.1.1 Algumas facetas do TDAH

De acordo com o DSM-V (2014), o TDAH é classificado em três subtipos: predominante desatento, predominante hiperativo/impulsivo e do tipo combinado (desatento, hiperativo e impulsivo). Além disso, sua gravidade pode ser classificada como leve, moderado e grave. Vale destacar, que o indivíduo com TDAH pode apresentar até 18 sintomas comportamentais, divididos conforme o subtipo. Algumas das manifestações comportamentais para o TDAH, segundo o DSM-V (2014, p. 59), são as seguintes:

- *Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades;
- *Frequentemente tem dificuldade de manter atenção em tarefas ou atividades lúdicas;
- *Frequentemente remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira;
- *Com frequência não para;
- *Frequentemente fala demais e dentre outros.

O DSM-V (2014, p. 60) afirma: “Há evidências claras de que os sintomas interferem no funcionamento social, acadêmico ou profissional ou de que reduzem a sua qualidade”. A literatura sobre o TDAH destaca essas dificuldades enfrentadas por indivíduos nessa condição. Por exemplo, DuPaul e Stoner (2007, p. 05) afirmam: “É como se problemas de desatenção, impulsividade e hiperatividade servissem como um “imã” para outras dificuldades que, em alguns casos, são mais graves que os déficits principais do TDAH”. Considero que a complexidade multifacetada da tríade comportamental do TDAH seja a sua principal singularidade. Indivíduos nessa condição podem apresentar sinais e sintomas que, em certos casos, levam a diagnósticos equivocados. Por isso, é fundamental que a avaliação clínica seja realizada por profissionais qualificados ou especialistas nessa área.

Alguns transtornos dificultam o diagnóstico do TDAH devido à sua complexidade e multifaces. Assim, é essencial realizar o diagnóstico diferencial e reforçar a importância do profissional qualificado nesse processo. De acordo com o DSM-V (2014), o diagnóstico diferencial para o TDAH deve considerar transtornos, como: oposição desafiante, explosivo intermitente, específico da aprendizagem, deficiência intelectual, espectro autista, apego reativo, ansiedade, depressivo, bipolar, disruptivo da desregulação do humor, uso de substância, personalidade, psicóticos, sintomas induzidos por medicamentos e os neurocognitivos.

Outra questão que agrava a condição dos indivíduos com TDAH são as comorbidades. Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA)⁹, “Estima-se que até 70% das crianças com TDAH apresentam simultaneamente outros transtornos”. Essa estimativa é corroborada com o DSM-V (2014), que destaca a possibilidade de comorbidades como transtorno de oposição desafiante, transtorno de conduta, ansiedade, da personalidade antissocial, entre outros. Essas comorbidades podem potencializar ou agravar os sintomas do TDAH ou de outros transtornos associados. Durante a minha experiência empírica em busca do aluno com TDAH, observei que esse transtorno frequentemente aparecia como

⁹ ABDA: Associação Brasileira do Déficit de Atenção. Disponível em: <https://tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/cartilha%20ABDA.final%2032pg%20otm.pdf>

comorbidade de outros transtornos, como, por exemplo, o TEA. Isso gerou dificuldade em identificar encontrar alunos com laudo específico para o TDAH.

Em sala de aula, o aluno com TDAH muitas vezes é mal interpretado e, conseqüentemente, subjugado. Sobre esse aspecto, recorreremos à Maia e Confortin (2015, p. 74), que afirmam: “Muitas vezes, os educadores se deparam com estudantes que possuem hiperatividade e não sabem lidar com eles em sala de aula, fazendo pré-julgamento e confundindo seu TDAH com mau comportamento”. Além das características próprias do TDAH, o aluno enfrenta também a falta de informação e compreensão por parte dos professores e colegas de classe, o que reforça ainda mais o processo de in/exclusão.

Seria a tríade comportamental do TDAH realmente a essência para alcançar a certeza de um possível diagnóstico? Algumas comorbidades e os diagnósticos diferenciais refletem a heterogeneidade do TDAH. O sujeito nessa condição enfrenta situações de incompreensão devido à mistificação que cerca esse transtorno. Portanto, na subseção a seguir, será discutido o aluno com TDAH em sala de aula, trazendo apontamentos sobre a rotina e os desafios enfrentados nessa condição.

2.1.2 O aluno, a sala de aula e o TDAH

O personagem Menino Maluquinho é um exemplo clássico de aluno com características que podem ser associadas ao TDAH. Um trecho do livro que narra sua história apresenta a seguinte situação: “Às vezes sem qualquer ordem do papai e da mamãe se trancava no quarto e estudava e voltava do colégio com provas terminadas tinha dez no boletim que não acabava mais” (Zirald, 2014, p. 30). Apesar disso, a tríade comportamental é um dos principais fatores que dificultam sua concentração e provocam dispersão em boa parte das aulas. No entanto, é fundamental ressaltar que, com acompanhamento efetivo de professores e família, o aluno com TDAH pode apresentar resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem.

Ramos e Acioli (2020, p. 146-147), em sua pesquisa, trazem o seguinte relato ao conversar com as professoras sobre como elas descreviam os alunos com TDAH, os comentários na maioria das vezes, são sempre os mesmos: “ele é inteligente, mas não escreve nada, fica o tempo todo andando na sala de aula [...]”. Esse perfil dialoga com o personagem Menino Maluquinho e suas características, como destacado no trecho: “Só tem um zerinho aí. Num tal de comportamento” (Zirald, 2014, p. 31). Dessa forma, o aluno com TDAH não passa despercebido aos olhos de quem está a sua volta. Contudo, há, frequentemente, uma

falta de compreensão e reconhecimento das dificuldades associadas a esse transtorno. O comportamento do aluno nessa condição é comumente mal interpretado como indisciplina, o que pode levar a escola e a família a negligenciarem suas necessidades específicas.

No contexto escolar, a criança que apresenta os sinais ou sintomas do TDAH é observada sob uma forma diferente da dos pais: olhar do professor. Nesse cenário, o professor pode se tornar um elo importante no processo de identificação do transtorno. Como afirma Caliman (2010, p. 48), “A relação estabelecida entre a criança com TDAH e o universo escolar é sustentada pela própria descrição do transtorno”. Compreender e reconhecer esse transtorno, impacta diretamente a educação do aluno. Se o TDAH for entendido como um problema educacional, isso permitirá que o aluno tenha acesso a estratégias pedagógicas específicas que apoiarão seu desenvolvimento educacional. Neste sentido, conforme os indicativos apresentados, a manifestação do TDAH no ambiente escolar torna-se um mecanismo direcionar o olhar à necessidade de ações em prol do diagnóstico e do posterior acompanhamento escolar.

A dificuldade de aprendizagem, perturbações motoras (equilíbrio, noção de espaço e tempo, esquema corporal, etc.) e fracasso escolar são manifestações que acompanham o transtorno hiperativo (Couto; Melo-Junior; Gomes, 2010, p. 242).

Essas perturbações associadas ao TDAH podem afetar o aluno em sua relação com o espaço e tempo, além de contribuir para o fracasso escolar. A complexidade do TDAH pode impactar as mais diversas áreas da vida do aluno, desde o convívio social até o desempenho acadêmico. Nesta perspectiva, Caliman (2010, p. 48), acrescenta que “[...] os sintomas da desatenção, da hiperatividade e da impulsividade se manifestam principalmente no ambiente da escola”. Não se pode afirmar que a criança desenvolve os sintomas do TDAH no ambiente escolar, especificamente em sala de aula. Contudo, ao ingressar nesse novo contexto social, a criança demonstra, de forma mais evidente, características que possivelmente já se manifestavam no âmbito familiar. Seguindo essa linha de argumentação, DuPaul e Stoner (2007, p. 43) apontam que “Em geral, as classificações pelo professor recebem mais crédito, porque a escola é o cenário mais problemático para a maioria das crianças com TDAH e os professores são mais expostos às crianças dentro de uma faixa etária específica”.

A problemática é que estas características ganham maior evidência em sala de aula, pois acarretam dificuldades durante o processo de aprendizado. A esse respeito, Arroyo (2017, p. 53) lembra que “Conhecer melhor os alunos e as alunas em vez de condená-los passou apressadamente a ser uma preocupação de muitos coletivos de escola”. O autor ainda aponta este cuidado que o corpo docente precisa apresentar ao educando (a), mudando os padrões

pré-instalados de não observância do alunado. Ao invés de julgar os alunos precipitadamente, é coerente conhecê-los melhor por meio uma abordagem mais empática.

Em razão de seus sinais e sintomas característicos, que implicam em uma desordem comportamental, o aluno com TDAH enfrenta problemas substanciais em seu processo de desenvolvimento educacional como ser social. Nesse contexto, Seno (2010, p. 335) destaca: “As crianças hipercinéticas são frequentemente imprudentes e impulsivas, sujeitas a acidentes e incorrem em problemas disciplinares mais por infrações não premeditadas de regras do que por desafio deliberado”.

As complicações sociais enfrentadas por alunos com TDAH são variadas. Muitas vezes, essas crianças podem se isolar de seus colegas, levando à impopularidade social e, conseqüentemente, a problemas em seu desenvolvimento. Esse cenário contraria a psicologia da Teoria Histórico-Cultural, que defende que a socialização é essencial para o desenvolvimento do ser humano como um ser sociável. De acordo com a APA (2014, p. 49) “Déficits primários do TDAH podem causar prejuízos na comunicação social e limitações funcionais na comunicação efetiva, na participação social ou no sucesso acadêmico”.

Essas dificuldades podem interferir na capacidade do aluno de interagir socialmente e de se comunicar de forma eficaz, contribuindo para o insucesso acadêmico. Contudo, para minimizar esses prejuízos, a escola, por meio do professor, pode adotar estratégias que auxiliem o aluno nessa condição, promovendo seu sucesso nas mais diversas áreas de sua vida. Nesse mesmo sentido, no âmbito comportamental, Seno (2010, p. 339), observou em uma criança com TDAH as seguintes características:

Inquietação, dificuldade de aprendizagem, distração, desatenção, dificuldade de concentração, fala excessiva, não para sentado, repete a mesma coisa, agitação, mudança de humor, impulsividade, hiperatividade, dispersão, indisciplina, desajeitado, desmotivação, dificuldade de interação, dificuldade de memorização, irritabilidade, ansiedade, desinteresse e dificuldade em respeitar regras.

A criança com TDAH sofre o estigma e a segregação socioeducacional por apresentar uma conduta que não se enquadra nos padrões socialmente aceitáveis de comportamento. A ausência de determinados comportamentos ou a presença de outros, característicos dessa condição, podem ser mal interpretadas, especialmente quando a origem dessas manifestações não é compreendida. Como ressalta Damazio (2017, p. 11), “Se você perguntasse a um mestre zen o que é a criança, ele provavelmente responderia com um profundo e tranquilo silêncio”. O autor afirma não existe uma única resposta para essa pergunta, mas é possível definir o que

uma criança não é. Por ser um sujeito em constante formação, torna-se complexo tentar encaixar um comportamento infantil em um padrão social considerado normal.

Nessa perspectiva, busca-se expor diferentes características ou sintomas patológicos comportamentais associados ao TDAH, entendendo-o como um transtorno de causa multifatorial, que depende de outras variantes para sua manifestação. De acordo com a APA (2014), o TDAH está relacionado ao baixo desempenho escolar, à redução do sucesso acadêmico e à rejeição social. Corroborando com essa visão, Silveira e Vermelho (2014, p. 13) destacam: “Os indivíduos inseridos nessa realidade sofrem com a baixa autoestima, decorrido da impopularidade com as demais crianças que preferem permanecer perto daqueles que possuem controle sobre o corpo e suas ações”. A impopularidade social é uma das realidades vivenciadas pelo aluno com TDAH, configurando um estigma que pode contribuir para o desenvolvimento de baixa autoestima, além de consequências emocionais e psicológicas.

O diagnóstico clínico para o TDAH é essencial para estabelecer um percurso terapêutico, envolvendo intervenções multiprofissionais que auxiliem na redução das comorbidades associadas ao transtorno, bem como complicações socioafetivas e educacionais que ele pode causar. Assim, o TDAH, uma condição de alta prevalência na infância, está associado a diversos problemas psiquiátricos (comorbidades), sociais e educacionais. Ressalto, no entanto, que o TDAH não é considerado uma doença que acarrete incapacidade física ou mental. Em ressalva:

Este rótulo diagnóstico dá a impressão de que as crianças que os possuem são similares e minimiza suas diferenças. Uma vez que o TDAH é visto como uma doença, as crianças com dificuldades de aprendizagem ou comportamento, que podem estar sendo causados por uma série de processos complexos, podem agora ter rótulo de uma doença (Brzozowski; Caponi, 2009, p.1183).

A rotulação de alunos com TDAH é uma realidade vivenciada no cotidiano desses sujeitos. Como exposto anteriormente, o TDAH é uma disfunção neurológica que pode gerar dificuldades na realização de certas práticas, descaracterizando-o, portanto, como uma deficiência. Contudo, Brzozowski e Caponi (2009, p.1184) destacam que, “O TDAH infantil é um diagnóstico e, portanto, uma classificação que possui essa estrutura, que é responsável pela aceitação desse nome e sua permanência na sociedade”. Esse comportamento evidencia que, ao ser enquadrada educacionalmente e apresentar um diagnóstico conclusivo para o TDAH, a criança necessitará de um acompanhamento educacional de caráter especial, em razão de suas disfunções neurobiológicas.

Reforçando essa perspectiva, DuPaul e Stoner (2007, p. 14) afirmam:

“Os professores declaram, com frequência, que as crianças com problemas de atenção e controle de comportamento conseguem completar melhor seus trabalhos se interagem individualmente com um “supervisor” (por exemplo, professor, auxiliar, colega)”.

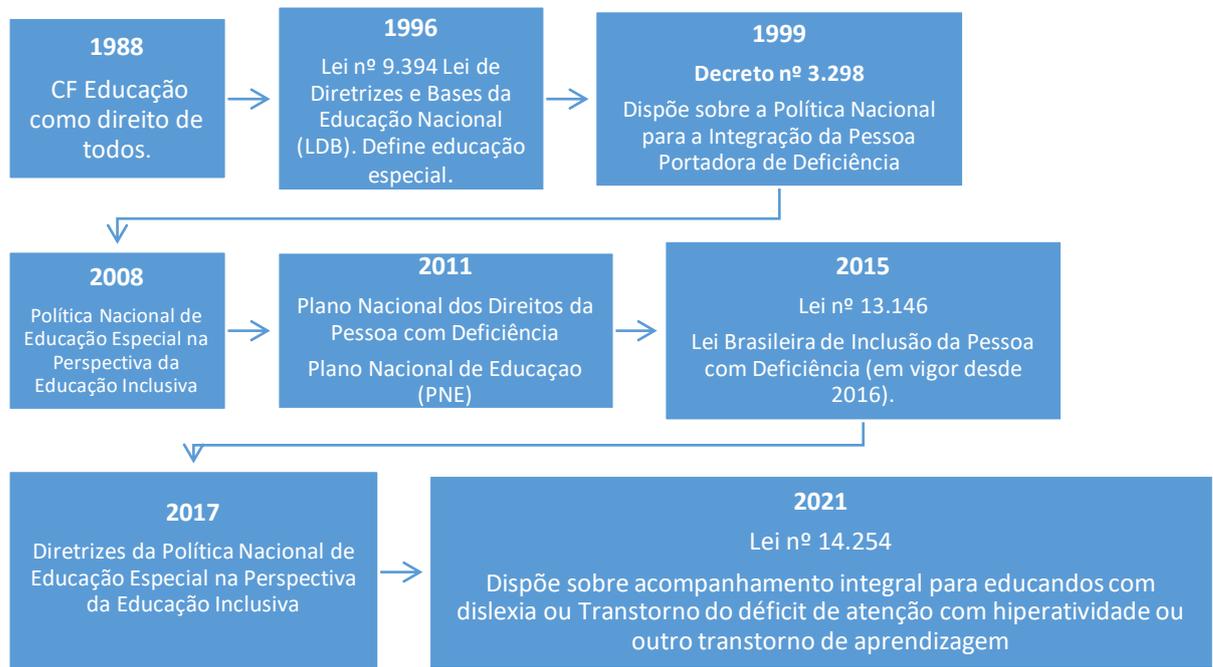
A presença de um professor auxiliar ou até mesmo um colega que possa contribuir positivamente para a formação acadêmica desse alunos é um elemento essencial em todo o processo educacional. Em síntese, o exposto permitiu apresentar de maneira sucinta, alguns aspectos históricos e socioculturais sobre o TDAH, enfatizando-o como um transtorno do neurodesenvolvimento. Foram abordadas, de forma breve, a evolução cronológica desse transtorno, bem como as discussões sobre o complexo processo de diagnóstico e o estigma social vivenciado por crianças e alunos que manifestam o comportamento típico para o TDAH. A seguir, serão realizados apontamentos sobre legislações que oferecem respaldo ao TDAH e os caminhos em direção à educação inclusiva.

2.2 Apontamentos sobre a Educação Inclusiva com foco no TDAH e aspectos legais

O arcabouço para os direitos do cidadão no Brasil é a Constituição Federal (CF), promulgada em 1988. A CF garante aos cidadãos brasileiros o direito à igualdade, à dignidade, à saúde, à educação, entre outros. No entanto, antes da entrada em vigor da CF de 1988, o reconhecimento da educação como um direito foi inicialmente firmado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Essas leis, portarias e planos educacionais inclusivos visam assegurar os direitos dos indivíduos, promovendo oportunidades igualitárias, independentemente de sua condição. A CF de 1988, em seu Art.208, torna claro que é de responsabilidade do Estado garantir às pessoas com deficiência atendimento educacional especializado. Contudo, como o TDAH não é classificado como deficiência, em muitas discussões essa questão não é devidamente pautada.

Dessa forma, considero ser necessário apresentar um breve histórico do Brasil no que tange à, legislação, portarias, políticas públicas e diretrizes, culminando na lei que se refere diretamente ao educando com dislexia e TDAH. Como mostrado na figura 2, a trajetória é apresentada em ordem cronológica, partido da CF de 1988 e culminando na lei de n.º 14.254 de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento integral aos alunos com dislexia e TDAH.

Figura 2 – Estrutura cronológica da educação inclusiva no Brasil



Fonte: Elaboração da própria autora (2023).

As leis, portarias e diretrizes apresentadas acima refletem um processo contínuo de reconhecimento e promoção dos direitos das pessoas com deficiência. Atualmente, o principal desafio é assegurar esses direitos. Na educação inclusiva, em especial, há discussões, revisões e debates voltados à melhoria da inclusão de alunos com as mais diversas especificidades, adaptando escolas, capacitando profissionais, oferecendo recursos adequados e colocando em prática a política de uma educação equitativa e inclusiva, que respeita a diversidade de cada aluno.

A educação sob uma perspectiva inclusiva surgiu para romper com os paradigmas de segregação educacional que perduram por décadas. Compreender as diferenças nos caminhos ao percorridos ao longo da história, as percepções e visões da sociedade, bem como o avanço das legislações se configura-se como ponto primordiais para clarear quais caminhos devem ser adotados atualmente a fim de promover verdadeiramente uma educação inclusiva. Nesse sentido destaca a afirmação de Silva (2014, p. 40):

[...] a inclusão não consiste somente em efetuar a matrícula de alunos com deficiência na escola, mas sim em um processo de criar um todo, de reunir os alunos

em geral (independente étnica, social, física, sensorial, intelectual) e fazer com que aprendam juntos e tenham sucesso em sua aprendizagem.

A prática do processo de inclusão é a abordagem mais recente para garantir aos indivíduos o direito a uma educação equitativa. O espaço antes marcado por preconceito, inacessibilidade e as condições inadequadas de aprendizagem é, atualmente preenchido por ações que buscam integrar o aluno ao universo educacional de forma respeitosa, livre de discriminação, e considerando seus limites e a diversidade. Sob essa perspectiva, destaca-se a relevância de apresentar um breve apontamento sobre a educação especial, que se configura como prelúdio para a efetivação da educação inclusiva.

No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970, que a Educação Especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais. Hoje, muitos autores defendem este sistema de Ensino Especial paralelo, criado para educar os portadores de uma diferença, contribuem também para que sejam segregados, e excluídos da sociedade que os nega. Estes autores parecem que desconhecem a importância de se construir um processo de inclusão, gradativo, que é aconselhado por muitos (Rogalski, 2010, p. 2-3).

Embora a década tenha sido marcada pelo regime da Ditadura Militar, pode-se considerar que esse período na história do Brasil trouxe avanços significativos nos campos social, educacional e na medicina. Retornando à década de 1960, destaca-se a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil (LDB), de n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Posteriormente, em 1988, com a CF de 1988, observa-se um avanço importante no campo educacional, especialmente com o Art. 205, que estabelece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123).

Prosseguindo ao longo das décadas seguintes, destaca-se, 40 anos após a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a publicação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas da aprendizagem, em 1990:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNICEF, 1990, p. 3).

Essa declaração evidencia um compromisso global com acesso à educação como direito fundamental, apontando para a importância de atender às necessidades básicas de

aprendizagem. Garantir que todos tenham acesso às suas necessidades de forma igualitária é um grande desafio que vem sendo trabalhado ao longo das décadas. A integração de todos ao sistema educacional exige a implementação de medidas que eliminem as barreiras aos acesso e às oportunidades educacionais. Em 1994, o mundo testemunhou um marco importante para a Educação Especial com a Declaração de Salamanca. Na ocasião, delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, reafirmaram o compromisso de que educação é um direito universal. Um trecho do documento direcionado especificamente ao alunado com necessidades educacionais especiais afirma: “[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades [...]” (Salamanca, 1994, p. 01).

Após a declaração de Salamanca, tornou-se evidente a necessidade de uma implementação prática e efetiva da inclusão escolar. Corroborando essa perspectiva, Nunes (2013, p. 56) aponta: “[...] um novo paradigma de educação, em que os alunos com deficiência não apenas adentrem, mas permaneçam no sistema escolar tornou-se imperativo, na década de 1990”. Esse paradigma, conhecido como Educação Inclusiva, estabelece que a escola inclusiva é aquela a “é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (Aranha, 2004, p. 07). Assim, a inclusão educacional busca garantir que alunos, independentemente de terem ou não com algum tipo de deficiência, participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, o Brasil conta com políticas públicas que consolidam a educação como prática inclusiva em seu arcabouço legal. Um exemplo é a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. É importante notar que o termo Educação Especial foi mantido nesse contexto devido processo em curso de consolidação da Educação Inclusiva. Nesse sentido, “[...] sob influência do paradigma da inclusão, os alunos, antes referidos como excepcionais ou portadores de deficiência passaram a ser chamados de educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)” (Nunes, 2013, p. 69).

Apesar das políticas públicas, leis, diretrizes e da garantia de equidade educacional prevista na Carta Magna, em 2008 foi necessário criar um novo marco legal: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política reconhece que as especificidades vivenciadas no cotidiano do aluno da educação especial e destaca que:

As definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2008, p. 15).

Sendo assim, a compreensão sobre as especificidades de cada condição e do dinamismo de cada indivíduo na relação com o meio deve ser amplamente considerada para haja um processo inclusivo consistente. Abrangendo diferentes transtornos funcionais, como “[...] dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (Brasil, 2008, p. 15), essa política assegura que esse público também deve ser acompanhado no contexto escolar, com vistas a promoção de sua inclusão.

Nesse cenário, considerando as demandas para atender os princípios da inclusão escolar, como previsto na Política Nacional da Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (2008), é essencial dar a centralidade para o ambiente escolar. Nesse contexto, “A escola não é somente mediadora do conhecimento, ela também tem a função de promover a socialização atuando na formação moral dos alunos” (Petrauskas, 2019, p. 22). Reconhecida como uma das instituições responsáveis pela formação do ser humano, a escola é o espaço social onde se dá o segundo passo para o respeito às singularidades e diferenças, em parceria com os demais sujeitos da sociedade. Nesse sentido, Aranha (2004, p. 08) destaca: “Para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive”.

Sabe-se, que o aluno diagnosticado com TDAH tem direito a uma educação inclusiva. No entanto, segundo Lopes (2008, p. 100), “Uma inclusão excludente é o que estamos observando nas escolas”. Esse transtorno faz com que o aluno seja frequentemente o centro de atenções, tornando-o alvo de críticas devido a sua indisciplina. Por isso, educar e incluir o aluno com TDAH tem se tornado um grande desafio. Além disso, é importante destacar que, dependendo do ambiente escolar, “As crianças com TDAH não se adequam aos modelos escolares. Rompendo com a harmonia da sala de aula, interferem diretamente no trabalho didático e no desempenho dos outros alunos” (Mendes; Moreira, 2011, p. 04). Em defesa da aplicabilidade de uma educação com qualidade e equânime ao aluno com TDAH, corroboramos com Gonçalves (2019, p. 31-32), diante da afirmação que:

A escola deve agir, de forma efetiva, no planejamento e na implementação de projetos que ajudem o aluno com TDAH no desenvolvimento escolar. Essas equipes

devem implementar programas e projetos que estimulem os alunos com TDAH, integrando-os ao grupo social escolar, motivando-os ao cumprimento das atividades escolares, o que lhes trará desenvolvimento cognitivo, afetivo e integração social. A equipe pedagógica deve promover a interação escola-família, fortalecendo este vínculo, comprometendo a família no processo, que é imprescindível para a melhora do desempenho escolar e social da criança com TDAH.

Conforme o texto mencionado acima, a educação inclusiva voltada para alunos com TDAH pode ser efetivamente concretizada por meio de esforços conjuntos. Isso significa que, com um planejamento educacional adequado, formação continuada de professores, envolvimento familiar, da sociedade civil e de escola, o aluno pode sentir-se acolhido, reduzindo as adversidades causada pelo transtorno. Os desafios para incluir alunos com TDAH são diversos. Além da falta de qualificação profissional, destacam-se o déficit em recursos físicos, infraestrutura inadequada e a ausência de propostas pedagógicas eficazes. Esses são alguns dos obstáculos enfrentados por professores que buscam promover o acesso ao conhecimento por meio de uma educação inclusiva.

Com o objetivo de garantir os direitos educacionais aos alunos com TDAH, foi promulgada a Lei n.º 14.254 de 30 de novembro de 2021, que “Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem” (Brasil, 2021). Essa legislação é fruto das de membros da sociedade civil e da ABDA, que desempenharam um papel central em todas as etapas que culminaram em sua aprovação. A responsabilidade pela implementação dessa lei recai sobre os Ministérios da Saúde e da Educação, que deverão formular programas, ações e estratégias voltadas à educação e saúde dos indivíduos com essa condição. Por meio dessa legislação, a administração pública, em suas três esferas, assegura o direito a uma educação inclusiva para um grupo que, durante décadas, foi invisibilizado no contexto da educação formal. O artigo 2º da lei cita:

As escolas da educação básica das redes públicas e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia e TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico e mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território de natureza governamental ou não governamental. Parágrafo único. Caso seja verificada a necessidade de intervenção terapêutica, esta deverá ser realizada em serviço de saúde em que seja possível a avaliação diagnóstica, com metas de acompanhamento por equipe multidisciplinar composta por profissionais necessários ao desempenho dessa abordagem (Brasil, 2021).

Por ter sido sancionada recentemente, essa lei federal ainda está em estágio inicial de implementação. Contudo, é inegável que representa um avanço significativo para a inclusão

escolar de alunos com TDAH e outros transtornos de aprendizagem, garantindo-lhes também o direito a assistência multiprofissional na área da saúde, quando necessário. No município de Imperatriz, local onde esta pesquisa foi realizada, os alunos com TDAH não estão sendo incluídos no censo escolar, conforme apurado durante esta investigação junto ao setor responsável por esses dados o SIADI. De forma semelhante, em âmbito nacional, não há levantamento estatístico específico desse público, transferindo para os municípios a responsabilidade pelo mapeamento desses alunos, algo que, na realidade local, ainda não se efetivou.

A ausência de informações sobre do quantitativo alunos com TDAH evidencia a falta de atenção dedicada a esses estudantes por parte dos gestores escolares. Nesse contexto, pode-se inferir que as ações governamentais em relação à educação inclusiva são limitadas e pouco abrangentes, perpetuando a exclusão de alunos em diversas condições.

Conforme informações disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Imperatriz, os esforços direcionados à inclusão escolar concentram-se em alunos com as seguintes deficiências: intelectual, física, múltiplas, surdez, cegueira, baixa visão, transtornos desintegrativos da infância (como psicose infantil), autismo infantil, síndrome de Asperger, além de altas habilidades e/ou superdotação. Esses alunos contam com serviços oferecidos pelo SIADI, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que incluem: Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e acompanhamento por uma equipe multiprofissional formada por assistentes sociais, psicopedagogos, pedagogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e psicólogos.

O Plano Municipal de Educação de Imperatriz (PMEI), do decênio 2014 a 2023, apresenta-se em formato da Lei nº 1.582/2015, composta por dez diretrizes e dez artigos. O Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz-MA que conduz o PME deste município na seção sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, abre a seção com o seguinte texto:

Compreende-se por educação inclusiva, uma proposta que objetiva igualdade de acesso e permanência a todos/as que dela fazem uso, desenvolvida com suporte técnico, pedagógico, didático, metodológico necessárias ao fortalecimento e garantias que assegurem esta permanência bem como o sucesso escolar (Imperatriz, 2015, p. 44, texto digital)¹⁰.

¹⁰ Acesso à informação disponível em:
http://novo.imperatriz.ma.gov.br/media/site/download/legislacao/LEI_PME_IMPERATRIZ.pdf

O texto é direcionado a todos os envolvidos na esfera educacional, com o objetivo de garantir que sejam acolhidos de forma inclusiva, sem exclusão de seus pares, e que sua permanência na escola seja assegurada, promovendo o êxito em sua trajetória acadêmica. O trecho da PMEI mencionado anteriormente evidencia a importância de fornecer os mais diversos tipos de suporte para fortalecer e garantir a continuidade desses alunos no ambiente escolar, contribuindo de maneira positiva para o seu sucesso acadêmico.

Para o estudante com deficiência inserido na rede regular municipal é ofertado o atendimento educacional especializado em SRM (Salas de Recursos Multifuncionais) cujos serviços devem ser oferecidos em contraturno, conforme art. 5º da Resolução CNE/CEB 4/2009, sendo a matrícula no AEE condicionada à matrícula no ensino regular. Tal atendimento tem como objetivo auxiliar o estudante, na construção/desenvolvimento das habilidades e competências para sua inserção no mundo social e do trabalho, assegurando assim a sua autonomia (Imperatriz, 2015, p. 49, texto digital).

Em vista disso, é fundamental a implementação de estruturas físicas e estratégias que promovam a inclusão de alunos com TDAH, permitindo que esses estudantes desenvolvam plenamente suas habilidades nos contextos educacional e social. Tais estratégias reforçam a importância de um trabalho integrado, realizado de forma colaborativa, envolvendo parcerias que contribuam para o bem-estar e o sucesso educacional do aluno.

No Brasil, as leis, portarias e políticas regulamentadoras voltadas à educação inclusiva para alunos com TDAH apresentam-se de forma genérica, ou seja, carecem de especificidade quanto à sua inclusão. Isso resulta em “brechas” que podem permitir ações de exclusão ou inclusão insuficiente. Como discutido anteriormente neste texto, embora existam dispositivos legais voltados para a inclusão, eles muitas vezes não contemplam de maneira clara as particularidades do TDAH. A ausência de diretrizes, leis ou portarias adaptadas às necessidades específicas desses alunos dificulta a implementação de práticas pedagógicas eficazes por parte das escolas e educadores, comprometendo a equidade no processo educacional.

Em síntese, foi possível destacar neste texto algumas das leis vigentes no Brasil que asseguram os direitos dos cidadãos em diversas condições. Essas normas são fruto de lutas sociais e evidenciam o compromisso do país em promover a igualdade e respeitar a singularidade de todos os indivíduos no ambiente escolar. Com base nisso, a seguir será abordado o conceito de in/exclusão, um termo relativamente novo na linguagem formal que enriquece a discussão sobre práticas inclusivas e sustenta a argumentação desta dissertação.

2.3 Discussões direcionadas ao termo In/Exclusão

Discutir o termo in/exclusão exige um entendimento cuidadoso sobre os conceitos de inclusão e exclusão no contexto educacional. Autores como Maura Corcini Lopes e Alfredo Veiga-Neto, entre outros, oferecem reflexões ricas e diálogos fundamentados com diversos estudiosos que são referência no campo da educação inclusiva. Para contemplar adequadamente ambos os termos, é necessário revisitar e analisar algumas abordagens já publicadas.

Começando pelo termo exclusão, torna-se essencial compreender sua lógica para obter um entendimento mais amplo. Excluir, não admitir ou não incluir são expressões que descrevem a ação de exclusão. Sawaia (2016, p. 8) afirma que “[...] exclusão é um tema da atualidade usado de maneira hegemônica nas diferentes áreas do conhecimento, mas pouco preciso e dúbio do ponto de vista ideológico.” Nesse sentido, o conceito de exclusão pode variar de acordo com as perspectivas ideológicas, resultando em interpretações contraditórias. Por isso, é fundamental adotar uma abordagem analítica ao tratar de um tema tão delicado.

Nesse mesmo contexto, Castel (1997, p. 23) descreve a exclusão como uma Zona de Desfiliação, definida como um processo duplo que abrange a ausência de trabalho e o isolamento relacional. Segundo o autor, a exclusão não se restringe à falta de emprego; ela também envolve uma desconexão social e o afastamento das relações interpessoais, sendo consequência de processos estruturais que perpetuam o distanciamento e a marginalização. Assim, a exclusão deve ser compreendida como um fenômeno multidimensional que impacta não apenas as condições econômicas, mas também os laços sociais e a participação no coletivo.

Diante das ideias apresentadas pelos autores, compreende-se a exclusão como um processo histórico e cultural no qual, frequentemente, os sujeitos considerados excluídos são aqueles que não se ajustam aos padrões supostamente impostos pela sociedade. Conforme apontam Lopes, Dal’igna e Roos (2007, p. 18), “Para poder estar dentro do desejado, foi preciso inventar o lado de fora.” Esse “lado oposto”, entendido como uma parte marginal ou não incluída da sociedade, reflete toda a contextualidade histórica e social que permeia o processo de exclusão como contraponto à inclusão.

No entanto, o uso inadequado ou generalizado do termo exclusão pode gerar interpretações equivocadas. Para Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 129), “O uso alargado da palavra permite a qualquer um que vive diferentes circunstâncias sociais, econômicas, etárias, etno-raciais, de gênero, da aprendizagem etc. se colocar numa posição de excluído.” Essa

reflexão evidencia que a exclusão é uma realidade complexa, que afeta uma parcela significativa da sociedade civil, ao mesmo tempo em que revela a presença de uma tendência crescente no contexto socioeducacional ao uso e prática do conceito de exclusão.

Por meio de estudos sobre os termos exclusão, inclusão e in/exclusão no ambiente educacional, foi possível observar que esses processos estão intrinsecamente ligados à complexa história sociocultural da humanidade. Nesse sentido, Souza e Rangel (2017, p. 1065) destacam que:

Da Idade Média até o século XIX houve um deslocamento nos usos dos termos exclusão e inclusão. Saímos de uma sociedade em que práticas sociais para lidar com os diferentes eram retratadas a partir da reclusão e do enclausuramento, passando para uma sociedade onde o enfoque é a correção, através dessa correção, seria possível incluir os sujeitos.

As discussões estão emaranhadas historicamente como teias de aranhas, o que se tem atualmente é um longo processo histórico em torno destes termos. E a prática excludente no interior da escola em todo processo não fica em *off-line*¹¹. Para Dubet (2003, p. 35):

A análise do papel da escola nos mecanismos da exclusão escolar implica isolar, evidentemente de maneira teórica e abstrata, os mecanismos e os fatores pelos quais a escola “acrescenta”, alia fatores de desigualdade e de exclusão que ultrapassam a simples reprodução das desigualdades sociais.

O texto acima destaca a importância de uma análise crítica sobre as políticas públicas educacionais, com foco nas causas que perpetuam a exclusão escolar. A escola, enquanto instituição social, desempenha um papel central nesse processo, tanto como promotora de inclusão quanto, infelizmente, como agente de exclusão, seja no âmbito social ou educacional.

A responsabilidade social de lidar a singularidade e diversidade dos indivíduos é bem ressaltada por Freire (2021, p. 118): “Vemos como o respeito às diferenças e obviamente aos diferente exige de nós a humildade que nos adverte dos riscos de ultrapassagem dos limites além dos quais a nossa autoavalia necessária vira arrogância e desrespeito aos demais”. A escola é uma instituição social responsável por acolher e preparar todo o seu alunado para uma vida social e culturalmente estável. No entanto, devido à instabilidade social e cultural dos indivíduos, a escola passa a apresentar um comportamento de exclusão, como bem explicou Dubet (2003) no texto anterior. Corroboramos com Mantoan (2015, p. 22), diante da afirmação de que: “A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar”. A inclusão, esse termo, unicamente existe por haver a ação de excluir?

¹¹ Termo utilizado atualmente em redes sociais para informar que está “fora de área ou linha”

Intimamente, observa-se uma queda de braço entre inclusão e exclusão. Um não subsiste sem o outro, havendo obrigatoriamente uma interlocução entre ambos.

Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 959) nos explicam a ligação entre as ações de incluir e excluir em um mesmo ambiente: “Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão”. Os autores sugerem que, em um mesmo espaço, por olhares ou situações diferentes, as pessoas podem vivenciar tanto a inclusão quanto a exclusão. Isso significa que a percepção sobre inclusão e exclusão não é de caráter universal e pode variar conforme o ponto de vista de cada um.

Após essas discussões sobre o conceito e a prática de exclusão na esfera educacional e social, para que seja possível dar continuidade às críticas relacionadas à inclusão, retomamos a fala de Ramos (2016, p. 45), quando a autora afirma que: “É comum ouvir de professores que o aluno com deficiência ‘não acompanha’ a turma”. Vivenciamos e palpamos as diferenças durante todo o nosso desenvolvimento como seres sociais. Um exemplo simples disso é o que presenciamos corriqueiramente em nosso lar. Não importa o tamanho do nosso lar; no interior dele, observamos as mais variadas diferenças entre os sujeitos como seres sociais.

Conforme Fabris e Lopes (2016), “[...] a inclusão tem sido potencializada, visando, entre outras conquistas, minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploram e discriminam segmentos da população ao longo da história”. Os discursos voltados para o termo inclusão, que é uma consequência da ação de excluir, apesar de não ser algo recente, atualmente tornaram-se alvo de discussões nos mais diversos campos de ensino. Orrú (2017, p. 74-75) esclarece:

É no social que a inclusão se constitui, em meio às diferenças que a todo tempo se diferenciam e não se institucionalizam. E é no espaço provocado pela inclusão que a aprendizagem permanente e duradoura se torna possível não apenas para alguns, mas sim para todos, sem ilusões de padrões uniformes, porém disforme em suas incompletudes.

Localizada nos intramuros escolares, a inclusão educacional é produzida por meio deste espaço complexo de aprendizagem, devido às particularidades, singularidades e semelhanças dos mais diversos educandos. Para Lopes e Morgenstern (2014, p. 183), “[...] com a inclusão, passaram a circular muitos discursos que borravam as tradicionais fronteiras entre a normalidade e a anormalidade”. Isso significa que a inclusão, como discurso, está conseguindo ultrapassar fronteiras que anteriormente não eram possíveis. Debater sobre a inclusão escolar é visto como algo de caráter imperativo, como afirmam os autores Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 126-127):

Nos últimos anos, ela tornou-se um imperativo que praticamente ninguém se arrisca a contestar. Seja porque vive em realidades cujas fronteiras se apresentam cada vez mais tênues, seja porque a inclusão é colocada às noções de democracia, cidadania e direitos humanos, fato é que qualquer problematização que se pense fazer sobre as políticas e as práticas inclusivas logo é vista como uma posição autoritária, conservadora, reacionária.

Em suma, a inclusão é vista como um horizonte para aqueles que dela necessitam. Incluir é agregar, é aproximar, é permitir que o sujeito faça parte de um grupo social como todos. As autoras Lopes e Morgenstern (2014, p. 190) afirmam que: “Ao promover o convívio e a proximidade física entre os indivíduos, a inclusão ancora-se na equidade e potencializa os comportamentos individuais”. Portanto, de maneira equânime, a inclusão traz consigo pontes que unem os sujeitos em suas mais diversas singularidades. Veiga-Neto (2001, p. 26-27) salienta esta aproximação de que o sujeito necessita:

A inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o mesmo não se identifica com o outro, que agora é um estranho.

Partindo destas discussões sobre os termos exclusão e inclusão, segue-se em amparo nas escritas de autores que trazem argumentações sobre a fusão de tais termos, grafando-os atualmente como: in/exclusão. Garbini (2012, p. 24), destaca:

A in/exclusão é um imperativo de nosso tempo, sendo colocada em prática com maior impacto a partir da década de 90, já não necessitando mais força de lei, mas sim força política, para ser colocada em prática, há uma série de discursos de convencimento e investimentos que legitimam a inclusão, constituindo uma ideia de respeito e tolerância a diversidade, desconsiderando uma discussão mais ampla sobre as diferenças.

A ressignificação dos termos que se discutem, inclusão e exclusão, ocorreu para dar ênfase à complementariedade destes ou, ainda, à sua interdependência, como afirmam Lopes e Fabris (2016, p. 10): “A grafia in/exclusão representa a contemporaneidade, mantendo a relação que há entre os binômios que antes eram grafados separadamente”. Em sua obra *Inclusão e Educação*, Lopes e Fabris (2016, p. 5) dizem que: “Este termo surge para mostrar que, embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes”. Em sequência, as autoras afirmam que os termos in/exclusão são como duas faces de uma mesma moeda.

O motivo pelo qual o termo in/exclusão é comparado a duas faces de uma mesma moeda é esclarecido em outro momento por Lopes (2008, p. 104), quando a autora faz a

seguinte menção: “[...] não torno invisíveis aqueles sujeitos sem acesso à escola, ao trabalho, à saúde e às condições de vida com dignidade”. Isto é, “todos vivem processos de in/exclusão [...]” (Fabris; Lopes, 2016, p. 3). O ambiente escolar é formado pela diversidade, seja ela de educandos ou do corpo docente; estes vivenciam diariamente a prática in/exclusiva.

Destacando esta questão, em que todos, de algum modo, vivem o processo de in/exclusão no espaço escolar, os estudos de Garbini (2012, p. 22) apontam que as “[...] instituições escolares, consolidadas pelas políticas educacionais, operam numa lógica de numeração e quantificação dos sujeitos-alunos”. Divergindo da afirmação anterior, Lopes (2008, p. 113) traz a ideia de que: “Diante da necessidade de ordem imposta e perseguida pela modernidade, precisamos não só diagnosticar, quantificar e nomear, como também conhecer para poder determinar espaços para cada tipo de sujeito.”

Fabris e Lopes (2016) reiteram que o conceito in/exclusão mostra que, embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com práticas de inclusão excludente. A título de exemplo:

Palavras como correção, treinamento, ajuste, reeducação, adequação são termos usualmente utilizados para determinar ações inclusivas, frequentemente para in/exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, antigamente denominados como deficientes, no entanto, estas problematizações não aplicam apenas a este grupo de sujeitos (Garbini, 2012, p. 23).

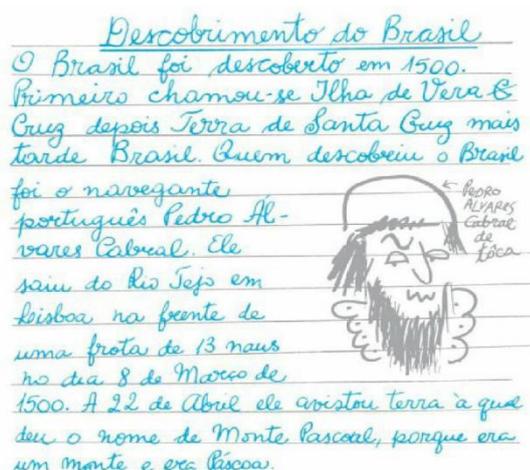
Todo aquele que não se enquadra dentro de uma norma considerada normal classifica-se como anormal. Em uma sociedade moderna, na qual se tem, na atualidade, o grupo que antes era denominado como deficiente e especial, observa-se uma diversidade sem tamanho. Silva (1995, p. 209) afirma que há uma “[...] emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades”. Neste sentido, remeto-me mais uma vez a exemplificar *O Menino Maluquinho* (Ziraldó, 2014), que se apresenta como um aluno cheio de energia e imaginação. O protagonista desta história não é claramente apresentado como um aluno com TDAH, mas suas singularidades, apresentadas nas páginas do livro, nos mostram de modo empírico que ele convive com essa condição.

O livro aborda temas como: a importância da amizade, a sociabilidade da criança, a criatividade, a relação com os pais, a escola, a liberdade que a infância proporciona e o respeito às diferenças. “Ele era muito sabido, ele sabia de tudo, a única coisa que ele não sabia era como ficar quieto. Seu canto, seu riso, seu som, nunca estavam onde ele estava” (Ziraldó, 2014, p. 12). A criança, o aluno com TDAH, é reconhecido por ser perspicaz; a problemática dessa condição é a dificuldade para manter a concentração e assimilar os assuntos abordados,

isto em consonância com a hiperatividade e impulsividade, que são fatores importantes que comprometem o aprendizado do aluno.

O Menino Maluquinho, com sua inocência que a infância permite, vivenciou de maneira leve e alegre seus dias na escola como um bom aprendiz. Presenciou o divórcio de seus pais, e foi nesse dilema que se observou uma das tristezas do menino. Quando se diz “uma das tristezas”, é porque ele se apresenta, em alguns momentos, só, mostrando que não tinha uma rede social fixa e assídua, a não ser pela escola. Isso é demonstrado quando, por exemplo, brincando sozinho no quarto por dias, ele inventava beijos carinhosos para retirar a dor, caso sentisse, ou, quando não havia ninguém para o abraçar, ele inventava um abraço e abraçava-se. No ambiente escolar, ele expressava sua distração com criatividade nas páginas de livros e cadernos, veja:

Figura 3 – Atividade escolar de O menino Maluquinho



um dever e um desenho

Fonte: *O Menino Maluquinho* (Ziraldo, 2014, p. 20).

Pautando a vivência escolar de uma criança em idade escolar, ele é representado de maneira livre. Suas escritas e participações em esportes mostram o quanto era independente em seus pensamentos, aprendizagem e relação social com os colegas de escola. O ambiente escolar e o processo de aprendizagem do personagem são observados e considerados normais, apesar das artes fora de tempo e contexto. Mas será que o Menino Maluquinho era um menino in/excluso? Há como observar se ele era considerado um aluno normal?

Em nossa percepção, o personagem apresentava sofrimento, principalmente em relação aos seus envolvimento sociais. No ambiente escolar, nota-se que ele é popular entre os colegas durante os momentos de descontração, como, por exemplo, no intervalo/recreio.

Porém, no aprendizado em sala de aula, ele se apresenta fora dos padrões de normalidade. Logo, ele vive no "mundo da lua". Neste sentido, Fabris e Lopes (2016, p. 3) explicam que: “[...] discriminar positivamente na escola é ação fundamental para que seja possível atender às especificidades de aprendizagem de cada sujeito, bem como as especificidades que determinam suas condições de participação com dignidade nas relações com o outro”.

Então, para haver um processo efetivo de inclusão, é necessário excluir? Justifica-se, então, o termo in/exclusão. Discriminar positivamente, na argumentação das autoras, significa valorizar as singularidades de cada aluno, esquematizando estratégias para aplicar em sala de aula, por meio das práticas pedagógicas, atendendo às necessidades individuais de cada aluno. Quando o professor adota uma discriminação positiva, ele desenvolve um ambiente mais acolhedor e, conseqüentemente, mais inclusivo. A complexidade para a ação do incluir é citada por Orrú (2017, p. 129):

O movimento da inclusão é complexo, é singular, é rizomático e radical. Esperar que algo ou alguém esteja pronto e preparado para então deixar a inclusão fluir é como esperar que o sol e a lua um dia se encontrem no universo em que existem. O sol ilumina o dia e a lua ilumina a noite. Eles são diferentes e existem na diferença. Mas são opostos entre si. Ambos são plenamente necessários.

Metaforicamente, a autora apresenta o movimento lógico da inclusão como o eclipse, onde há uma espera de anos para que ocorra o encontro perfeito entre o sol e a lua. A reflexão da autora nos leva a reconhecer que a inclusão, assim como os fenômenos da natureza, é composta por indivíduos diversos, cada um com suas singularidades. É a partir dessas diferenças que cada pessoa contribui de maneira única para a sociedade.

Complementando esta discussão, subscrevo as palavras de Freire (2021, p. 212), ao afirmar que: “As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si, e não só as diferenças”. A afirmação de Freire nos eleva a um nível de reconhecimento, de que sim, somos seres que vivemos em uma sociedade que limita o ser, e que não aprendemos a conviver com nossas semelhanças, colocando as diferenças como muros que nos separam.

Logo, nesta breve discussão sobre o termo contemporâneo in/exclusão, foi possível entender que o sujeito inserido em uma ordem social está sob uma linha de igualdade ou, como foi metaforicamente pontuado, faces de uma mesma moeda. Nesse contexto, inserimos os alunos considerados com TDAH, ora incluídos porque são aceitos nas instituições educacionais, configurando um dos elementos da inclusão, mas, ao mesmo tempo, com lacunas evidentes sobre a condução de processos pedagógicos específicos para sua inclusão.

Os autores aqui expostos evidenciaram que a nova denotação dada para os termos inclusão e exclusão é necessária para evitar o uso alargado e desnecessário destes, e que esta realidade carece ser mais bem explorada para que a inclusão escolar seja efetiva. Prosseguindo com as discussões, tornou-se necessário abordar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) de Lev Vygotsky para a promoção da educação inclusiva.

2.4 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação inclusiva

O despertar para discutir sobre o desenvolvimento humano dentro do contexto da psicologia histórico-cultural, teoria idealizada pelo bielorrusso Lev Semenovitch Vygotsky, é necessário para compreendermos o processo evolutivo da criança no ambiente social ao qual está inserida. Em sua teoria, Vygotsky afirma que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores a partir de interações sociais. Corroborando com Almada (2018), a Escola de Vygotski, diferentemente das demais concepções, estuda a infância como uma construção histórico-social.

Por se tratar de uma teoria do desenvolvimento humano, que aborda as pessoas com deficiência, abrem-se os caminhos para a inclusão social. A teoria psicológica histórico-cultural de Vygotsky adequa-se a esta pesquisa por nos apresentar de forma singular e necessária a importância da interação social entre os sujeitos, promovendo assim o desenvolvimento de suas funções superiores. Salientamos que Vygotsky, através desta teoria, trouxe estudos sobre a pessoa com deficiência em sua obra *Tomo V: Fundamentos de Defectologia* (1924/1997).

Nas mais diversas leituras sobre as características das pesquisas de desenvolvimento humano de Vygotsky, é possível observar que ele não manteve sua atenção direcionada às deficiências apresentadas pelas crianças, mas sim às suas competências adquiridas. Luria (2010, p. 34) afirma que: “Vygotsky concentrou sua atenção nas habilidades que crianças com deficiência possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais”. A abordagem de Vygotsky junto às crianças com deficiência se concentra em suas habilidades pré-existentes, ao invés de focar em suas limitações, favorecendo o empoderamento de cada sujeito. Corroborando com o exposto, Rego (1995, p. 25) atesta que:

Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral, justificando que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana.

Ao utilizar a infância como ponto de partida para entender o desenvolvimento sociocultural do ser humano, o autor destaca a formação de bases fundamentais que são desenvolvidas nessa fase. Vygotsky compreendia a importância da primeira infância, que é uma fase de grandes mudanças, onde se iniciam os primeiros passos para as relações interpessoais e sociais. Nessa perspectiva, suas pesquisas investigaram o desenvolvimento das habilidades humanas, compreendendo de maneira profunda os diferentes contextos nesse estágio da vida.

Em seu tratado de defectologia escrito na década de 1920, Vigotski (1993) pode ser considerado o precursor do movimento inclusivo, pois já defendia a inclusão da criança com deficiência na escola comum. Segundo ele, a criança cega deveria começar a frequentar a escola ao mesmo tempo que as outras crianças e aprender a cuidar de si mesma, além de brincar junto com as crianças que enxergavam (Lima e Cupolillo, 2006, p. 270).

Vygotsky advogava para que as crianças com deficiência aprendessem logo cedo o autocuidado, ou seja, desenvolvessem a sua independência individual. Comprometido e pioneiro no movimento inclusivo, Vygotsky, através de seus estudos, contribuiu para a promoção da inclusão, independentemente das condições dos sujeitos. Além disso, Vygotsky acreditava que, para adquirir um desenvolvimento saudável de suas habilidades, a criança precisava estar inserida em um meio social.

O termo "desenvolvimento" nos remete ao entendimento de que, como o tempo, o sujeito está em constante evolução. Desde aspectos biológicos, considerados um processo natural, o desenvolvimento humano tem suas discussões dentro do contexto histórico-sociocultural. O desenvolvimento biológico humano é reconhecido cientificamente e tem todo o seu processo evolutivo discutido dentro do campo da ciência genética.

A partir da ideia de Papalia (2022, p. 42), corrobora-se com sua afirmação sobre o desenvolvimento humano: "Seres humanos são seres sociais. Desde o começo, desenvolvem-se em um contexto social e histórico". O que tratamos aqui é o desenvolvimento da criança dentro de seu contexto social, o que implica nas condições do tipo de ambiente sociocultural ao qual ela está inserida. Ou seja, a formação de identidade do sujeito, suas habilidades e comportamento podem (e devem) ser moldados através de suas relações sociais.

A THC, também denominada como teoria sociocultural, observa o indivíduo como um ser que depende veemente de suas relações sociais. A interação social, neste contexto, é o foco principal para um desenvolvimento cognitivo em um padrão de normalidade. Segundo Rego (1995, págs. 22-23), "O interesse de Vygotsky pela psicologia deu-se a partir de seu contato, no trabalho de formação de professores, com os problemas de crianças com defeitos

congênitos, tais como: cegueira, retardo mental severo, afasia etc.” O contato direto com as crianças vivenciadas por Vygotsky notoriamente influenciou sua abordagem psicológica, conduzindo-o para as questões relacionadas ao desenvolvimento social humano, incluindo assuntos como aprendizagem e inclusão educacional.

Observando o pioneirismo de Vygotsky frente ao desenvolvimento e à educação infantil, fomos motivados a discorrer sobre suas contribuições para a educação inclusiva dentro do contexto histórico-cultural. Assim sendo:

Na teoria histórico-cultural, o desenvolvimento da criança é considerado como um processo dialético complexo caracterizado por inúmeras transformações qualitativas, metamorfoses, imbricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (Antonio, 2008, p. 13).

A infância é uma fase que tem como característica as grandes mudanças, principalmente no que se refere ao neurocognitivo. É nesta fase que a criança dá seus primeiros passos no processo de desenvolvimento. A THC destaca a capacidade adaptativa da criança, que é de suma importância para superar os obstáculos encontrados ao longo do caminho do desenvolvimento. Para Prestes (2016, p. 31), “Vivemos numa sociedade em que a infância é considerada um período específico e singular no desenvolvimento humano”. Esta afirmativa nos certifica de que a infância tem a sua importância devido às suas singularidades, e que a sociedade como um todo entende que é neste processo de desenvolvimento que a criança começa a apresentar as suas primeiras características específicas de aprendizagem.

É nesta fase da primeira infância, que compreende de 0 a 6 anos, onde a criança é admitida em um novo espaço social: a escola. É dentro do espaço escolar que acontecem as primeiras observações fora do ambiente familiar. Neste dado momento, o professor passa a ser o protagonista no processo de educar a criança, sem excluir a responsabilidade dos pais ou responsáveis. Lembrando que a educação infantil não se inicia precisamente na escola, pois a gênese para a aprendizagem tem-se em casa, no seio de seu lar.

Todo sujeito que está em atividade age a partir de necessidades, desejos e motivos, define objetivos, desencadeia ações voltadas a objetos, sejam materiais ou não, elege instrumentos/meios específicos para realizá-las. E faz tudo isso conforme determinadas condições histórico-culturais (Miller; Barbosa; Mendonça, 2014, p. 184).

As ações humanas são formadas por uma complexidade de séries de fatores. Em suma, a interação social faz-se necessária para um bom desenvolvimento, conhecer e reconhecer outras culturas, participar de outros grupos sociais, como, por exemplo, o religioso. Almada (2018, p. 14) afirma que: “A teoria histórico-cultural pensa a infância a partir da historicidade.

Todo olhar, no sentido de compreendê-la, deve ser contextualizado, considerando as condições sociais do meio no qual ela está inserida”. A centralidade de sua teoria é a criança, que, como um sujeito social, se desenvolve de forma saudável e necessita estar em um ambiente familiar harmônico, além de vivenciar outros tipos de círculos socioculturais que a atendam efetivamente.

Vygotsky deixou evidente que, para o sujeito se desenvolver, ele necessita de relações interpessoais. “A interação social e o processo de intervenção social são fundamentais para o desenvolvimento do sujeito” (Maia, 2017, p. 60). É nesta perspectiva histórica e sociocultural que Vygotsky apresenta o desenvolvimento humano, sem desconsiderar a importância do desenvolvimento biológico. Logo, a teoria histórico-cultural é interacionista, ou seja, combina a base biológica com a intervenção cultural à qual o sujeito está inserido.

Como foi mencionado e discutido, o desenvolvimento humano no contexto histórico-cultural é uma interação entre sua base biológica e o meio sociocultural ao qual a criança está incluída. Esta interação social que o indivíduo desenvolve é responsável pelo desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores (FPS).

Funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores são os mecanismos psicológicos complexos, próprios dos seres humanos, como a atenção voluntária, a memória lógica, as ações conscientes, o comportamento intencional e o pensamento abstrato. São considerados superiores por se distinguirem dos processos psicológicos elementares como as ações reflexas (ex: sucção do seio da mãe pelo bebê), as associações simples (ex: evitar contato da mão com o fogo) e as reações automatizadas (ex: movimento da cabeça em direção a um ruído repentino) (Antonio, 2008, p. 12).

As FPS desenvolvem-se a partir do momento em que a criança é inserida em novos ambientes ou em uma nova cultura. Essas funções, que antes eram inatas, desenvolvem-se e se tornam superiores. Isso significa que, conforme a interação social que a criança tem, ela poderá adquirir, ou melhor dizendo, desenvolver essas funções.

Às funções psicológicas superiores, como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, se intercambiam nesta rede de nexos ou relações e formam, assim, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si (Sousa; Andrada, 2013, p. 357).

Necessariamente, para desenvolver as FPS, a criança deve estar inserida em algum ciclo da sociedade, como, por exemplo, a escola. É no ambiente escolar que a criança desenvolve diversas dessas funções. Vale ressaltar que, a princípio, parte dessas mesmas funções pode ser desenvolvida no ambiente familiar. Ávido, Vygotsky dedicou-se a

fundamentar a sua teoria através dos elementos socioculturais aos quais o indivíduo está inserido.

O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele, a psique humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio (Prestes, 2010, p. 36).

Essas funções superiores presentes no texto fazem parte da caracterização do desenvolvimento humano defendido por Vygotsky. A linguagem é apresentada pelo autor como uma forma fundamental nessas funções superiores, justamente porque é através da linguagem que nós, como sujeitos sociais, nos comunicamos, construindo uma interação social.

Portanto, diante das discussões apresentadas ao longo desta seção, busquei retratar a importância do desenvolvimento humano fundamentado na teoria de Vygotsky e na THC, destacando alguns pontos relevantes, como: a influência da interação social, que é crucial para um desenvolvimento considerado saudável, e o pioneirismo de Vygotsky para uma prática educacional inclusiva. A seguir, abordaremos as discussões sobre o TDAH no contexto da educação inclusiva, com uma breve revisão da literatura a partir de investigações acadêmico-científicas que exploram o TDAH na perspectiva da educação inclusiva, com foco nos anos iniciais, fase reconhecida por sua criticidade, em que os alunos iniciam sua jornada escolar inseridos em um novo ambiente social.

3 O QUE SE TEM DISCUTIDO SOBRE O TDAH NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MEIO A ATUALIDADE? UMA REVISÃO DA LITERATURA



Fonte: O menino Maluquinho (Ziraldo, 2014).

*O que seria do não
Sem o talvez e o sim?
O que seria de mim?
Sem a compreensão?*

Lenine, Diversidade, 2010.

Em busca de um foco mais específico para o meu objeto de estudo, tornou-se necessário apresentar as produções acadêmicas dos últimos cinco anos (2017-2021) sobre o TDAH e a educação inclusiva nos anos iniciais, incluindo dissertações de mestrado e teses de doutorado. Para isso, recorreu-se a produções disponíveis nos bancos de dados online da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos catálogos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O estudo foi desenvolvido a partir do tema: **Educação inclusiva: diálogos sobre o TDAH na educação básica inclusiva**, com os descritores/palavras-chave: **Educação Especial, Educação Inclusiva, Hiperatividade, e TDAH**. Em relação à área do conhecimento, o foco foi limitado às ciências humanas e à educação. As seleções das

pesquisas foram feitas com base nos títulos e, posteriormente, na leitura de seus resumos, excluindo-se aquelas que não apresentavam relação com o nosso objeto de estudo, que é o TDAH na educação inclusiva nos anos iniciais. A inclusão dessas produções no estado da arte desta dissertação permitiu uma análise e reflexão aprofundada sobre as discussões em torno do TDAH e da educação inclusiva. Portanto, segue-se o estado da arte produzido em meados de 2022.

A busca por teses e dissertações sobre educação inclusiva e educação especial resultou em diversas produções nos últimos cinco anos. No entanto, ao realizar as filtragens por termos específicos, como **hiperatividade** e **TDAH**, observou-se uma queda significativa na quantidade de produções, o que gerou certa inquietação. Por que inquietação? Porque, sendo um tema de grande relevância no contexto da educação inclusiva, o aluno com TDAH ainda não atingiu a notoriedade merecida.

A diversidade de dissertações e teses encontradas sobre educação básica especial e inclusiva mostrou que o tema está em evidência, gerando grandes discussões. No entanto, ao se abordar o aluno com TDAH, as vertentes mudam. Identificou-se uma diminuição nas publicações sobre esse tema específico, e, assim, as pesquisas sobre a educação inclusiva/especial para alunos com TDAH parecem ser mais comuns nas ciências da saúde. Para este estudo, foram selecionadas seis dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, as quais estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado, selecionadas para discussão

Título	Autor/a	Instituição	Base de Dados	Pesquisa/Ano
O atendimento educacional Especializado a alunos com TDA/H matriculados em escolas particulares do Distrito Federal: um estudo exploratório.	<i>Tatiana Alencar Silva Ivanoski</i>	Universidade Católica de Brasília (dissertação)	BDTD	D/2017
Políticas de educação especial e inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Goiás	<i>Elizangela Vilela de Almeida Souza</i>	Universidade Federal de Goiás (dissertação)	BDTD	D/2017
Educação Inclusiva: um olhar sobre a diversidade na educação infantil.	<i>Priscila Wagner Sternberg</i>	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (dissertação)	CAPES	D/2017

A participação da criança com deficiência no contexto da educação infantil.	<i>Priscila Brasil dos Santos</i>	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (dissertação)	CAPES	D/2019
A exclusão social de pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)	<i>Soraya Almeida da Silva</i>	Faculdade Escola Superior de Teologia no São Leopoldo (Faculdades EST). (Dissertação).	BDTD	D/2020
Missão Apollo e seus Rituais de Interação no planeta chamado escola: um estudo sobre educação inclusiva	<i>Luiza Nunes Marques</i>	Universidade Regional de Blumenau (dissertação)	CAPES	D/2021
O biopoder e a domesticação dos corpos infantis: estudo sobre o TDAH e a representações sociais de diferentes profissionais acerca do suposto transtorno e da medicalização.	<i>Suzi Maria Nunes Cordeiro</i>	Universidade Estadual de Maringá (tese)	CAPES	T/2019

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir do delineamento da pesquisa, foi possível identificar as seguintes dissertações. Vale ressaltar que o objetivo principal desta pesquisa é abordar os alunos com TDAH inseridos nos anos iniciais da educação inclusiva. O trabalho intitulado “**O atendimento educacional especializado a alunos com TDAH matriculados em escolas particulares do Distrito Federal: um estudo exploratório**”, de autoria de **Tatiana Alencar Silva Ivanoski** (2017), foi uma das produções encontradas. Embora a pesquisa de Ivanoski seja focada nos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, ela foi selecionada devido à escassez de estudos sobre o TDAH nos anos iniciais e por abordar o atendimento a alunos com TDAH de maneira relevante.

A autora, por meio de seu estudo exploratório, investigou sete escolas privadas que oferecem algum tipo de atendimento educacional especializado a alunos com diagnóstico de TDAH nos anos finais do Ensino Fundamental. Entre os objetivos de sua pesquisa, destacam-se a análise dos fatores que dificultam a inclusão desses alunos, além de levantar questões de grande importância, como: “**O projeto político-pedagógico da escola contempla adaptações curriculares para os alunos que apresentam laudos de TDAH?**”

A autora enfatiza a importância das adaptações curriculares como uma estratégia essencial para atender às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. O mapeamento da sala de aula, entendido como o ambiente oferecido, pode ser visivelmente melhorado para esse público, mantendo-a estruturada de forma organizada. Em relação aos

ledores (profissionais responsáveis por ler para os alunos), a autora observa que, tradicionalmente, esse tipo de profissional está vinculado aos alunos com deficiência visual (cegos ou com baixa visão), mas, com as novas políticas de inclusão, alunos com TDAH e/ou Dislexia também podem contar com o apoio desse profissional, principalmente para a leitura de provas escritas. Ivanoski (2017) acrescenta que, para o professor ter sucesso no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que ele compreenda a realidade do aluno e mantenha contato direto com o Serviço de Orientação (se disponível) da escola.

Na dissertação de mestrado de **Elizangela Vilela de Almeida Souza** (2017), intitulada **“Políticas de educação especial e inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Goiás”**, o objetivo foi analisar as falas das professoras nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da microrregião sudeste de Goiás, a partir dos dados disponibilizados pelo Observatório Goiano de Educação Especial (OGEESP). Sua pesquisa é de caráter qualitativo e exploratório, e a técnica utilizada para a coleta de dados foi o grupo focal.

Souza (2017), em sua pesquisa, explora as falas das professoras nas discussões realizadas em grupo focal, abordando a formação de professores para a inclusão escolar no contexto da implementação das políticas das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A seleção deste trabalho se deu pela importância da implementação das SRM e por sua ênfase na formação inicial e continuada desses professores.

As professoras que atuavam nas SRM relataram desafios que as colocavam, constantemente, em situações de atendimento que precisariam ser realizados por profissionais de diversas áreas. A partir dessas falas, a autora levanta a possibilidade de uma equipe multiprofissional na escola inclusiva, incluindo profissionais da saúde como colaboradores.

O trabalho de **Priscila Wagner Sternberg** (2017), intitulado **“Educação Inclusiva: um olhar sobre a diversidade na educação infantil”**, tem como característica a apresentação da diversidade escolar e a análise das intervenções dos educadores. Realizado em uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre, o estudo, de natureza qualitativa e exploratória, utilizou a observação do participante como dispositivo para a coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram alunos das turmas de Jardim, professores, auxiliares, coordenadoras, pais e o estagiário de inclusão.

O objetivo da pesquisa foi compreender como se dão as interações entre as crianças no contexto da Educação Infantil, nos diferentes espaços e momentos da rotina. Nesse sentido, a autora discute as questões da brincadeira, imitação, cooperação e agressividade, abordando as formas como as crianças se relacionam no âmbito escolar.

Priscila Brasil dos Santos (2019), em sua dissertação de mestrado intitulada “**A participação da criança com deficiência no contexto da educação infantil**”, apresenta um estudo de caso de uma criança com deficiência, incluindo como sujeitos da pesquisa seis educadoras, monitoras e uma psicopedagoga que atuam na Educação Infantil. O estudo foi realizado em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Este trabalho foi selecionado devido ao fato de que ele descreve a experiência de um aluno que apresenta dificuldades de comportamento e sofre com a segregação por parte dos educadores e demais alunos da turma.

Por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, utilizando a observação do participante e entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados, a autora analisou as percepções dos educadores sobre a participação da criança com deficiência no contexto da Educação Infantil. Os resultados obtidos na pesquisa de Santos (2019) revelaram 10 fatores que influenciam a participação da criança com deficiência: autorregulação, competências, espaços educacionais, interação, intervenção do educador, liberdade de escolha, preferências, senso de si, tempo e vínculo afetivo.

A dissertação de **Soraya Almeida da Silva** (2020), “**A exclusão social de pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)**”, teve como objetivo refletir sobre o TDAH em adolescentes e a desmistificação do transtorno, visando à inclusão desses indivíduos a partir da pluralidade e diversidade. Embora o foco de sua pesquisa seja o universo adolescente e a autora relate as vivências excludentes que esse grupo enfrenta, a pesquisa foi selecionada para este estado da arte devido à relevância do tema para a inclusão de alunos com TDAH.

A principal motivação de Silva para realizar a pesquisa foi sua própria experiência como criança com TDAH. Seu trabalho é de natureza bibliográfica, com o objetivo de responder questões como: o que é, de fato, o TDAH, como ele impacta os processos de ensino e aprendizagem, e como a Teologia pode contribuir para a desmistificação e inclusão de pessoas com TDAH. Em conclusão, a autora afirma que a inclusão do aluno com TDAH na escola regular é possível e que suas dificuldades não devem impedi-lo de frequentar as aulas.

Na pesquisa de **Luiza Nunes Marques** (2021), intitulada “**Missão Apollo e seus rituais de interação no planeta chamado escola: um estudo sobre educação inclusiva**”, a autora tem como objetivo principal compreender como se estabelecem os rituais de interação entre uma criança com TDAH e outras crianças em uma escola pública do município do Médio Vale do Itajaí-SC. Sua pesquisa é qualitativa e foi realizada por meio de um estudo de caso, utilizando observação participante no cotidiano escolar, conversas informais com as crianças

da turma e análise de documentos produzidos por elas. Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo.

Para a autora, a pesquisa mostrou como resultado a importância de evitar a categorização e a estigmatização desses sujeitos. Percebeu-se também a relevância de publicações sobre o cotidiano e suas interações, e, por fim, destacou-se que a amizade entre os alunos representa alianças importantes, ressaltando o valor das relações sociais e o quanto ter amigos é fundamental para o desenvolvimento deles.

Após a leitura e o delineamento dessas dissertações, fica evidente que o tema TDAH no contexto da educação inclusiva, com foco nos anos iniciais, ainda apresenta lacunas a serem preenchidas. Contudo, os trabalhos aqui apresentados têm contribuições significativas para a literatura sobre o tema e para o desenvolvimento deste trabalho. A seguir, apresento a tese de doutorado que, após a leitura de seu título e resumo, foi selecionada para integrar este contexto.

A tese de doutorado de **Suzi Maria Nunes Cordeiro (2019)**, intitulada “**O biopoder e a domesticação dos corpos infantis: estudo sobre o TDAH e as representações sociais de diferentes profissionais acerca do suposto transtorno e da medicalização**”, inicia seu discurso destacando a importância de discutir o **TDAH** no âmbito educacional. Sua pesquisa foi realizada com multiprofissionais da saúde que atuam em clínicas de atendimento a crianças e adolescentes com TDAH em um município do Noroeste do Paraná. Utilizando a **Teoria das Representações Sociais**, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa e descritiva, com aplicação de questionários sociodemográficos e entrevistas semiestruturadas.

A partir da leitura da tese de Cordeiro (2019), verificou-se que o TDAH é visto como uma mistificação imposta pela mídia. Profissionais que acompanham diariamente crianças com TDAH acreditam que as causas da desatenção e da hiperatividade são evocadas por fatores sociais. A autora afirma que os profissionais responsáveis pelo diagnóstico e tratamento definem esses e outros comportamentos como patologias.

Cordeiro (2019) deixa claro que a patologização dos problemas escolares está ocorrendo na região onde foi realizada a pesquisa, e que essa patologização leva à medicalização. Com isso, o aluno, ao retornar ao ambiente escolar, não recebe o amparo socioeducacional necessário, gerando, assim, a segregação desses alunos. A "culturalização" da medicalização, para que esses alunos apresentem um comportamento “adequado” durante as aulas, torna-se uma questão crucial para a reflexão sobre os métodos de diagnóstico do TDAH.

Os trabalhos selecionados para esta pesquisa são de suma importância para esta pesquisadora. Ainda que haja uma carência de estudos voltados para este universo, foi possível identificar essas produções como essenciais para a continuidade da pesquisa. Dos seis trabalhos acadêmicos analisados, observou-se que: as metodologias qualitativas e exploratórias foram as mais utilizadas pelos pesquisadores, enquanto a pesquisa bibliográfica foi contemplada em apenas um trabalho, sendo este a tese de doutorado, cujo universo foi a área da saúde (clínicas de atendimento multiprofissional). Este trabalho foi selecionado por abordar as dificuldades enfrentadas por crianças com TDAH no ambiente escolar. Além disso, foram apresentados dois estudos de caso, um sobre um aluno com deficiência e outro sobre um aluno com TDAH.

A busca por dissertações que tratam sobre educação inclusiva ou educação especial revelou uma vasta produção acadêmica nos últimos cinco anos. No entanto, ao filtrar por termos específicos, como "educação inclusiva" e TDAH, observamos um declínio significativo nessas produções, o que nos causa certa inquietação. Sim, justamente por se tratar de um tema relevante no contexto da educação inclusiva. Nessa ótica, o aluno com TDAH não alcançou a notoriedade merecida.

A tese de doutorado e as dissertações de mestrado analisadas exemplificam o TDAH como um transtorno real, não mistificado, que conduz o aluno a problemas socioeducacionais. Os educadores são colocados em uma posição fundamental em relação ao diagnóstico precoce e à educação formal, além de a família ser vista como um apoio essencial para esses alunos, considerados especiais.

Saliento que as teses publicadas no banco de dados da BDTD, embora apresentassem alguma semelhança com as discussões aqui evidenciadas, não foram incluídas nesta pesquisa, pois seus conteúdos não estavam alinhados com o estudo proposto. Consequentemente, estas pesquisas acadêmicas destacam a pertinência e a necessidade de aprofundar os estudos sobre o TDAH no contexto educacional e inclusivo.

Enfatizo ainda que, embora essas pesquisas apresentem especificidades em seus métodos, universos e sujeitos, elas contribuíram e continuarão a contribuir positivamente para esta dissertação, aprimorando-a diante das discussões que se desenvolveram e despertando esta pesquisadora para novos horizontes. Compreendo que o caminho a ser traçado nesta pesquisa apresenta obstáculos que, em última instância, podem ser considerados positivos. Diante disso, afirmo com afinho e entusiasmo que realizar este estudo será uma experiência transformadora para mim, enquanto pesquisadora. Prosseguindo com esta dissertação de mestrado, o próximo capítulo abordará os passos e desafios enfrentados para alcançar o campo

de pesquisa específico. Serão destacados os obstáculos encontrados ao longo do caminho, os quais, apesar de complexos, contribuíram para a conclusão deste estudo.

4 PERCURSO METODÓLOGICO



tinha vento nos pés

Fonte: O menino Maluquinho (Ziraldo, 2014).

*A humanidade caminha atropelando os sinais
A história vai repetindo
Os erros que o homem traz
O mundo segue girando
Carente de amor e paz
Se cada cabeça é um mundo
Cada um é muito mais*

Lenine, Diversidade, 2010.

Para a consolidação deste estudo, foi necessário delinear a metodologia de pesquisa que orientou todo o percurso, com o objetivo de alcançar os resultados propostos. Neste sentido, esta pesquisa é de cunho qualitativo. Embasando a escolha pela pesquisa qualitativa, corroboro com Godoy (1995, p. 21), ao afirmar que: “Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos”. A abordagem qualitativa, por ser reflexiva e adaptativa,

possibilita uma compreensão mais profunda e contextualizada do fenômeno a ser pesquisado, enriquecendo a análise e, por fim, a conclusão da pesquisa. Corroboramos com Triviños (1987, p. 133) ao afirmar que: “[...] o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar o seu estudo”. A pesquisa qualitativa é caracterizada por sua flexibilidade, ao contrário das pesquisas quantitativas, que são mais rígidas estruturalmente. Essa liberdade, que o autor categoriza como característica da pesquisa qualitativa, permite ao pesquisador maior criatividade e adaptabilidade durante o desenvolvimento da pesquisa.

Devido à necessidade de uma certa afinidade com o campo de estudo e com os atores sociais envolvidos, e também por ter uma aproximação com o problema a ser investigado, esta pesquisa assume uma característica exploratória. Pautamo-nos neste aspecto ao entendermos que “[...] explorar ou obter uma primeira compreensão a respeito de conceitos recentes ou inéditos, desenvolvendo hipóteses ou proposições que servirão de base para pesquisas complementares” (Saccol et al., 2012, p. 36). Seguindo esse raciocínio, Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 75) argumentam que:

A pesquisa exploratória, designada por alguns autores como pesquisa quase científica ou não científica, é normalmente o passo inicial no processo de pesquisa pela experiência e um auxílio que traz a formulação de hipóteses significativas para posteriores pesquisas.

A pesquisa exploratória se destaca por sua natureza investigativa e pela busca por novas compreensões sobre um tema específico, é através da pesquisa exploratória, que os pesquisadores podem adquirir um entendimento mais profundo do fenômeno em estudo. Em outras palavras, Gil (2002, p. 41) afirma:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

O autor caracteriza a pesquisa exploratória por sua familiaridade e aproximação com o problema durante a pesquisa. Além disso, a pesquisa exploratória aprimora as ideias que podem ser aprofundadas posteriormente. O autor reafirma a flexibilidade desse tipo de pesquisa em seu planejamento, permitindo ao pesquisador uma compreensão de caráter mais amplo. Portanto, após essa breve descrição do tipo de metodologia que essa pesquisa seguirá, darei início à apresentação dos caminhos percorridos antes e após a qualificação para a dissertação deste mestrado.

A princípio, para fins de levantamentos quantitativos e para saber que caminhos seguir na pesquisa, foi necessário realizar uma busca ativa, de maneira empírica, de alunos matriculados com TDAH no município de Imperatriz, ou seja, alunos que tenham laudo médico para tal condição. Para isso, foram realizadas visitas informais ao SIADI e a quatro escolas da rede municipal de ensino que atendem a alunos matriculados nos anos iniciais com TDAH. Vale observar que, na educação especial deste município, o aluno com TDAH não está incluso no censo escolar. Como foi esclarecido anteriormente neste texto, o SIADI está vinculado à SEMED, e o seu atendimento é limitado ao público, conforme mencionado no subcapítulo 2.2 "Apontamentos sobre a Educação Inclusiva com Foco no TDAH e Aspectos Legais". Após a visita a esse setor, ficou ainda mais evidente a possível invisibilidade do aluno com essa condição. Logo, identifiquei a necessidade de algumas buscas in loco.

Insisto em usar o termo "invisibilidade", pois o aluno com TDAH não está incluso no censo escolar. Observa-se que não se trata apenas de um censo, de um controle de números ou de um quantitativo de alunos. É a partir do censo que a instituição pública de educação poderá investir em estratégias e políticas públicas educacionais voltadas a esse público. São a partir desses dados coletados que o estado ou município poderá trabalhar diretamente com os educadores, gestores, familiares e sociedade civil para enfrentar a problemática do não desenvolvimento educacional de alunos com TDAH.

A justificativa da ausência do TDAH nos censos escolares é que esse transtorno não é considerado um tipo de deficiência. Partindo dessa afirmativa, conceituaremos deficiência segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, págs. 8 e 9).

A característica principal de um sujeito com deficiência, seja ela física, sensorial, mental ou intelectual, é o impedimento de realizar atividades comuns. Por exemplo, uma pessoa com deficiência visual (cegueira) necessitará de adequações em seu ambiente familiar, acadêmico e no trabalho, para que possa manter a interação social, realizar suas atividades acadêmicas e cumprir suas obrigações profissionais. Para a OMS (2012, p. 04), "A deficiência é complexa, dinâmica, multidimensional e questionada". Isso evidencia a distinção entre o TDAH e a pessoa com deficiência. O sujeito com TDAH, ao contrário, não apresenta as características de impedimento significativas para realizar atividades. Em vez disso, a pessoa com TDAH enfrenta dificuldades em realizar suas atividades diárias, o que é problematizado

devido a uma ou mais de suas características. Um exemplo disso é a distração: o sujeito pode ter dificuldades tanto para iniciar quanto para concluir uma atividade acadêmica.

Por outro lado, na tentativa de reverter a situação em que o TDAH não é considerado um tipo de deficiência, tramita no Brasil um Projeto de Lei (PL) nº 2630/2021, atualmente em discussão no plenário da Câmara dos Deputados, que propõe caracterizar a pessoa com TDAH como pessoa com deficiência. Além disso, destaco a Lei nº 14.254/2021, em vigor, que determina que alunos com Dislexia, TDAH ou transtornos de aprendizagem devem receber acompanhamento integral na rede de ensino em que estiverem matriculados. No artigo 1º, parágrafo único da mencionada lei, está previsto que: “O acompanhamento integral previsto no caput deste artigo compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde” (Brasil, 2021). Nesse sentido, a lei é clara ao afirmar que é necessário um acompanhamento e apoio educacional multidisciplinar para esse público.

Após não conseguir obter um quantitativo representativo dos alunos com TDAH matriculados na rede municipal de ensino por meio do SIADI, decidi realizar uma busca ativa em quatro escolas municipais, de forma empírica. Observou-se que as escolas possuem planilhas de controle de alunos com algum tipo de deficiência, especialmente aquelas que contam com a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), o que facilita a identificação desses alunos. Para fins de entendimento, denominarei as escolas visitadas como: A, B, C e D.

Antes de relatar os achados nas escolas, é importante destacar a relevância da SRM nas instituições educacionais. Criada pela Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, a SRM é definida como "um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliário adaptado, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos" (Brasil, 2007). Assim, a SRM funciona como um suporte educacional para alunos que necessitam de auxílio para que seu aprendizado seja mais significativo. As atividades realizadas na SRM ocorrem no contraturno, ou seja, os alunos que frequentam as aulas regulares no turno matutino participam das atividades da SRM no período vespertino, de modo que não falem às aulas regulares.

Nas visitas às instituições escolares, na escola "A", realizei um breve diálogo com a coordenadora dos Anos Iniciais para obter informações sobre o quantitativo de alunos com TDAH matriculados na escola. No entanto, fui orientada a consultar a planilha de alunos com deficiência matriculados. Nessa planilha, pude observar que estavam registrados alunos com

Transtorno do Espectro Autista (TEA) e TDAH associado, ou seja, como comorbidade, mas o TDAH como diagnóstico principal não constava.

Continuando minha busca pelo aluno com TDAH, na escola seguinte, denominada “B”, perguntei ao gestor escolar se havia alunos com TDAH matriculados. Ele foi enfático ao afirmar que não havia alunos com esse diagnóstico, mas mencionou que estavam matriculados alunos com outras deficiências, como baixa visão, deficiência física e TEA.

Na escola "C", ao questionar a gestora sobre a presença de alunos com TDAH, ela não hesitou em perguntar: "Quais as características de um aluno com TDAH?" Em resposta, procurei de forma sucinta explicar as características desse aluno, destacando que normalmente se apresentam como: inquietos, agitados, impulsivos, com altos níveis de irritação, que iniciam as atividades e não as concluem, e frequentemente são vistos como aqueles que atrapalham a aula. Essas são algumas das manifestações típicas do TDAH. Corroboro com DuPaul e Stoner (2007, p. 04), que afirmam: “Crianças com TDAH frequentemente perturbam as atividades em sala de aula e, portanto, atrapalham a aprendizagem dos colegas.” Após ouvir minha explicação, a gestora comentou que poderia haver, sim, alunos com TDAH na escola, mas que não possuíam laudo formal para confirmar o diagnóstico. Ela também não soube informar se havia outros alunos com deficiência matriculados.

Minha última visita foi na escola “D”, que se tornou um divisor de águas. Ao perguntar na secretaria sobre a presença de alunos com TDAH, fui encaminhada à SRM, onde fui apresentada à professora responsável pelo espaço. Após as apresentações iniciais, fiz a mesma pergunta habitual, e ela me informou que havia, de fato, um aluno com laudo para TDAH, mas que ele estava na condição de ouvinte, pois estava matriculado em outra instituição de ensino e não fazia parte do censo escolar. A professora mostrou uma lista com diversos alunos com diferentes tipos de deficiência, mas esclareceu que havia outros alunos em situação semelhante, sem laudo formal. Essa situação reafirmou minha inquietação sobre a invisibilidade do aluno com TDAH. Durante a conversa, enquanto observava a ficha do aluno, a professora mencionou que ele estava matriculado na escola "D" para o ano letivo de 2023.

Após este breve percurso, entre visitas, idas e vindas, perguntas e respostas, compreendi que alcançar o aluno com TDAH envolve inúmeros desafios, a começar complexidade de se obter o diagnóstico preciso. Os caminhos que trilhei inicialmente tinham como objetivo subsidiar o texto de Qualificação do Mestrado. Após ouvir os apontamentos da banca, retornei ao campo empírico da pesquisa em busca desses alunos com TDAH. Assim, mais uma vez, dediquei-me à tarefa de localizar alunos com TDAH matriculados nos anos iniciais de algumas escolas públicas. Esse processo não se limitou a visitas presenciais;

também envolveu ligações telefônicas, contatos via WhatsApp e trocas de e-mails. Nessas tentativas de localização, deparei-me com barreiras físicas, sociais e interpessoais, o que me levou, enquanto mestranda, a experimentar a incerteza e refletir profundamente sobre qual direção seguir para que esta pesquisa pudesse atingir seu ponto de partida.

O resultado da pesquisa empírica levou à identificação de alunos com TDAH, embora em número expressivamente baixo, devido à ausência de avaliações adequadas e, conseqüentemente, a um possível diagnóstico. Após observações e análises, foi selecionada uma escola da rede municipal de ensino para a realização da pesquisa de campo. A instituição escolhida possui dois alunos matriculados nos anos iniciais diagnosticados com TDAH. Ressalta-se que esta pesquisa é voltada especificamente para alunos com diagnóstico de TDAH, colocando-os como protagonistas, e não como coadjuvantes em relação ao TEA, como foi observado durante as buscas ativas por esses estudantes.

A escola selecionada está localizada no município de Imperatriz, no Estado do Maranhão (MA), em uma área urbana no Bairro Vila Fiquene. A instituição funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, oferecendo turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2022, de acordo com dados do QEDu¹², a escola possuía mais de 500 alunos matriculados, sendo mais de 280 nos anos iniciais. Sua infraestrutura conta com biblioteca, sala de leitura, sala de professores, dependências com acessibilidade, quadra de esportes, sala de atendimento especial, entre outros espaços¹³.

Com o objetivo de dar prosseguimento à pesquisa, foi realizada a solicitação de um Termo de Anuência (ANEXO A) junto à Secretaria de Educação (SEMED). Após a autorização da pesquisa, o próximo passo foi a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. Esta ação está de acordo com a Resolução n.º 466/2012 (BRASIL, 2013), que estabelece os princípios éticos para pesquisas que envolvem seres humanos. Posteriormente, com a aprovação do Comitê de Ética e a emissão do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n.º 67604523.5.0000.5087, além do parecer n.º 6318015, a pesquisadora realizou as apresentações formais à gestão e ao corpo docente da instituição de ensino selecionada.

Em um primeiro momento, foi realizada a apresentação formal da pesquisadora aos sujeitos da pesquisa, denominados Flor de Lis Branca, Azul e Lilás. Durante esse diálogo de

¹² Portal digital para fins de informações educacionais.

¹³ Dados levantados conforme site: <https://qedu.org.br/escola/21096015-em-pedro-abreu>, acesso em 05/09/2023.

apresentação, foi feito o convite para que participassem de uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de contribuir diretamente para o desenvolvimento da pesquisa. Cada sujeito foi informado sobre a importância de sua participação e assegurado de que sua identidade seria mantida em sigilo.

No entanto, situações que possam colocar em risco a pesquisa ou comprometer seu andamento foram pontuadas, como, por exemplo, a quebra de sigilo, que pode prejudicar tanto o projeto quanto a imagem dos participantes. Além disso, foi destacado que o estigma social em torno da temática do TDAH pode ser um fator de influência. Caso os participantes sintam que sua privacidade foi invadida, também foi esclarecido que eles têm o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, mesmo após terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Foi explicado que os dados gerados durante a pesquisa serão disponibilizados de forma acessível a todos que tenham interesse pelo tema. Considera-se esse aspecto de grande importância, uma vez que coloca em foco o aluno com TDAH e a percepção dos professores sobre essa condição. Os participantes que aceitaram colaborar com a pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), destinado aos professores, ao cuidador e à gestão escolar. Para os alunos com TDAH, seus pais ou responsáveis assinaram o TCLE (APÊNDICE B), enquanto os próprios alunos assinaram o Termo de Assentimento de Menor (TAM) (APÊNDICE C), autorizando sua participação na investigação.

Os sujeitos da pesquisa incluíram os seguintes profissionais: o gestor escolar, um professor, o cuidador escolar, além de dois (2) alunos com TDAH. De forma específica, os profissionais da instituição – professor e cuidador escolar – atuam em uma sala regular comum. Juntamente com o gestor escolar, responsável pela administração da instituição, esses profissionais desempenham um papel fundamental no planejamento de ensino e na formulação de estratégias educacionais inclusivas.

Os alunos dos anos iniciais participaram da pesquisa por meio de observações realizadas pela pesquisadora em sala de aula. Em relação aos profissionais, além da observação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para aprofundar a análise e compreender as práticas e percepções no contexto educacional.

Com base nos dados coletados no campo de pesquisa, foram realizadas observações em uma sala de aula regular dos anos iniciais (4º ano) e em outra sala, que denominaremos de "sala extra", devido à peculiaridade da segregação de alguns alunos. A sala de aula regular apresenta um ambiente físico considerado favorável aos alunos, sendo equipada com duas

centrais de ar, um quadro branco, uma mesa com cadeira para o professor, janelas amplas de vidro (blindex), cadeiras com mesinhas para os alunos e boa iluminação. No entanto, o quadro branco, devido ao desgaste causado pelo tempo de uso, não se encontra em boas condições, o que compromete a nitidez da escrita do professor e dificulta a leitura dos alunos. Em relação à limpeza e higiene, foi observado que a manutenção se restringe à limpeza do piso. Durante os dias de observação, as mesas e cadeiras dos alunos apresentavam sinais de sujeira.

A instituição oferece lanche escolar, mas a distribuição não ocorreu de forma assídua. As aulas iniciavam regularmente às 13h30 e encerravam por volta das 17h30. Na matriz curricular correspondente ao 4º ano (anos iniciais), foi possível observar a inclusão das seguintes disciplinas:

Quadro 2 – Horário de aulas do 4º ano

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
História	Geografia	Ens. Religioso	Matemática	Ciências
História	Geografia	Líng. Portuguesa	Matemática	Ciências
Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
Líng. Portuguesa	Matemática	Líng. Portuguesa	Educ. Física	Ciências
Líng. Portuguesa	Matemática	Líng. Portuguesa	Educ. Física	Artes

Fonte: Dados gerados durante pesquisa de campo (2023).

Foi questionado a Flor de Lis Azul se havia outro profissional designado para a disciplina de Educação Física, considerando que esta requer um Educador Físico qualificado. De acordo com o relato, não há um profissional específico para ministrar essa disciplina na turma, ficando sob a responsabilidade de Flor de Lis Azul. No entanto, ele relatou que não realiza essa atividade, pois não se considera capacitado para tal. Apesar disso, utiliza o horário destinado à Educação Física para complementar outras disciplinas.

Observou-se que, de maneira geral, os alunos sempre tinham em mãos lápis e cadernos. Os livros didáticos, entretanto, foram utilizados apenas uma vez durante o período de observação, e poucos alunos dispuseram desses materiais. O principal recurso utilizado nas aulas era composto por folhas impressas e, com frequência, o quadro branco.

Não se pode negar que é papel do professor trazer ao aluno as informações e conhecimentos produzidos historicamente e disponíveis. Entretanto, não se trata simplesmente de repassá-los mecanicamente aos alunos, uma vez que o papel social da escola é permitir a apropriação crítica, criativa, significativa e duradoura do conteúdo (Nadal, 2007, p.20).

O professor assume responsabilidades significativas tanto dentro quanto fora da sala de aula. Sua prática de ensino não se limita à disponibilidade de recursos pedagógicos, sejam eles proporcionados por instituições públicas ou privadas. Diante da escassez desses materiais, o professor enfrenta o desafio de aprender e incorporar novas estratégias para envolver os alunos durante as aulas.

O professor deve experimentar diferentes formas de articular as atividades com criatividade e obtendo o feedback positivo dos alunos para que, se obteve bons resultados, continuar utilizando esse método ou senão reformular sua metodologia. Para que o feedback seja positivo é necessário o diálogo com a criança, envolvendo-a nas situações, sabendo suas dificuldades e ouvindo sua opinião sobre a melhor forma de ser trabalhada alguma atividade (Silva *et al.* 2023, p.182).

A autora destaca a importância do professor diante da necessidade de diversificar suas habilidades pedagógicas para atender às individualidades de seus alunos. Ao utilizar diferentes metodologias de ensino e buscar feedbacks positivos dos alunos, o professor pode avaliar a eficácia da metodologia aplicada. Um exemplo de estratégia pedagógica que visa atender às individualidades dos estudantes é o uso de vídeos, áudios, músicas, danças, brincadeiras, entre outras. Ser professor exige do profissional uma habilidade específica na condução do ensino, promovendo uma dinâmica que favoreça a interação e o aprendizado entre educador e alunos. A presença de dinâmicas é essencial para um progresso educacional mais eficaz. Dessa forma, a pesquisa foi concretizada com a colaboração dos seguintes participantes:

- Flor de Lis Azul: professor;
- Flor de Lis Branca: gestor;
- Flor de Lis Violeta: cuidador social;
- Girassol A: aluna feminina com TDAH;
- Girassol B: aluno masculino com TDAH.

O termo utilizado para os profissionais é "Flor de Lis", devido a essa flor fazer parte do brasão dos cursos de Pedagogia e Letras, que são as formações desses profissionais. As cores foram selecionadas para demonstrar a diferenciação de cada um. O profissional professor, tem vínculo empregatício como efetivo pela prefeitura municipal de Imperatriz, possui formação inicial em Pedagogia e pós-graduado em educação infantil, com mais de 5 anos de experiência nos anos iniciais. A gestora escolar tem formação inicial em Pedagogia e pós-graduação em gestão escolar, com mais de 10 anos de experiência na gestão escolar. A profissional cuidadora social, tem vínculo empregatício através de contrato por empresa terceirizada com a prefeitura municipal, tem formação inicial em Letras sem especialização e pouco mais de 2 anos de experiência na arte de cuidar, porém, não possui experiência em

ministrar aulas. O girassol é o termo selecionado para os alunos participantes, devido a ser a simbologia oficial das deficiências ocultas (embora o TDAH não seja considerado uma deficiência). As letras A e B foram utilizadas para diferenciar o masculino e o feminino.

O critério para a inclusão dos profissionais foi: prioritariamente, estar atuando em escola e turma inclusiva, com alunos matriculados com TDAH nos anos iniciais. Quanto ao critério de inclusão dos alunos na pesquisa, estes deveriam estar matriculados em turma regular dos anos iniciais e ter laudo médico para o TDAH. O critério de exclusão para esta pesquisa é, prioritariamente, a não assinatura do TCLE por todos os participantes, além de não estarem trabalhando diretamente com alunos com TDAH (profissionais) e, por fim, o aluno não possuir laudo médico para o TDAH.

Para a geração dos dados no campo empírico da pesquisa, optou-se por utilizar observações em sala de aula regular e entrevista semiestruturada com os profissionais. Para Gil (2002, p. 35), a observação “[...] é o procedimento fundamental na construção de hipóteses. O estabelecimento assistemático de relações entre os fatos no dia a dia é que fornece os indícios para a solução dos problemas propostos pela ciência.” Essa abordagem de geração de dados, normalmente assistemática e intuitiva, é considerada fundamental no processo da investigação científica. A observação não se limita a apenas visualizar o campo pesquisado, mas sim a realizar uma investigação minuciosa por meio dessa técnica. Isso justifica o fato de o pesquisador adentrar no mundo do problema pesquisado, testemunhando as vivências diárias.

Com relação à entrevista semiestruturada, Minayo (1992, p. 261-262) afirma que esse tipo de geração de dados “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Quando o pesquisador propõe esse tipo de entrevista, o entrevistado sente-se mais à vontade para responder aos questionamentos, expressando suas opiniões e apresentando suas vivências e perspectivas, sem se sentir limitado pelas perguntas pré-estabelecidas. Compreendemos sua relevância, em particular, para possibilitar um maior aprofundamento sobre o fenômeno em discussão. Para garantir uma melhor fidedignidade durante as entrevistas, foram utilizados instrumentos como: roteiro, caderneta para anotações e gravador de áudio.

Corroborando com Saccol et al. (2012, p. 66), que afirmam que “[...] a entrevista permite o detalhamento e aprofundamento de determinadas questões”, a aproximação permitida durante a entrevista entre os sujeitos possibilita uma coleta de dados mais prazerosa e uma possível análise mais integrada. As entrevistas foram agendadas previamente, com a

utilização de um roteiro de entrevista (APÊNDICE D), e a duração média das entrevistas foi de 20 minutos, sendo todas gravadas.

Marconi e Lakatos (2003, p. 195) definem a entrevista como “[...] um encontro de duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. A entrevista semiestruturada permite essa intimidade ou, em outras palavras, essa aproximação entre o entrevistador e o entrevistado. De alguma forma, esse momento se transforma em um diálogo aberto entre esses dois sujeitos. Também contribuindo sobre esse aspecto, Triviños (1987, p. 138) argumenta que:

[...] pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*¹⁴, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações.

Conforme o excerto selecionado, é possível afirmar que o pesquisador qualitativo tem em vista criar um ambiente propício para o diálogo com os sujeitos da pesquisa, proporcionando uma compreensão mais contextualizada dos dados gerados. Isso significa que o pesquisador qualitativo se importa em estar envolvido na pesquisa e reconhece o papel de cada participante. Para os registros das observações no campo empírico da pesquisa (sala de aula), foi utilizado o diário de campo/bordo. Este instrumento de trabalho, comumente utilizado por pesquisadores, é imprescindível nesta pesquisa, pois possibilita o registro de todo o percurso da jornada de pesquisa. Segundo Stecanela (2012, p. 193), o diário de campo é:

Conforme o excerto selecionado é possível afirmar que o pesquisador qualitativo tem em vista criar um ambiente propício para o diálogo com os sujeitos da pesquisa, proporcionando uma compreensão mais contextualizada dos dados gerados. Isso quer dizer que o pesquisador qualitativo importa-se de está envolvido da pesquisa e reconhece o papel de cada participante.

Para os registros das observações no campo empírico da pesquisa (sala de aula), foi utilizado o diário de campo/bordo. Este instrumento de trabalho, comumente utilizado por pesquisadores, se faz imprescindível nesta pesquisa, pois, será possível o registro de todo o percurso da jornada de pesquisa. Segundo Stecanela (2012, p. 193) diário de campo é:

[...] um elemento importante para quem deseja adentrar os caminhos do cotidiano, uma vez que o registro das nossas impressões sobre o campo observado impede que determinadas características, à medida que se tornem familiares, deixem de ser percebidas.

¹⁴ Termo de origem latina, uma expressão que tem significado “singular”, “único”.

Documentar as observações realizadas no campo empírico da pesquisa nos mantém com uma consciência ativa e contínua dos detalhes vivenciados no ambiente, o que nos permite apreciar as rotinas do campo de pesquisa. Essa metodologia de anotar as observações feitas possibilita uma compreensão mais profunda e significativa do cotidiano. A utilização do diário de campo/bordo é fundamental para que não deixemos passar despercebidas algumas situações ao nosso redor. A ação de documentar nossas percepções nos permite analisar de forma mais concreta e precisa as situações que compõem o cotidiano. Em consonância com Triviños (1987, p. 154), ressaltamos que “[...] o registro das informações representa um processo complexo, não exclusivamente pela importância que, nesse tipo de investigação, adquirem o sujeito e o investigador, mas também pelas dimensões explicativas que os dados podem exigir.” O autor enfatiza que o registro de informações torna-se complexo devido à necessidade de lidar com diversas dimensões explicativas que os dados podem exigir. Isso significa que esse registro vai além do simples fato de gerar dados; ele envolve a interpretação e a análise minuciosa desses dados.

A partir dos dados gerados no campo empírico da pesquisa, utilizamos uma aproximação com a Análise Textual Discursiva (ATD). Assim, nos embasamos no que expressam Moraes e Galiuzzi (2016, p. 33), ao apontarem que “A ATD, inserida no movimento da pesquisa qualitativa, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados”. O foco principal da ATD é a compreensão e reconstrução de conhecimentos existentes sobre as temáticas a serem investigadas. A ATD, como abordagem qualitativa, evidencia a complexidade dos dados textuais, porém valoriza a compreensão destes.

Pedruzzi et al. (2015, p. 591) afirmam que “A ATD se configura como metodologia de etapas extremamente minuciosas, requerendo do pesquisador atenção e rigorosidade em cada etapa do processo”. A ATD preza, de maneira precisa, a análise textual, buscando por padrões significativos nos discursos dos participantes. Recorrendo a Stecanela (2012, p. 133), reforçamos que a ATD está organizada em passos e etapas que são: unitarização, categorização, descrição, interpretação e teorização. Essas etapas são compreendidas como uma auto-organização própria da ATD. Contudo, Moraes e Galiuzzi (2007, p. 34-35) apresentam os componentes da ATD:

[...] a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre elementos unitários, categorização; o captar o emergente em que a

nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo é comparado a uma tempestade de luz. Consiste em criar condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam flashes fugazes de raios de luz sobre os fenômenos investigados, que por meio de um esforço de comunicação intenso, possibilitam expressar as compreensões alcançadas ao longo da análise.

Os autores utilizam termos metafóricos para caracterizar as etapas da ATD, demonstrando como esse tipo de análise é bastante complexa. Porém, sua complexidade torna-a dinâmica e aberta para discussões, permitindo que o pesquisador compreenda o fenômeno investigado de maneira mais significativa. Dessa forma, após realizar as etapas da ATD durante a análise dos dados gerados como resultado no campo de pesquisa, é provável que haja uma ampliação e aprofundamento do entendimento sobre o tema TDAH no contexto educacional, especialmente nos anos iniciais. Isso se deve ao fato da aproximação entre a pesquisadora e o campo de pesquisa, características adquiridas pela abordagem da pesquisa qualitativa.

Nesse sentido, com base nos resultados alcançados, optamos pela produção de uma Cartilha de Acolhimento sobre a inclusão escolar de alunos com TDAH, voltada aos profissionais da educação, familiares e sociedade civil. Esse produto poderá ser disponibilizado aos participantes da pesquisa, à comunidade escolar (campo da pesquisa) e à SEMED, com vistas à difusão em demais instituições de ensino da educação básica que possam ter alunos matriculados com TDAH. Em síntese, esta cartilha será a concretização de toda a conjuntura desta pesquisa (produto). Por ser considerada uma ferramenta facilitadora da fixação de um determinado assunto, poderá ser útil para esclarecer alguns aspectos do TDAH a todos que têm interesse sobre o tema. Seu conteúdo partirá dos resultados encontrados no campo empírico da pesquisa, além de autores e legislações que respaldam o TDAH e a educação inclusiva.

5 TENDÊNCIAS E DESCOBERTAS: AÇÕES PEDAGÓGICAS E A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TDAH DOS ANOS

Mas aí o menino explicou:
“A bomba já explodiu, gente.
Lá no colégio”.



“Esse menino é maluquinho!”
falou o pai, aliviado.
E foi conferir o boletim.

Fonte: Ziraldo, O menino Maluquinho, 2014

“Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança”
(Freire, 2021, p. 126)

A imagem e a frase estabelecem um diálogo para o início deste capítulo, permitindo-me apresentar o aluno no contexto social da escola, com foco no aprendizado formal. Nesse contexto, o nosso saudoso Paulo Freire nos abraça com a promessa de um futuro melhor, ao cultivar nossos sonhos com esperança. A ilustração representa o Menino Maluquinho com seu possível boletim e suas notas. O personagem central da obra literária infantil de Ziraldo é abordado nesta dissertação não por acaso, mas porque esse estudante é reconhecido por suas características singulares, como: agitação, flutuação no humor (entre alegria e tristeza) e comportamento frequentemente considerado inadequado no ambiente escolar, conforme é exemplificado no livro: “Só tem um zerinho aí. Num tal de comportamento” (Ziraldo, 2014, p. 31).

No decorrer da escrita desta dissertação, tornou-se evidente que a tríade comportamental associada ao TDAH é considerada patológica quando atinge um nível prejudicial no contexto social e educacional. “É mais comum perceber tais sintomas na época em que a criança está entrando no Ensino Fundamental, por volta dos seis anos de idade, pois as exigências são maiores, assim como os conteúdos trabalhados” (Romero, 2019, p. 44-45). A fala da autora reforça o que está sendo discutido ao longo de toda esta pesquisa: que, ao ser inserida em um novo contexto social, que é a escola, a criança passa a ser vista por outros olhos, o que colabora diretamente para o possível diagnóstico de TDAH.

Considerando o delineamento deste pré-texto, introduzo neste capítulo as descobertas a partir de análises realizadas da geração de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos selecionados. Diante dos resultados, que se conectam com as abordagens teóricas pré-estabelecidas sobre a inclusão escolar de alunos com TDAH nos anos iniciais e as ações educacionais voltadas a este alunado, apresento os diálogos a seguir: na primeira categoria, intitulada "Inclusão escolar efetiva para alunos com TDAH em sala de aula regular nos anos iniciais: true or fake?", explano as apresentações verbais dos profissionais (participantes da pesquisa) relacionadas à prática inclusiva junto aos alunos com TDAH em sala de aula regular. Este diálogo é estabelecido em conjunto com as observações realizadas, confrontando com as discussões desenvolvidas ao longo deste texto, a in/visibilidade, bem como o processo de in/exclusão de alunos com TDAH nos anos iniciais.

Na categoria subsequente, "Inclusão, na prática? Ações pedagógicas para alunos com TDAH em sala de aula regular dos anos iniciais", apresento os resultados obtidos no campo empírico da pesquisa. Destaco as iniciativas educacionais (pedagógicas) desenvolvidas para a inclusão escolar de alunos com TDAH em sala de aula regular, bem como a utilização de dispositivos educacionais para a facilitação do aprendizado de alunos com essa condição.

Na terceira categoria, "Desvendando o TDAH: perspectivas dos profissionais sobre as características dos seus alunos", promovo a discussão. Em meio a esse contexto, proporciono uma oportunidade para a análise da compreensão que os profissionais têm sobre o TDAH, com ênfase na inclusão escolar de seus alunos. A partir desse ponto, inicio as discussões a seguir.

5.1 Inclusão escolar efetiva para alunos com TDAH em sala de aula regular nos anos iniciais: *true or fake?*

Nos estudos que fundamentam teoricamente esta pesquisa, torna-se claro que, até o momento, o aluno com TDAH é frequentemente negligenciado pela sociedade escolar, com o transtorno sendo, muitas vezes, mistificado e considerado um agravante nos cenários da educação e da saúde. No entanto, essa situação vem mudando para que esses alunos tenham acesso à educação de qualidade e equitativa.

A pesquisa conduzida no campo empírico corroborou, por meio das análises realizadas, que “inclusão e exclusão fazem parte de uma mesma regra e da constituição da escola; do mesmo modo, faz parte da constituição da escola a busca de alternativas para incluir aqueles que vamos vendo e fazendo aparecer” (Lopes, 2008, p. 114). A dualidade expressa que a escola, por sua própria natureza, está constantemente envolvida no processo de in/exclusão. Dessa forma, os registros feitos no diário de campo/bordo dialogam com as entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais. Após esses esclarecimentos correlacionados, procedemos agora à apresentação dos resultados.

O professor, ao iniciar a aula de Língua Portuguesa com o texto “O brincador” de Álvaro Magalhães (2005), uma pergunta me veio em mente. Onde está Girassol “A”? Os demais alunos, até mesmo o Girassol “B” estavam em sala acompanhando a escrita do professor, contudo, a aluna em questão não estava em sala de aula. Algum tempo depois, em torno de 2h depois, a aluna comparece acompanhada de sua cuidadora (Diário de campo, 30 de outubro de 2023).

A rotina da Girassol “A” é a seguinte: todos os dias ela é acompanhada pela cuidadora fora da sala de aula regular comum. Ou seja, é seguida por pouco mais de 5 alunos do 5º ano, e, em uma sala de aula extra, a cuidadora social “ensina” esses alunos. A cuidadora é, portanto,

responsável diretamente pelo aprendizado da Girassol “A” e dos demais alunos que, de alguma forma, apresentam dificuldade em seu aprendizado.

Este primeiro momento em sala de aula regular comum, como pesquisadora, foi um divisor de águas, permitindo que eu saísse da minha zona de conforto e buscasse algumas respostas para a conclusão das escritas desta dissertação de mestrado. Analisando esse primeiro momento em sala de aula, corroboro com Nadal (2007, p. 18), que diz:

Sabe-se, no entanto, que muitas vezes o aluno está presente apenas por uma imposição social e legal. Daí a importância e a necessidade de se desenvolver, na escola, uma prática pedagógica que estimule a vontade e a participação dos alunos, sob pena de não se efetivar a aprendizagem caso essa prática não se concretize.

Esta é a realidade de muitos alunos que frequentam a escola por uma imposição social e legal, o que sugere que a presença na sala de aula nem sempre está ligada a um interesse genuíno pelo aprendizado. Por isso, há a necessidade de desenvolver no ambiente escolar uma prática pedagógica que incentive a vontade e a participação dos alunos. Uma prática pedagógica envolvente e motivadora é crucial para garantir que esses alunos se engajem efetivamente no processo de aprendizado. Freire (2021, p. 152) evidencia:

O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior o de conhecer fazem parte da natureza da prática educativa. Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. Ensinar é um verbo transitivo relativo. Quem ensina ensina alguma coisa conteúdo a algum aluno.

Os verbos ensinar e aprender são complementares do conhecer, e estas ações fazem parte do ser docente. Vale ressaltar que, Freire (2021, p. 113) considera essas ações como parte da sua natureza em realizar a prática educativa, e enfatiza a importância dos agentes: educador e aluno na troca de informações no processo educativo.

Após o término da escrita realizada pelo professor no quadro, do texto “O brincador”, este, permitiu um tempo aos alunos para que concluíssem as suas anotações. Após este tempo, o professor escolheu quatro (4) alunos da turma para realizar a leitura do texto. Dentre estes, os alunos com TDAH não foram escolhidos (Diário de campo/bordo, 30 de outubro de 2023).

A criação de um ambiente que inspire e motive o aluno a participar ativamente do seu próprio aprendizado é uma prática singular que abrange os plurais de uma sala de aula regular

comum. No entanto, a prática observada em sala não abraça a todos e todas, fazendo jus às palavras de Mantoan (2015, p. 22), ao afirmar que: “A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar”. A palavra exclusão não é um fenômeno simples, mas sim multifacetado; por isso, necessita de mais abordagens educacionais no intuito de promover uma educação mais inclusiva. Quando questionado sobre o que é inclusão escolar e quais fatores devem ser levados em consideração para garantir uma educação inclusiva para alunos com TDAH, Flor de Lis Azul afirma que:

[...] incluir eles não é só botar na sala de aula, né?!, não é só deixar eles, e, e, ter acesso todo dia à ir, à ir, à escola ter cuidador. Não! Vai além disso aí, né?! Vai ter que ter um material pra ele, material específico pra ele, uma pessoa com, com sala de recurso pra alguns que precisam, é ... fazer contra turno pra eles. Então, eu acredito se fosse assim, eles teriam um ambiente mais voltado pra ele, mais só ele vim pra escola, eu acredito que não vai favorecer tanto... (Entrevista em, 10 de novembro de 2023).

A definição de inclusão escolar, segundo a profissional Flor de Lis Azul, destaca que, na prática, muitas vezes os alunos são simplesmente inseridos nas salas de aula sem receber o suporte educacional essencial, como a disponibilização de um ambiente propício e materiais didáticos adequados. Prioritariamente, os alunos, independentemente de sua condição, necessitam de um ambiente acolhedor, adequado, com dispositivos que auxiliem no seu desenvolvimento, contando, ainda, com profissionais qualificados.

Considerando o ponto de vista da profissional Flor de Lis Violeta sobre inclusão escolar, ela afirma: “Inclusão escolar, eu creio que é... justamente essa parte, você é... trazer o aluno... deficiente nessa parte, e tentar fazer o máximo por ele, pra ele nunca desistir da escola” (Entrevista em 13 de novembro de 2023). Na perspectiva da profissional citada anteriormente, proporcionar um ambiente acolhedor é considerado um método de inclusão e uma maneira eficaz de manter o aluno na escola. Isso destaca a importância de um ambiente emocional e de apoio que possa contribuir para o bem-estar do aluno no ambiente escolar.

Dessa forma, a profissional Flor de Lis Branca, em sua resposta sobre o que é inclusão escolar, foi bem sucinta ao dizer: “... independente da situação que ele convive, que ele tem, onde a escola jamais poderá dizer não a essa criança, né?” (Entrevista em 13 de novembro de 2023). A afirmação da profissional ressalta a importância de garantir que todas as crianças, independentemente de suas especificidades, sejam inclusas e recebam apoio da instituição de ensino. Observa-se que os profissionais compartilham pensamentos comuns sobre inclusão escolar, concentrando-se na criação de um ambiente propício para o aluno e na aceitação dele no ambiente escolar.

[...] a inclusão tomou força de lei. Hoje a proclamamos como um direito de acesso e de permanência com dignidade nos espaços reservados para alguns. As razões de tais espaços terem se gestado são várias, mas o que interessa aqui é a riqueza dos grupos que hoje lutam para estar participando e vivendo na escola, no mercado de trabalho, nos centros urbanos, no campo... Sem limites de fronteiras, nossos excluídos são em número maior que nossos incluídos (Lopes, Dal'Igna, Roos, 2007, p. 17).

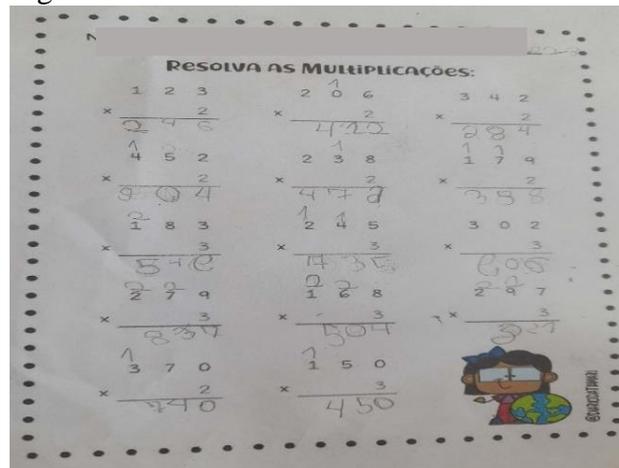
O direito à inclusão assegura acesso e permanência digna em locais que anteriormente eram restritos a alguns, como a escola. Atualmente, a batalha pela inclusão escolar vai além das fronteiras sociopolíticas, beneficiando, portanto, todos que buscam participar da rede de ensino. No entanto, durante as observações em sala de aula, percebeu-se que a participação efetiva dos alunos na troca de conhecimento adquirido é praticamente nula. O aluno com TDAH é visto como figurante e, assim, é ignorado na sala de aula. O ato e o efeito de excluir são naturais, enquanto a inclusão, ao contrário, é algo inusitado.

Durante a aula de Matemática, sendo que, esta consistia em realizar cálculos de multiplicação. A atividade foi passada para toda a turma, e o professor distribuiu páginas (folhas) impressas com as questões e deu um período para que eles pudessem responder. Os alunos “Girassóis A” e “B” permaneceram em classe neste dia. Girassol “A” com o auxílio de sua cuidadora realizou, e completou toda a atividade. Então, foi aí que surgiu a pergunta do Girassol “B”: - “Tia, você pode me ajudar a responder a tarefa?”. De prontidão, auxiliei o Girassol “B” a responder algumas questões, porém, o aluno demorou mais de 10 minutos para iniciar a atividade (deixei em seu tempo), assim que começou se distraia fácil, havia dúvidas nas escritas dos números (de como fazer) e no final concluiu a metade da atividade. O professor convidou alguns alunos a responderem as questões no quadro, e, novamente, os Girassóis “A” e “B” (nenhum) foram escolhidos a participarem (Diário de campo/bordo, 31 de outubro de 2023).

Os trechos do diário de campo/bordo destacam a rotina vivenciada pelos alunos, evidenciando os atores principais da pesquisa: os Girassóis “A” e “B”. A situação em questão deixa claro que a prática docente é limitada e autocentrada, colocando os alunos com TDAH em "stand by", o que provoca indiferença entre os demais alunos. Analiticamente, Girassol “B” não conta com o auxílio de um cuidador social, ao contrário de Girassol “A”, cuja família, após uma longa busca, conseguiu inserir esse profissional em sala de aula para contribuir com o aprendizado da aluna em questão.

Oferecer a oportunidade ao aluno para que ele possa se expressar e apresentar o que foi aprendido durante a aula é uma forma de colocar em prática a inclusão escolar. Nesse sentido, refiro-me a Paulo Freire quando ele diz: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2021, p. 40). Ao analisar criticamente o que foi feito em uma situação passada, o educador pode identificar as problemáticas e verificar o que está funcionando de maneira positiva ou negativa em sua prática docente. Em uma situação como esta, discutida aqui, aconselha-se que o docente faça uma autorreflexão sobre sua prática: O que é possível melhorar? Posso continuar como está? O que fazer para atrair a atenção dos meus alunos? A seguir, é possível verificar a resolução da atividade de matemática proposta por Flor de Lis Azul e realizada por Girassol “B” com o auxílio desta pesquisadora. As correções envolvem ajustes na pontuação, concordância verbal e nominal, além de melhorar a clareza e a fluidez do texto.

Figura 04 – Atividade de Matemática

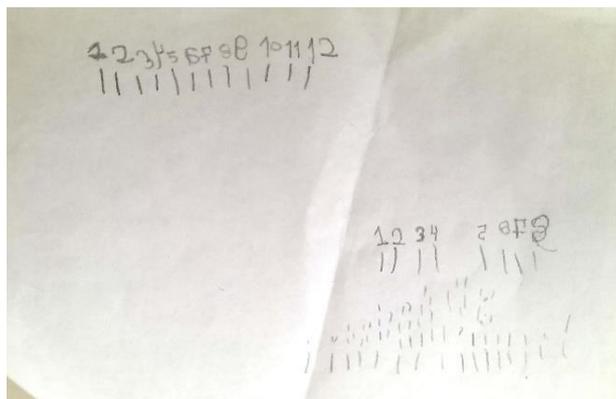


Fonte: Arquivo Pessoal da autora (2023).

A Figura 04, apresentada anteriormente, descreve uma situação que envolve cálculos matemáticos de multiplicação. O Girassol “B” enfrenta desafios adicionais, como o fato de não possuir uma tabuada em mãos ou anexada ao caderno, o que dificulta o processo de raciocínio para a realização dos cálculos. Além disso, durante a execução da atividade, ele é frequentemente interrompido por outros colegas e se distrai com a agitação da turma.

Após o aluno "concluir" a atividade, foi possível registrar a imagem dos cálculos realizados por Girassol “B” em uma folha extra. É importante ressaltar que o aluno não concluiu a atividade por completo, mas o que foi realizado, de certo modo, representou um grande avanço naquele dia. A seguir, estão as anotações feitas pelo aluno "B" para a realização dos cálculos matemáticos.

Figura 05 – Cálculos matemáticos



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (2023).

Apesar do esforço em realizar a atividade e buscar auxílio de outra pessoa (pesquisadora), o fator tempo deve ser considerado um elemento problemático. Girassol “B” tentou, de alguma maneira, participar da atividade proposta em sala de aula, mas algo ou alguma situação o impedia de concluir a tarefa. Além disso, a falta de acesso a uma tabuada pode impactar negativamente a realização dos cálculos. As constantes interrupções e o ambiente da sala, que é considerado agitado, podem comprometer ainda mais a concentração e o desempenho do aluno com TDAH. Isso reforça a importância de uma abordagem diferenciada e estratégias de apoio para atender às necessidades do aluno. Nas palavras de Vigotski (1998, p. 67), “A criança é capaz de fazer mais do que ela pode compreender”; assim, ignorar a potencialidade de um dado aluno por suas singularidades é uma maneira de contribuir para a negligência educacional.

Como pesquisadora, participei de forma holística, sem interferir no trabalho docente, pois sou uma profissional da saúde assistencial, sem experiência na docência. O auxílio ao Girassol “B” é reflexo da confiança que o aluno depositou em minha postura naquela ocasião. A partir daquele momento simples, consegui perceber a importância de uma educação mais efetiva, integral e acolhedora. Girassol “B” demonstra carência, e parece não ter estímulos para melhorar, estímulos esses que podem vir do seu lar, por meio de seus pais e/ou responsáveis, e do professor em sala de aula. Essa carência de Girassol “B” pode lhe causar grandes consequências negativas no futuro, se não for tratada o quanto antes. Ressalto que é importante desenvolver um olhar mais acolhedor para esses alunos.

Uma inclusão excludente é o que estamos observando nas escolas. No esquema velado de in/exclusão escolar, os serviços de apoio pedagógico parecem estar exercendo função primordial; são eles que criam condições para que os alunos permaneçam na escola em condições de acompanhar o tempo e a aprendizagem escolar e que, junto com um corpo de especialistas e a escola, atestam a incapacidade de o aluno acompanhar a escola comum (Lopes, 2001, p. 100).

Apesar de a escola manter uma aparência de inclusão, é notório que a participação dos alunos com TDAH é limitada no que diz respeito à aprendizagem em sala de aula. Os serviços de apoio pedagógico existentes na escola e, especialmente, na sala de aula observada, desempenham suporte individualizado para atender às necessidades dos alunos com TEA. O apoio pedagógico, como é citado pela autora supracitada, pode fornecer capacitação aos profissionais e atender às demandas dos pais e/ou responsáveis pelos alunos. Esses profissionais assumem um papel de suma importância na criação de condições para que esses alunos permaneçam na escola, seguindo o ritmo da turma nos conteúdos apresentados pelo professor.

Nesta ótica, Ramos (2016, p. 45) afirma que: “É comum ouvir de professores que o aluno deficiente ‘não acompanha’ a turma.” A autora ressalta a frequente justificativa de alguns professores de que os alunos com deficiência não conseguem acompanhar o ritmo da turma. Corroborando com a afirmativa da autora supracitada, Flor de Lis Azul argumenta:

[...] então, como é que vou dar atenção se tem um outro aluno que tá mais avançado? Eu, é melhor ir pegar o avançado e destrinchar ele, do que aquele que tá muito, muito, muito, muito atrasado, que ele vai precisar de mais tempo, e eu não tenho tempo pra ele! (Entrevista em, 10 de novembro de 2023).

O profissional pontuou uma preocupação comum entre os professores: a divisão de “sua atenção” com toda a turma, evidenciando a falta de adaptações curriculares. É evidente que o professor se sente pressionado a garantir que seus alunos avancem no aprendizado, mas ele também precisa assegurar que aqueles considerados "atrasados" alcancem os demais. As observações feitas durante as visitas à sala de aula confirmam essa realidade comovente, evidenciando a situação de alunos que demonstram ter algum tipo de deficiência e que não conseguem acompanhar integralmente as atividades propostas pelo professor. Por isso, é importante que o professor reinvente sua prática, de modo que ela atenda às necessidades específicas de cada aluno. É notória a ausência de um planejamento que considere as especificidades das crianças e a diversidade da turma.

A justificativa para o argumento de Flor de Lis Azul, no que se refere ao tempo dedicado aos alunos, é passível de discussão quanto aos pontos de sua formação acadêmica (citado anteriormente), à falta de orientação por parte da gestão escolar, ao apoio familiar e ainda ao auxílio de uma equipe multiprofissional. Dialogando com as falas do profissional supracitado:

Os sistemas de ensino nem sempre valorizam os diversos caminhos que cada aluno traça para aprender. Primam pelo conhecimento que advém das informações dos livros, das apostilas, fórmulas, verdades incontestáveis, fatos já interpretados, regras

a serem memorizadas. Quando escolas não criam meios para superar essas ideias, os alunos que não comprovam a sua capacidade de atender às exigências seletivas dos sistemas de ensino são considerados incapazes e, em decorrência disso, excluídos (Mantoan, 2021, p. 20).

A autora destaca uma realidade pouco discutida: a falta de valorização dos diversos caminhos que a aprendizagem pode seguir dentro do sistema de ensino. Ou seja, a escola e, supostamente, o seu ensino são organizados de maneira tradicional, com seus livros, apostilas e outras ferramentas mencionadas. Essa modalidade de acolhimento educacional acaba excluindo o aluno que não segue as regras pré-estabelecidas, por não se encaixar no modelo padrão de aprendizado. Esse cenário sublinha a necessidade de uma abordagem pedagógica mais inclusiva e adaptativa, que considere as necessidades específicas não apenas dos alunos com TDAH, mas de todos, visando proporcionar uma participação mais efetiva no processo educacional. Contribuindo para esse diálogo, o trio de autores Vigotski, Luria e Leontiev consideram que:

A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta (Vigotski; Luria; Leontiev, 2010, p. 113).

Os autores reafirmam a importância da escola no processo de desenvolvimento infantil, destacando sua responsabilidade em proporcionar ao aluno o acesso a conhecimentos concretos e estimular sua capacidade de raciocínio. A escola, enquanto principal instituição de ensino, tem uma responsabilidade social em guiar seus alunos no caminho do desenvolvimento social e educacional. O papel da escola é crucial ao intervir no desenvolvimento dos alunos considerados atrasados. Conforme Vygotsky (2010, p. 116), “A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento.” Isso significa que a escola não apenas fornece informações e habilidades específicas, mas, de alguma maneira, molda seus alunos na forma de pensar, sentir e se relacionar com a sociedade. Dessa forma, a qualidade do ensino, juntamente com o ambiente escolar e uma prática pedagógica de qualidade, pode influenciar o desenvolvimento do aluno.

A formação acadêmica é uma das principais justificativas nas afirmações sobre a falta de compreensão ou entendimento sobre a inclusão escolar de alunos com TDAH. Como afirma Mantoan (2001, p. 17), “A maior desculpa para justificar o estado atual da maioria das nossas escolas é o despreparo do professor.” Por sua vez, é de conhecimento dos discentes de cursos como o de Licenciatura em Pedagogia que, em sua matriz curricular, há pelo menos uma disciplina específica sobre educação inclusiva, ou seja, há a inserção do ensino e, por

consequência, o aprendizado do discente, que se tornará futuro profissional. Sabemos, no entanto, que isso não é suficiente.

Tendo em vista o público-alvo da Educação Especial, é importante pontuar que há uma abordagem sobre temáticas vinculadas à inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos e dificuldades de aprendizagem. Logo, o futuro pedagogo não se forma e adentra no mercado de trabalho sem ter construído conhecimentos, ainda que mínimos, sobre pessoas com deficiência. Agregado a isso, convém destacar a relevância das formações continuadas para preencher as lacunas deixadas pela formação inicial. Nessa lógica, o processo autoformativo também deve fazer parte da constituição do profissional.

Do ponto de vista de Sant’Ana (2005, p. 228), “O que se tem colocado em discussão é a ausência de formação especializada dos educadores para trabalhar com essa clientela, e isso certamente se constitui em um sério problema na implementação de políticas desse tipo.” Reconhece-se que, embora a integração de disciplinas voltadas à inclusão escolar nos currículos educacionais não seja suficiente para lidar com todas as demandas, isso representa um grande passo na preparação dos futuros profissionais. Ainda assim, pesquisas apontam relatos de professores sobre o despreparo (formação) em lidar com a questão da educação inclusiva, como afirma Sant’Ana (2005, p. 233): “[...] os professores estão cientes de não estarem preparados para a inclusão, não aprenderam as práticas educacionais essenciais à promoção da inclusão e precisariam do apoio de especialistas.” Conscientemente, os professores assumem que não estão preparados para atuar frente a uma turma inclusiva. Sua afirmação é respaldada por sua formação acadêmica, que é insuficiente nesse quesito. Além disso, há o reconhecimento da necessidade de contar com o apoio de uma equipe multiprofissional para guiá-los ou auxiliá-los na preparação de estratégias específicas para atender às necessidades de seus alunos.

Quando perguntado a Flor de Lis Azul se o município, através da SEMED, já ofereceu algum evento, curso ou formação continuada sobre o TDAH, ele relatou: “Não! Não lembro se ofereceu, já faz tempo, porque agora, nesse momento, eu não lembro não, sobre especificamente o TDAH, não! Eu não lembro!” (Entrevista, em 10 de novembro de 2023). Independentemente de a gestão municipal ter disponibilizado ou não algum evento relacionado à inclusão escolar do aluno com TDAH, é importante ressaltar que o aprendizado é um processo contínuo e que deve haver, primeiramente, interesse do profissional em adquiri-lo. Não é necessário esperar apenas pelas iniciativas dos gestores municipais ou da instituição de ensino para oferecer capacitação ou formação continuada.

Progredindo no diálogo sobre a formação acadêmica e continuada do professor, Sant’Ana (2005, p. 228) considera que “[...] a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente.” Concordamos que a formação do docente deve ser contínua e abordar as mais diversas situações no contexto inclusivo. Sua capacitação não deve ser esporádica, mas sim, deve haver uma busca contínua por conhecimento. Como mencionado anteriormente, o aprendizado é um processo constante, o que possibilita a abertura de novas portas para o conhecimento formal, permitindo que o profissional contribua de maneira positiva no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Em consequência da problemática de formação acadêmica ser considerada insuficiente para trabalhar com alunos com deficiência e, enfatizo, alunos com TDAH, há uma necessidade urgente da participação efetiva e ativa da gestão escolar junto ao professor. Segundo Soares et al. (2022, p. 12), “A gestão escolar se enquadra em uma das maiores áreas no campo de gestão, pois tem como principal função o desenvolvimento das atividades no contexto da escola e nos processos de ensino e aprendizagem.” Como parceira, a gestão escolar deve colaborar com o professor na elaboração de metodologias específicas com o intuito de fomentar a inclusão escolar em salas de aula regulares para alunos com TDAH ou outras deficiências. Corroborando com o exposto, as palavras de Sant’Ana (2005, p. 229) sustentam o que foi mencionado anteriormente: “[...] a atuação dos administradores escolares pode ser de grande valia na tarefa de construir uma escola pronta a atender a todos os indivíduos, sem discriminação.” Isso reafirma que o trabalho do professor não é solitário, sendo necessária a participação mais ativa da gestão escolar.

Dada a importância de uma gestão escolar mais efetiva, vale ressaltar um dos pilares para uma educação inclusiva eficaz, que precisa trabalhar em parceria com o professor e a gestão escolar: a família. Para Pereira (1996, p. 35), “Uma função básica da família consiste em responder às necessidades de saúde física e mental dos seus membros”. Isso envolve os cuidados básicos realizados no dia a dia, como o suporte à alimentação, higiene corporal, lazer e, evidentemente, à educação dos filhos. Conforme Souza (2019, p. 45), “Para a criança pequena, a figura dos pais é de suma importância, já que eles a auxiliarão a conhecer o mundo e a reconhecer-se como sujeito. Ou seja, a família configura-se como o primeiro universo de relações sociais da criança.” Os pais (ou a família) são o primeiro vínculo social e educacional da criança, sendo responsáveis por guiá-la em seus primeiros passos no caminho para o seu

desenvolvimento. Nesse sentido, a família representa o primeiro ambiente social da criança, onde ela inicia sua compreensão sobre si mesma e sobre o mundo.

Considerando a relevância da família como suporte fundamental para o progresso social e educacional da criança, é igualmente essencial que essa colaboração se estenda ao contexto escolar. É por meio dessa parceria mútua entre escola e família que o desenvolvimento social e educacional da criança pode ser potencializado de maneira mais eficaz.

Como ambientes ou contextos, a família e a escola têm responsabilidade de transmitir e construir conhecimentos que modificam o funcionamento psicológico, além de serem propulsoras do ciclo evolutivo das pessoas. São esses dois sistemas encarregados de preparar as gerações para se incorporar de forma crítica nos espaços participativos e produtivos da sociedade (Mejía, 2017, p.21).

A citada autora reforça a importância da função da família, juntamente com a escola, no desenvolvimento da criança. Ambas as instituições atuam continuamente com responsabilidade social na formação não apenas acadêmica da criança, mas também no desenvolvimento de habilidades críticas, preparando-a para ser um sujeito social ativo.

Seguindo essa linha de raciocínio, destacamos também a relevância da presença efetiva de uma equipe multiprofissional no ambiente escolar, como uma rede de apoio para subsidiar o professor na tarefa de mediar a aprendizagem. Sobre esse aspecto, Coutinho (2023, p. 267) afirma que: “A Equipe Multiprofissional na Educação faz-se eixo imprescindível, uma vez que tem a possibilidade de trabalho por meio da interdisciplinaridade.” A participação de profissionais no contexto educacional, como assistente social, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, entre outros, é de grande importância para auxiliar o professor no processo de aplicação do ensino e, o mais importante, no processo de aprendizagem do aluno.

Ao longo de alguns diálogos no campo empírico da pesquisa com os profissionais Flor de Lis Azul e Flor de Lis Violeta, eles afirmaram que, na escola pesquisada, há uma equipe multiprofissional para auxiliá-los no acompanhamento dos alunos. Contudo, durante os dias de observação em sala de aula, não foi possível perceber a presença ativa desses profissionais no ambiente escolar. A presença da equipe multiprofissional deve ocorrer de forma integrada e colaborativa, com o objetivo de atender às necessidades diversas de todos os alunos, em estreita colaboração com os professores. Isso envolve apoiar os docentes na identificação e implementação de estratégias de ensino que atendam às diferentes necessidades dos alunos, considerando suas limitações e potencialidades.

Quando perguntada a Flor de Lis Violeta se ela recebe apoio da equipe multiprofissional em sala de aula, em sua narrativa, ela afirma: “[...] Se eu precisar de uma

tarefa diferenciada para ela (Girassol “A”), ou para outro aluno, para que ela também fique mais atenta, sozinha ali, tudo eu vou lá... e eles me fornecem” (Entrevista em, 13 de novembro de 2023). A narrativa de Flor de Lis Violeta reflete a necessidade de uma equipe multiprofissional efetiva, que possa contribuir positivamente no trabalho dos profissionais atuantes em sala de aula regular, além de fornecer apoio aos familiares, permitindo o desenvolvimento educacional e social dos alunos com TDAH. No entanto, a fala de Flor de Lis Azul sugere que o "apoio" da equipe multiprofissional que ele recebe se resume à SRM, como ele expressa:

Não, nós temos aqui uma sala de atendimento, que abrange, o bairro todo das escolas vizinhas pra fazer atendimento. Mas, isso aí é geralmente é no contra turno. E, quando o aluno precisa, a família pede alguma coisa desse tipo. Agora, por exemplo, na hora da aula eles não vão pra sala de recurso, eles ficam aqui na sala. Então, dizer que não tem eu não estaria falando a verdade, porque tem. Agora, dizer que ele usa também, eu não posso afirmar porque, eu não tenho conhecimento que ele vem no contra turno (Entrevista em, 10 de novembro de 2023).

A narrativa do profissional acima evidencia a importância da SRM e a presença ativa dos pais na busca pelos direitos garantidos aos seus filhos, o que impacta diretamente no processo de aprendizagem do aluno. É de conhecimento dos profissionais que atuam diretamente com a educação inclusiva que alunos com TDAH não fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Para esclarecer melhor quais condições estão inclusas no AEE, podemos recorrer ao Artigo 4º da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

Art.4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

- I- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e outros transtornos invasivos sem outra especificação.
- III- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, p. 17).

Podemos notar que a resolução citada deixa claro que o aluno com TDAH não faz parte do público-alvo do AEE. Durante nossa pesquisa no campo empírico, ao procurar por alunos com TDAH, uma das principais problemáticas encontradas foi a falta de dados, como

números e laudos/diagnósticos. Curiosamente, o setor responsável pela inclusão da "diversidade" não mantém registros desses alunos, por serem considerados fora do escopo do censo escolar. No entanto, algumas escolas possuem essas informações, conforme mencionado em outro momento desta dissertação. Portanto, neste contexto, espera-se que Flor de Lis Azul, como profissional responsável por garantir a aprendizagem de seu alunado, busque alternativas junto à gestão escolar para apoiá-lo em uma turma tão plural.

Do exposto até o momento, compreendemos que a atuação de Flor de Lis Azul não deve ser isolada, mas sim dependente de colaborações efetivas, incluindo uma gestão escolar ativa, a participação mais próxima dos familiares com a escola e o aluno, e o suporte de uma equipe multiprofissional. Esta última, atuando para oferecer atendimentos e serviços educacionais adaptados às necessidades específicas dos alunos e do professor. Dessa forma, avançamos nas reflexões e discussões que serão contempladas adiante.

Prosseguindo com as discussões, a partir dos excertos retirados de respostas anteriormente destacadas sobre inclusão escolar, além de um outro que se alinha ao exposto, detalhamos um pouco mais esta temática e ainda, com o intuito de obter aprofundamento a partir das visões destes profissionais sobre quais fatores devem ser considerados para garantir uma educação inclusiva para alunos com TDAH. As respostas foram organizadas logo abaixo:

Figura 06 – Explorando respostas e conceitos



Fonte: Elaborado pela autora a partir da entrevista com os participantes da pesquisa (2023).

Os conceitos sobre inclusão escolar destacados pelos participantes da pesquisa demonstram como eles percebem o processo de inclusão no contexto educacional. As percepções deles são notavelmente limitadas, refletindo a fragilidade das iniciativas direcionadas à inclusão escolar e a falta de compreensão profunda sobre o tema. Embora os meios para adquirir informações e novos aprendizados estejam ao alcance de suas mãos, atualmente há uma facilidade significativa em acessar conteúdos informativos sobre temas relevantes e úteis para a aplicabilidade em sua rotina profissional. Contudo, muitos profissionais, por vezes, restringem-se na busca por essas novas informações.

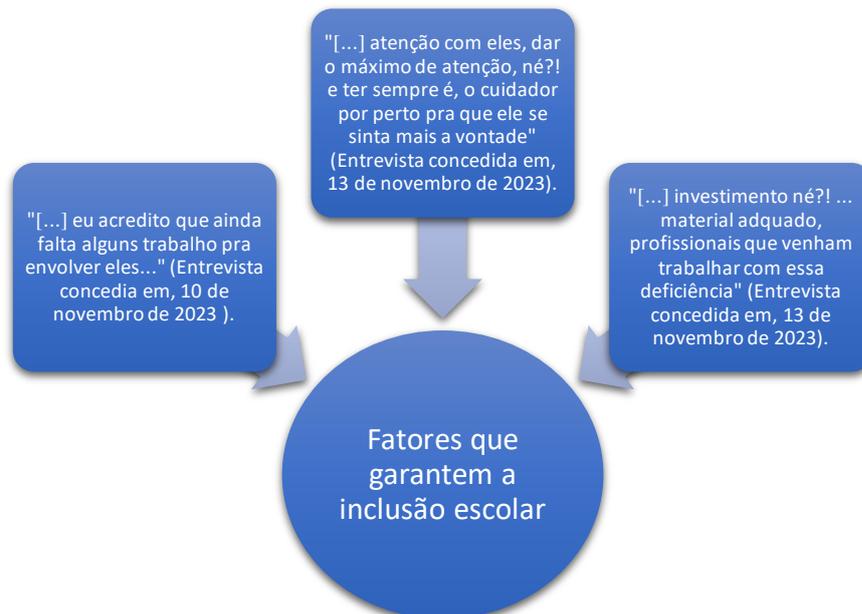
Segundo Fonseca, Janes e Brito (2012, p. 16), "A educação inclusiva é mais do que a retirada dos obstáculos que impedem todos os alunos de frequentarem a escola regular". Os autores afirmam que a inclusão escolar não se limita a resolver os problemas educacionais que os alunos enfrentam em seu cotidiano, mas envolve a criação de um ambiente que valorize a diversidade e atenda às necessidades individuais de cada sujeito. Diante disso, Lopes (2008, p. 114) assevera que "Inclusão e exclusão fazem parte da constituição da escola na busca de alternativas para incluir aqueles que vamos vendo e fazendo aparecer".

A autora, em sua argumentação, deixa evidente que a demanda é extremamente complexa. No entanto, investimentos em mão de obra qualificada, dispositivos ou ferramentas que possam contribuir para o desenvolvimento dos alunos são fundamentais. Com esses recursos, será consideravelmente mais fácil implementar uma prática docente inclusiva. Os

participantes da pesquisa, por meio de suas falas, reafirmam esse argumento, destacando que, para incluir o aluno com TDAH, é necessário contar com uma estrutura física adequada, ferramentas e profissionais sensibilizados com a prática docente inclusiva.

Nas escolas que efetivamente praticam a inclusão, o compromisso é admitir todos os alunos, independentemente de terem ou não deficiência, proporcionando um ambiente, metodologias, dispositivos e mão de obra qualificada, garantindo uma experiência de aprendizado de qualidade. "O primeiro passo é REALMENTE desfazer a ideia de homogeneidade e ter consciência das diferenças" (Ramos, 2016, p. 69). O que se observa é a persistência na ideia de que, em uma escola ou sala de aula, todos os alunos devem ser ajustados a um único padrão de acolhimento para o aprendizado, o que representa uma visão negativa que desconsidera as diferenças individuais. Na análise dos fatores que devem ser considerados para garantir uma educação inclusiva aos alunos com TDAH, podem ser observados os seguintes aspectos:

Figura 7 – Fatores que garantem a inclusão escolar do aluno com TDAH



Fonte: Elaborado pela autora a partir da entrevista com os participantes da pesquisa (2023).

Conforme a Figura 7, é perceptível que os participantes, ao apontarem quais elementos são importantes para garantir a inclusão escolar dos alunos com TDAH, apresentam um consenso comum. Para assegurar uma educação inclusiva a esse público, são necessários investimentos em mão de obra qualificada, materiais didáticos, um ambiente escolar favorável e acolhimento.

Nessa conjuntura, a escola precisa estar apta e preparada para acolher esses alunos. Corroborando com o exposto, Magalhães e Teixeira (2021, p. 09) afirmam que “[...] para que a escola inclusiva seja uma realidade, é necessário haver recursos para adequação deste aluno no espaço escolar, além da preparação e treinamento dos profissionais que ali se encontram”. Considerando os fatores mencionados para implementar a prática inclusiva para alunos com TDAH, é indispensável essa via de mão dupla: formação continuada para os profissionais e um espaço físico adequado. Vale ressaltar ainda que a implantação e implementação de materiais didáticos adequados são fatores que colaboram no processo de inclusão escolar do aluno com TDAH. Há uma discrepância entre as percepções dos participantes sobre os fatores que garantem uma prática docente inclusiva e o real contexto observado. Ou seja, existe uma diferença evidente entre o que é exposto nas falas dos participantes e o que é vivenciado em sala de aula. No campo empírico da pesquisa, o que foi observado em sala de aula revela fatores que impactam diretamente o andamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDAH e, ainda, favorecem uma prática educativa excludente para esses alunos.

Portanto, a partir das reflexões que sustentaram esta seção, não foi possível chegar a uma conclusão definitiva, mas sim a uma dúvida: os alunos com TDAH observados em sala de aula regular estão experimentando uma prática educacional efetivamente inclusiva, sim ou não? A dúvida é um resultado que pode dividir opiniões, mas o que foi observado por esta pesquisadora não garante aos alunos uma educação equânime e inclusiva. As respostas das entrevistas concedidas demonstram a distância entre os profissionais e o conhecimento sobre alunos com TDAH. Na próxima seção, serão apresentadas as análises por meio de diálogos entre o embasamento teórico, as respostas nas entrevistas e as observações realizadas em sala de aula. Esses diálogos retratam as adaptações pedagógicas para alunos com TDAH nas salas de aula regular dos anos iniciais.

5.2 Práticas pedagógicas e as adaptações necessárias para alunos com TDAH em sala de aula regular dos anos iniciais

Nesta categoria, serão destacadas algumas práticas educativas implementadas e os dispositivos utilizados em sala de aula pelos profissionais na promoção de uma prática educacional inclusiva para alunos com TDAH. O objetivo desta categoria é trazer uma análise das ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, especificamente em sala de aula regular (campo empírico). Para tanto, evidenciamos alguns diálogos entre os resultados

obtidos durante a observação, a entrevista semiestruturada e a fundamentação teórica, apoiada em autores que inspiram a prática educativa inclusiva.

A inclusão escolar envolve o princípio de oferecer oportunidades equânimes de aprendizagem para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências. Ou seja, todos devem ser incluídos na sala de aula regular e ter a oportunidade de participar das atividades propostas. No entanto, se a rotina escolar permite que o aluno não participe ativamente das atividades ou o desloca para outra sala, isso contradiz o princípio da inclusão escolar. Nesta linha argumentativa, para proporcionar uma melhor compreensão sobre o campo pesquisado, faremos uma breve contextualização do espaço, das interações e das situações que foram evidenciadas durante a observação. Em seguida, prosseguiremos com nossa análise, buscando articular os resultados ao propósito desta categoria de análise.

Por volta das 13h40min, o Girassol “A”, acompanhada por sua cuidadora é retirada da turma comum e encaminhada para uma outra turma, onde é realizada atividade extraclasse com outros alunos (em torno de 5) do 5º ano vespertino (Diário de campo/bordo, 30 de outubro de 2023).

É evidente que, a partir das observações feitas no campo empírico, que os alunos com TDAH não estão sendo abordados de maneira inclusiva. A turma em que esses alunos estão inseridos mostra-se indisciplinada (diariamente), com poucos alunos demonstrando interesse na aula ministrada e na realização de atividades propostas pelo professor. Nota-se, que o professor enfrenta grandes dificuldades em manter os alunos atentos a sua apresentação da aula. A turma ao qual os alunos com TDAH estão inseridos é um fator problema para que estes mantenham o foco e/ou atenção. Os momentos de dispersão da turma atrapalham diretamente o aluno que não mantém o foco, como os alunos com TDAH. Em alguns momentos foi presenciado a falta de controle da turma, então, agora, o professor solicita a ajuda de outro profissional da instituição de ensino para que este “ponha ordem”.

Segundo Romero (2019, p. 73) “Para que o professor não precise gastar suas energias reclamando e chamando a atenção da criança ou do adolescente, o tempo todo, é preciso acrescentar estratégias preventivas e de intervenção às suas aulas”. No entanto, a intervenção

testemunhada por esta pesquisadora durante os dias no campo empírico foi a participação coadjuvante deste outro profissional.

Enquanto Flor de Lis Azul escrevia no quadro o assunto da aula, a maioria da turma não estava atenta ou copiando o texto (Diário de campo/bordo, 01 de novembro de 2023).

A dispersão comportamental coletiva na turma reflete a falta de autonomia do professor, bem como a desmotivação interna e externa dos alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que a escolha do termo “indisciplina” foi apropriada, dada a abrangência das situações observadas em sala de aula. Uma questão a ser destacada é que a forma como as crianças aprendem não é uma questão simples. A seguir, é possível observar a turma regular em um desses momentos de dispersão, por meio da imagem abaixo, na qual a Flor de Lis Azul está escrevendo um conteúdo no quadro branco, enquanto uma boa parte da turma se encontra dispersa.

Figura 8 – Sala de aula regular dos anos iniciais



Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora (2023).

Faz-se necessário ressaltar que a turma da “sala extra” apresenta o mesmo perfil da turma da sala de aula regular: o da indisciplina. A turma de alunos da “sala extra” representa, aos olhos desta pesquisadora, parte da “segregação” de alunos que apresentam dificuldades no aprendizado, juntamente com o Girassol “A”. A turma é bastante agitada, composta por outros alunos com dificuldades de aprendizagem. Esses alunos estão matriculados em séries avançadas de Girassol “A” e apresentam dificuldades em escrita, cálculo e leitura. Ao observá-

los, ficou perceptível que eles demonstram resistência em obedecer aos comandos. Em outras palavras, a cuidadora enfrenta grande dificuldade em manter a ordem e disciplina desses alunos em sala de aula.

Portanto, as práticas pedagógicas destinadas a esse grupo específico de alunos geram divergências de opiniões entre muitos profissionais quanto à inclusão ou não de métodos pedagógicos específicos. “A brincadeira, por exemplo, surge da necessidade de a criança resolver a contradição entre a vontade de agir como o adulto e a impossibilidade de fazê-lo” (Almada, 2018, p. 29). Uma, duas, três, quatro aulas não se resumem a um quadro branco ou folhas impressas; é necessário que a prática docente, especialmente para alunos dos anos iniciais, seja mais dinâmica, leve, colorida, divertida, equitativa e inclusiva. Ou seja, a utilização de métodos mais visuais e interativos pode contribuir para manter o interesse do aluno. Portanto, a não aplicação de estratégias metodológicas com a inserção de dispositivos pode criar uma segregação dos alunos com algum tipo de deficiência.

Diante disso, consideramos oportuno retomar sucintamente a discussão já realizada na categoria anterior sobre a inclusão e a formação docente, que é fundamental, e reforçamos que é necessária a formação continuada do corpo docente para a realização de práticas pedagógicas que promovam a inclusão escolar.

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais (Mantoan, 2006, p. 57).

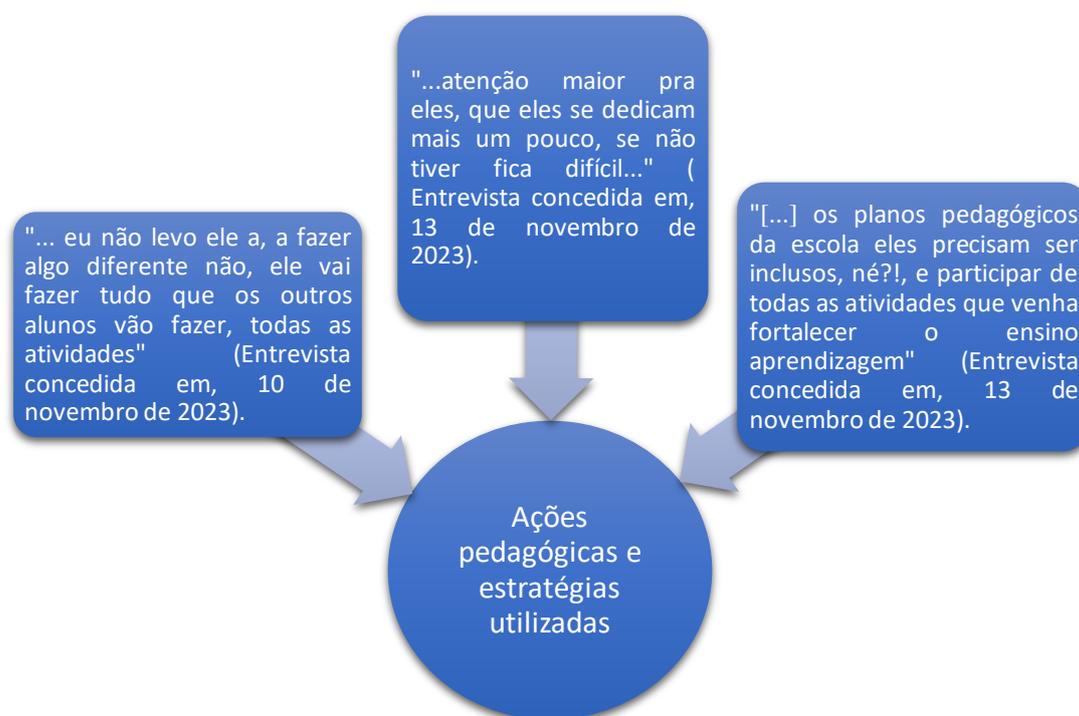
A formação continuada do professor é fundamental para garantir a qualidade do ensino e atender às necessidades individuais dos alunos, incluindo aqueles com deficiência ou com necessidades educacionais específicas. Para lidar com as características individuais dos alunos, é importante que os professores possuam conhecimento e habilidades específicas para atender às necessidades de alunos com deficiência, transtornos de aprendizagem, entre outros. Além disso, a formação continuada deve abordar temas como inclusão educacional, diversidade e práticas pedagógicas inclusivas.

Os sistemas de ensino, sejam públicos ou privados, têm a responsabilidade social e educacional de promover e apoiar a formação continuada dos professores, por meio de cursos, seminários, workshops, congressos e outras atividades de desenvolvimento profissional. Além

disso, é de suma importância oferecer material e apoio adequados para que os professores possam implementar as novas propostas em suas práticas de ensino.

Durante as observações na sala de aula regular, foi possível examinar os cadernos dos alunos Girassol “A” e “B”. Ambos estavam em condições precárias, com anotações desorganizadas e poucas informações. Essa situação pode ser resultado de várias condições, como dificuldades financeiras nas famílias dos alunos, falta de recursos educacionais adequados ou até mesmo desinteresse por parte dos próprios alunos. Correlacionando o campo empírico com as respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa, quando questionados sobre as ações pedagógicas e estratégias desenvolvidas com os alunos com TDAH, foi possível organizar as respostas conforme a função desempenhada pelos entrevistados na instituição de ensino. Assim, as ações pedagógicas e as estratégias utilizadas para promover a inclusão escolar dos alunos com TDAH foram categorizadas conforme as funções dos profissionais entrevistados.

Figura 9 – Ações pedagógicas e estratégias utilizadas por profissionais



Fonte: Análise de dados a partir da entrevista semiestruturada com profissionais (2023).

Compreendemos que, a partir das respostas supracitadas, temos a visão de uma tríade composta por profissionais que ilusoriamente utilizam o empirismo como prática docente

inclusiva. É perceptível quando versamos sobre recursos pedagógicos ou estratégias para incluir o aluno com TDAH a insciência desses profissionais.

O processo de aprendizagem é influenciado por múltiplas variáveis e fazer com que esses alunos aprendam acaba sendo um desafio para a prática docente dos educadores de ensino fundamental, porque a maioria das vezes eles não tem instrução teórico-metodológica suficiente para promover a escolarização desses estudantes (Machado; Lorete, 2021, p. 322).

As autoras citadas acima destacam a complexidade do processo de aprendizagem, afirmando que, este processo ocorre mediante diversas variáveis, tornando-se um desafio ao docente. Para haver desenvolvimento do profissional se faz necessário investimento na formação continuada para os educadores. Corroborando essa afirmativa, Maia e Confortin (2015, p. 80), referem-se à formação continuada:

[...] o professor deve buscar aprofundar conhecimentos referentes as características do TDAH, como se manifestam nos estudantes, quais possíveis comportamentos e aceitações, bem como sugestões de atividades que possam ser realizadas por eles, mediante esforço de ambas as partes.

As autoras ressaltam a necessidade dos professores se familiarizarem com as características específicas do TDAH, reconhecendo e compreendendo os diferentes aspectos desse transtorno. As autoras destacam, ainda, a importância de propiciar ao aluno uma sala de aula (ambiente) que promova a compreensão e a aceitação das características individuais de cada aluno. Portanto, além de adquirir conhecimento sobre o TDAH, o professor necessita colocar em prática o seu aprendizado adquirido. As autoras Silva e Dias (2014, p.107), afirmam que “[...] o processo de aprendizagem e desenvolvimento que o aluno alcança depende significativamente da atuação do professor nesse processo, e o tipo de metodologias que irá utilizar com esse aluno”. É importante destacar que esse aluno necessita de um tempo diferenciado dos demais alunos e de compreensão a partir de um todo.

Nesse aspecto destacamos que, o aluno com TDAH apresenta seu próprio ritmo de aprendizagem, assim como todos os outros estudantes. Corroborando com Maia e Confortin (2015, p. 70-80), “[...] o estudante com TDAH, assim como todos os outros estudantes, possuem seu próprio tempo de aprendizagem; porém, em sua maioria, os estudantes com TDAH precisam de um tempo maior para internalizar o que foi ensinado”. O professor com prática docente inclusiva necessita ser sensível ao reconhecer no processo de aprendizagem que cada indivíduo tem seu tempo único para absorver as informações.

Nessa perspectiva, e de caráter fundamental, que se faz necessário a inserção de novas estratégias, ferramentas e/ou dispositivos que auxiliem na prática docente inclusiva para otimizar o processo de aprendizagem de alunos com TDAH, a exemplo tem-se a aplicabilidade da ludicidade¹⁵. Em consonância com Neves Marques, Cavalheiros e Tavares (2022, p. 687) onde, estas afirmam que, “Os jogos são recursos didáticos que podem favorecer a aprendizagem para todos os alunos, em especial para as pessoas que apresentam Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)”. Reconhecer que os jogos são ferramentas úteis no contexto educacional, principalmente a alunos com TDAH, quebra o paradigma das aulas inexpressivas e devido à natureza interativa dos jogos podem auxiliar a manter o interesse dos alunos durante as aulas no processo de ensino e aprendizagem.

Para Kishimoto (2003, p. 36), “O uso de brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento infantil”. Essas ferramentas/dispositivos, ao serem inseridas no cotidiano da prática docente, auxiliam efetivamente no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Considerando que, os jogos e/ou brinquedos não são utilizados apenas para momentos de diversão e lazer, mas são ferramentas que podem promover o aprendizado e o desenvolvimento do aluno.

A partir do olhar de Vygotsky (2010, p. 127), “[...] muitos jogos requerem uma certa habilidade, destreza de ação e aptidão motora”. Para participar dos jogos ou brincadeiras se faz necessário possuir as características descritas por Vygotsky, as observações feitas por ele demonstram as mais diversas habilidades que os jogos podem desenvolver na combinação dos elementos cognitivos e físicos durante as atividades lúdicas em sala de aula. Na perspectiva de Kishimoto (2003, p. 36), “Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa”. Os adultos ao planejar e direcionar as atividades lúdicas com o propósito educativo, potencializam o processo de aprendizagem do aluno. Portanto, se faz importante a presença do adulto, no caso, o professor, para orientação durante os jogos, no intuito da promoção do desenvolvimento cognitivo, social ou emocional do aluno.

No campo empírico da pesquisa, foi possível observar a utilização da ludicidade como ferramenta para otimizar o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, foi notado as

¹⁵ Ludicidade: lúdico, termo utilizado para referenciar jogos ou brincadeiras no contexto educacional. Fonte: SILVA, Helena Zago Soares *et al.* A CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA. **Memorial TCC Caderno da Graduação**, v. 5, n. 1, p. 449-466, 2019. Disponível em: <file:///D:/Downloads/281-726-1-SM.pdf>

seguintes situações: coloração de desenhos afros em comemoração ao dia da Consciência Negra, sendo comemorado dia 20 de novembro. A organização da sala em círculo para realização de pinturas, recortes e colagens e a utilização do jogo “bingo”, que no qual era formado pelo rosto de pessoas negras renomadas, como, por exemplo, a cantora maranhense Alcione.

Nesse sentido, Neves Marques, Cavalheiro e Tavares (2022, p. 691) afirmam que, “Novas metodologias, espaços e materiais devem ser oferecidos aos estudantes da educação inclusiva”. Ofertar novos métodos educacionais, recursos e ambientes inclusivos, garantem a todos os estudantes, isto, independentemente de suas habilidades, ao acesso à educação inclusiva. Atividades como coloração de figuras e recortes de papéis são um dos tipos de recursos comumente utilizadas em sala de aula, e no campo empírico da pesquisa foi possível acompanhar durante os momentos de observação, como é possível observar abaixo:

Figura 10 – Atividade de Artes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Aos alunos, quando lhes são ofertadas aulas com mais dinamicidade, eles apresentam-se mais interessados sobre o assunto pautado naquela aula. Por esse motivo, nas palavras de Silva *et al.* (2019, p. 456) “A inteligência se desenvolve quando há terreno propício a isto, como por exemplo, criar situações onde o pensamento seja solicitado por meio de atividades dinâmicas, situações criativas, jogos e brincadeiras”. O professor, ao criar um ambiente mais dinâmico, proporcionará ao aluno estímulos que podem promover a criatividade e a dinâmica cognitiva de seus alunos. Em resalva, esse tipo de abordagem visa considerar a individualidade dos alunos e promovendo um ambiente mais equânime. Observamos abaixo as pinturas realizadas pelos alunos em comemoração ao Dia da Consciência Negra.

Figura 11 – Pinturas de Mulheres Afrodescendentes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

As representações da Figura 11, são de aulas dinâmicas, sem a utilização de brincadeiras ou jogos, isto é, a ludicidade, contudo, a prática de se utilizar a pintura, recorte e colagem como foi supracitado é um método utilizado comumente principalmente em aulas que exigem desenvoltura artística. Para alunos com TDAH, as artes visuais como gravuras, desenhos, fotografias, pinturas e dentre outras, estimulam o cérebro na flexibilidade e capacidade do pensar. Foi observado durante essa aula que os alunos mantiveram-se menos dispersos, mais atentos e dedicados a aula. Corroborando com Bromberg (2022, p. 29) ao afirmar que, “Talvez, isto se deve ao fato das crianças se sentirem livres para produzir sem a pressão e regras impostas em outras disciplinas”. As atividades menos restritivas ou estruturadas podem proporcionar ao aluno com TDAH a produção artística sem inibição, isto, trazendo liberdade de expressão através das artes. Lembrando que, atividades no contexto mais amplo (diversificado) pode facilitar na manifestação de novas ideias ao aluno de maneira mais natural. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (2018) esclarece que:

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais (Brasil, 2018, p. 199).

Desse modo, quando as aulas se tornam mais leves, altruístas e dinâmicas, momento em que o aluno tem uma certa liberdade de expressão, consequentemente eles ficam menos dispersos ou cansados durante a aula. Isso significa que, uma abordagem educacional que valoriza a participação do aluno promove um feedback positivo em sala de aula. Neste contexto, Andrade (2023, p. 22) diz que, “Um material simples, porém, envolvente, o qual

desenvolve nos estudantes habilidades essenciais para o desenho livre, a pintura e a criação por meio da aprendizagem dos elementos estruturantes em artes visuais”. Apesar de ser um recurso considerado modesto em termo de complexidade, a pintura, o recorte e a colagem podem engajar os alunos de maneira significativa. Além de tudo, os alunos têm a oportunidade de explorar e aprimorar sua expressão de maneira criativa.

O campo empírico da pesquisa nos revelou a ausência da utilização da ludicidade de forma mais cotidiana, principalmente em uma turma com tantos plurais, as aulas como as de matemática se resumiam em resolver questões um tanto cansativas, principalmente para os alunos com TDAH. Houve poucas aulas que foram verdadeiramente dinâmicas, considerando o tempo que estive imersa no campo empírico da pesquisa, realizando observações capazes de engajar a todos os alunos, resultando em um processo de ensino insatisfatório. Neste sentido, Mantoan (2015) afirma que:

Daí a necessidade de se formar grupos de estudos nas escolas para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico, e de se discutir interdisciplinarmente as situações-problema com parceiros de outras áreas, quando necessário. Os encontros regulares de formação nas escolas, tendo como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns professores, permitem resolver problemas pedagógicos pela análise do ensino que está sendo ministrado na escola e provocam a avaliação do ensino, esclarecendo o como este é oferecido aos alunos (Mantoan, 2015, p. 82).

Diante desse cenário, é possível observar que a organização de encontros ou reuniões proporcionam oportunidades para resolver problemas pedagógicos, analisando o ensino oferecido na escola. Através dessas abordagens há possibilidade de esclarecer como o ensino é oferecido, permitindo uma autorreflexão sobre os métodos e estratégias utilizadas. Ainda nas palavras de Mantoan (2006), ela ressalta que:

Os professores do ensino regular e especial têm necessidade de rever seus papéis e de atualizar seus conhecimentos e práticas, de modo que todos possam reconhecer e valorizar as diferenças, sem que em nenhum momento tenham de desconhecer o direito indisponível e incondicional de todos os alunos à escola comum (Mantoan, 2006, p. 95).

A autora supracitada, nos revela a importância de o professor fazer uma revisão de seu papel como educador no ensino regular e especial, atualizando seus conhecimentos e práticas, reconhecendo as diferenças de seus alunos. Mantoan (2006), deixa em evidência que um ambiente educacional inclusivo é aquele que respeita a diversidade e promove a equidade entre seus alunos, independentemente de suas características ou necessidades específicas. Sublinha-se, a importância de uma abordagem educacional que respeite à diversidade dos

alunos, fazendo uma reflexão sobre a importância de incluir os alunos em todos os níveis de ensino.

Conquistar a atenção de alunos com TDAH ou até mesmo de uma turma composta por toda sua diversidade, é uma tarefa difícil a ser cumprida pelo professor. No entanto, algumas práticas como o emprego da ludicidade, por exemplo, podem auxiliá-lo no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o lúdico é uma atividade palpável e acessível com boa aceitação entre os alunos e dispõe de bons resultados em seu desenvolvimento. Vale ressaltar que, o professor sozinho não consegue conduzir a estes alunos. Lembramos que, a participação efetiva da gestão escolar, equipe multiprofissional e familiares/responsáveis fazem parte do processo de formação social e educacional do aluno.

5.3 Desvendando o TDAH: perspectivas dos profissionais sobre as características de seus alunos

Nesta terceira categoria, se faz necessário pontuar a visão dos profissionais sobre o TDAH no contexto escolar. Isso, a partir de discussões entre a base teórica, entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais e as observações no campo empírico da pesquisa. No decorrer das escritas foi se discutido sobre a mistificação do TDAH, de como ele ainda é um transtorno estigmatizado pelos profissionais da educação e saúde e pela sociedade civil. Portanto, após estas primeiras linhas reforço o que é TDAH, conforme Seno (2010, p. 335) denota:

O TDAH é uma síndrome heterogênea, de etiologia multifatorial, dependente de fatores genéticos-familiares, adversidades biológicas e psicossociais, caracterizada pela presença de um desempenho inapropriado nos mecanismos que regulam a atenção, a flexibilidade e a atividade motora.

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento, frequentemente diagnosticado na primeira infância, que pode causar problemas ou dificuldades principalmente nos seios social e escolar. A sua natureza heterogênea, acompanhada de sua etiologia que é multifatorial são suas principais características que contribuem para a sua complexidade. Para reconhecer a complexidade do TDAH e os seus mais diversos determinantes genéticos ou ambientais, é fundamental buscar informações e promover a desmitificação desse transtorno. A ABDA caracteriza que:

O TDAH é um transtorno neurobiológico, com grande participação genética (isto é, existem chances maiores de ele ser herdado), que tem início na infância e que pode

persistir na vida adulta, comprometendo o funcionamento da pessoa em vários setores de sua vida, e se caracteriza por três grupos de alterações: hiperatividade, impulsividade e desatenção (ABDA, 2017, p. 4).

O texto citado anteriormente, nos apresenta de maneira compreensível as características do TDAH. Pautando a sua natureza, a influência genética, reconhecendo que este transtorno é diagnosticado principalmente na infância e que pode persistir na vida adulta. O texto destaca ainda que, o TDAH causa impactos negativos nos contextos educacional, laboral e social. Recordado o conceito do TDAH e suas características, retomamos o assunto para o ambiente escolar. Caliman (2010) afirma:

A relação estabelecida entre a criança com TDAH e o universo escolar é sustentada pela própria descrição do transtorno. Afirma-se que os sintomas da desatenção, da hiperatividade e da impulsividade se manifestam principalmente no ambiente escolar. Esse não é um dado insignificante, mesmo para a história oficial da desordem (Caliman, 2010, p. 48).

A relação criança, TDAH e escola são sustentadas devido à tríade comportamental do transtorno, as quais são mais evidentes no ambiente escolar. Esse argumento reforça a importância do ambiente escolar na identificação deste transtorno. Compreende-se que o ambiente escolar apresenta um papel fundamental para a identificação, compreensão e manejo do TDAH, contudo, para que isso ocorra, é necessário que os profissionais estejam informados sobre o TDAH e suas implicações. No campo de pesquisa, foi possível abordar junto aos profissionais através do questionamento: em sua percepção o que é o TDAH? E apesar da questão referida, as respostas fornecidas não conseguiram abordar integralmente as nuances do questionamento. Contudo, destacou-se a seguinte resposta da profissional F.L.V, conforme apresentada na figura abaixo:

Figura 12 – Percepções dos profissionais sobre TDAH



Fonte: Adaptado pela autora (2023).

É de caráter preocupante ter ciência que, em uma escola considerada inclusiva com alunos matriculados para o diagnóstico de TDAH e, estes profissionais apresentem dificuldades em compreender e reconhecer este transtorno crescente no âmbito educacional. Isso pode causar impactos negativos na maneira de como estes profissionais lidam com esses alunos. Seno (2010, p. 342) em sua pesquisa sobre o que os educadores sabem sobre o TDAH, consolida que:

[...] apesar do educador não ter conhecimento teórico suficiente para discorrer com propriedade sobre o TDAH, sua prática escolar lhe permite observar, analisar, levantar hipóteses e adaptar sua metodologia independente do que o sistema lhe oferece; possibilitando que esse aluno tenha suas diferenças respeitadas e seja realmente incluído na sala de aula regular.

A autora supracitada destaca a importância da experiência prática do professor em sala de aula, embora, este não tenha conhecimento teórico sobre o TDAH, a sua experiência dentro deste espaço permite que ele observe e faça uma análise comportamental de seus alunos. Nessa vertente o profissional F.L.A afirmou: “[...] meu conhecimento nessa área não é profundo, só é mais convivência que eu tenho com alguns alunos” (entrevista concedida dia 10 de novembro de 2023). A resolutividade para essa problemática é apontada por Seno (2010) no

texto acima, onde o próprio profissional deve, independentemente de a gestão escolar, procurar conhecer o seu alunado e oferecer adaptações metodológicas no intuito de garantir uma educação equânime.

É perceptível que essa temática ainda causa muitas dúvidas entre os profissionais da educação, isso pode refletir diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, se faz necessário que esses profissionais recebam treinamento e educação contínua sobre Inclusão Escolar/TDAH, além de outras deficiências e necessidades específicas. A partir da aquisição de conhecimento, estes profissionais poderão apoiar diretamente aos alunos que necessitem de um olhar holístico e assim, tenham acesso a uma educação de qualidade. Reforçando estas escritas, Rezende *et al.* (2022, p. 18) afirma:

[...] grande parte dos profissionais de ensino apresentam dificuldades ao longo dos anos em como desenvolver as atividades escolares para que os alunos com TDAH pudessem fazer parte dos procedimentos de ensino, a falta de informação é apontada como uma das principais dificuldades presenciais pelos profissionais, assim como certos problemas em como promover atividades inclusivas.

Em sua afirmativa, Roberta Rezende (2022) destaca os desafios enfrentados por muitos profissionais dedicados ao ensino no que diz respeito a desenvolver atividades atendem às necessidades dos alunos com TDAH e a promoção de um ambiente mais inclusivo. E repetidamente a falta de informação sobre o TDAH e as dificuldades em adaptar as atividades para esses alunos são apontados como principais justificativas no sentido da promoção para uma educação inclusiva para esse alunado. Portanto, em razão dessas dificuldades, aconselha-se fornecer aos profissionais de ensino capacitação e apoio para lidar com as mais diversas demandas envolvendo a sua classe. É evidente que o caráter é de urgência em investimentos para conscientização sobre o TDAH para que assim, os educadores garantam a esses alunos uma educação de qualidade.

As recomendações destacadas na Figura 13 mais adiante, surgiram a partir da análise realizada no campo empírico da pesquisa com colaboração do embasamento teórico e a entrevista semiestruturada realizada com os profissionais do campo de pesquisa. A formação continuada é uma recomendação primordial para minimizar a desinformação sobre o TDAH, pois a partir dela os profissionais poderão se tornar capacitados para conhecer, reconhecer e saber como lidar com esse alunado. Por outro lado, temos a disponibilização de recursos informativos, que podem auxiliar os profissionais, na prática docente no dia a dia em sala de aula.

Mas, aí nos perguntam, que recursos? Folhetos, materiais para leitura, guias ou até mesmo sites, sendo estes de confiança. Os profissionais da saúde são portadores da informação no que diz respeito à educação e saúde, portanto, uma parceria com estes profissionais será de grande relevância para levar conhecimento, esclarecimento de dúvidas sobre o TDAH. Nas atividades informativas podemos indicar, reuniões ou encontros, rodas de conversas ou até mesmo a criação de grupos em redes sociais para expandir o assunto. Portanto, segundo o pautado nessas escritas sobre como minimizar essa desinformação sobre o TDAH no ambiente escolar recomendamos:

Figura 13 – Recomendações para informar sobre o TDAH

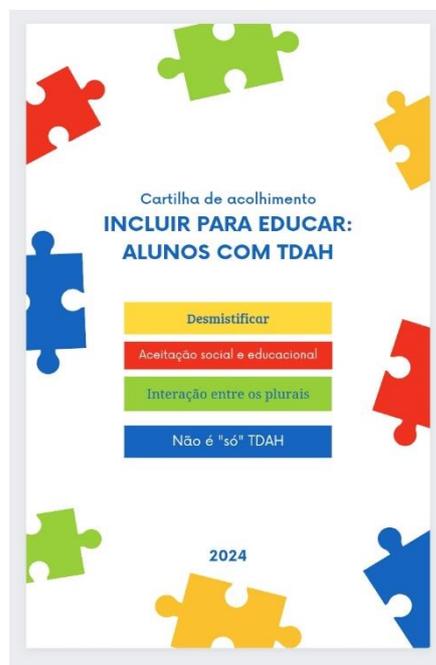


Fonte: Adaptado pela autora (2023).

Diante do exposto, nos reportamos a Ribeiro (2023, p. 33) em sua afirmação: “Estudar sobre o TDAH ajuda a desmistificar e reduzir o estigma associado ao transtorno”. Cabe a cada profissional estudar sobre o TDAH, isso lhe permite compreender melhor a natureza desse transtorno, seus sinais, causas e o impacto que ele pode causar. Estudar sobre o TDAH pode reduzir o estigma e, promover mais empatia e a conscientização desse transtorno. Em suma, estudar sobre o TDAH é uma ferramenta poderosa que haja autorresponsabilidade para desmistificá-lo. Isso se faz necessário para garantir a estes alunos o bem-estar, sucesso acadêmico e social. E para contribuir na divulgação da educação inclusiva aos alunos com TDAH, trabalharemos na produção de uma cartilha de acolhimento, como pode ser observado a seguir o seu esboço:

5.3.1 Incluir para educar: Alunos com TDAH

Figura 14- Capa da Cartilha de Acolhimento (Produto)



Fonte: Autoria própria (2024).

Prontamente, a capa da cartilha de acolhimento aos profissionais, pais e sociedade civil sobre a inclusão escolar de alunos com TDAH, destaca algumas vulnerabilidades que o aluno nessa condição vivencia como: a mistificação e a insociabilidade. Nas páginas seguintes com figuras ilustrativas e através deste viés, na cartilha é abordado sobre o TDAH, pautando sobre a tríade comportamental. Seguidamente, tratamos sobre a escola inclusiva e a importância em promover um ambiente acolhedor em meio a tantas diversidades de sujeitos. Posteriormente, versamos o TDAH no contexto educacional e finalizando as escritas desta cartilha trouxemos contribuições aos gestores, professores e pais e/ou responsáveis de crianças/alunos com TDAH.

A cartilha é um dispositivo de cunho informativo com fácil acessibilidade visual, linguística e financeira (baixo custo). O nosso objetivo com a cartilha é informar e estabelecer uma aproximação entre o aluno com TDAH e a sociedade civil, pais e profissionais. Diminuindo a distância da falta de conhecimento sobre o assunto e levando informações sobre esse transtorno que embora seja reconhecido por entidades da saúde e educação, segue sendo marginalizado.

6 PALAVRAS FINAIS...

"Sair da minha zona de conforto" foi a frase que utilizei em determinado momento desta pesquisa. Ser profissional da área da saúde, com prática assistencial hospitalar, me fez estabelecer uma nova visão sobre o outro lado da minha vertente: a educação. Embora fazer parte da equipe de enfermagem exija de nós, profissionais, a atividade de educador, o trabalho em uma escola de ensino regular trouxe à tona algumas lembranças guardadas em minha memória, além de um sentimento de missão cumprida.

Para chegar até o campo de pesquisa, passei por um período de procrastinação; algo me impedia de me aproximar da escola/campo de pesquisa. Porém, após esse período marcado por incertezas, foi possível concluir essa etapa da pesquisa. Não foi fácil, mas, depois de todo o processo de apresentação aos profissionais da escola e aceitação da pesquisa, foram dias de grande aprendizado. Esta pesquisa tem o objetivo de abordar a inclusão de alunos com TDAH em escolas regulares e as ações pedagógicas voltadas a esses alunos. A pesquisa revelou que, dentro de seu contexto histórico, o TDAH é cercado por uma circunstância: a sua mistificação. Embora exista uma grande quantidade de informações sobre esse transtorno do neurodesenvolvimento, com leis e portarias voltadas para a garantia dos direitos das pessoas nessa condição, ele continua sendo mistificado pelas sociedades civil, escolar, familiar e de saúde. No âmbito educacional, não é diferente. De acordo com os dados da pesquisa, é possível inferir que o aluno com TDAH enfrenta diariamente a rotina do "falso aprendizado". Isso pode ser consequência da ausência de profissionais qualificados, da falta de um ambiente apropriado nas salas de aula e, principalmente, da desinformação.

A desinformação sobre o TDAH, como transtorno do neurodesenvolvimento, e seu impacto no processo de aprendizagem do aluno foi tema de discussão nesta pesquisa. Essa falta de informação prejudica o trabalho do educador e dificulta o progresso acadêmico do aluno com TDAH. Um educador bem informado e qualificado será capaz de implementar ações e estratégias que auxiliem o aluno, permitindo que ele compreenda melhor os conteúdos abordados em sala de aula, o que contribuirá para uma educação de qualidade. A pesquisa apontou que as estratégias, metodologias, ações e práticas docentes ainda necessitam de mais impulso por parte da gestão, com a oferta de cursos, oficinas, dispositivos ou ferramentas que o professor possa utilizar em sala de aula.

Esta pesquisa demonstrou que o TDAH no contexto educacional é um assunto complexo e desafiador, e que a inclusão desses alunos na escola está sendo abordada de forma inadequada. Essa conclusão está embasada na fundamentação teórica desta pesquisa e nos

resultados obtidos nas três categorias desenvolvidas no texto. A primeira categoria nos leva a refletir sobre a efetividade da inclusão escolar de alunos com TDAH. A análise dos dados, gerados por meio das entrevistas com os participantes e das observações em sala de aula, resultou na impressão ilusória de uma educação inclusiva para esses alunos. Na categoria seguinte, foi possível destacar as ações pedagógicas utilizadas pelos profissionais e os dispositivos empregados para otimizar as aulas. Os resultados mostraram a carência de inserção de dispositivos acessíveis, como a ludicidade, deixando as ações pedagógicas bastante limitadas. Por fim, na última categoria, reafirmamos o que foi exposto nesta dissertação: a desinformação sobre o TDAH. Os discursos dos profissionais sobre o TDAH, apresentados nesta pesquisa, evidenciam a necessidade de qualificação sobre o assunto. Em vista disso, sugiro como alternativa que os profissionais da educação, ou seja, toda a equipe multiprofissional, busquem capacitação adequada, independentemente da disponibilidade de recursos oferecidos pelos órgãos públicos da educação. Afinal, são esses profissionais que desempenham o papel crucial na promoção da inclusão escolar desses alunos, estando diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A prática educacional inclusiva para alunos com TDAH, para ser efetiva, requer um compromisso mais sólido por parte da gestão educacional e a participação direta e ativa das famílias no processo de ensino e aprendizagem. Reconhecemos que a inclusão educacional desses alunos é desafiadora devido à falta de informação sobre a temática. Dito isso, acreditamos que, por meio desta pesquisa, conseguimos promover e contribuir para um maior entendimento sobre o TDAH, com ênfase na inclusão escolar desses alunos. Esperamos que este trabalho possa ampliar o conhecimento sobre o TDAH e promover o direito de cada aluno a uma educação equânime, mais justa e inclusiva.

Espero que esta pesquisa possa contribuir para novas possibilidades de investigação, tais como: os impactos do TDAH na aprendizagem, estratégias de intervenção utilizadas no tratamento de crianças com TDAH e as abordagens multidisciplinares, explorando os manejos realizados por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, como psicologia, pedagogia, fonoaudiologia e neurologia. Diante do exposto, as ações pedagógicas voltadas aos alunos com TDAH são essenciais para promover um ambiente efetivamente inclusivo. O uso de recursos multimodais, a organização do ambiente e o estímulo ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais são primordiais no processo de inclusão. Além disso, é importante destacar a participação colaborativa entre professores, pais e profissionais da saúde, trabalhando em conjunto para identificar o TDAH, implementar intervenções personalizadas e promover ações pedagógicas inclusivas.

REFERÊNCIAS

- ABDA- Associação Brasileira do déficit de atenção com hiperatividade- **ABDA: cartilha da ABDA Perguntas e respostas sobre o -TDAH**. Autoria: Dra Katia Dra. Kátia Beatriz Corrêa e Silva Dr. Sérgio Bourbon Cabral REVISÃO Prof. Dr. Paulo Mattos. 2017. Disponível em: <https://tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/cartilha%20ABDA.final%2032pg%20otm.pdf>
- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A escola de Vigotski e a humanização do sujeito histórico**: dialogando com a formação de professores/ organizador: Francisco de Assis Carvalho de Almada (et.al...). -Ed. UEMA. São Luís, 2018.
- ANDRADE, Paula Faria Souza Mussi de; VASCONCELOS, Marcio Moacyr. Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. **Residência Pediátrica**, v. 8, p. 64-71, 2018.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 95-103, 2013.
- ANTONIO, Rosa Maria. Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática. Maringá, 2008. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE. IES: Universidade Estadual de Maringá. Área: Pedagogia.
- APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... *et al.*; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [*et al.*]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a fundamentação. v.3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Editora Vozes Limitada, 2017.
- AZEVEDO, Maria Antonia Ramos; CUNHA, Gracilliani Rosa. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Educação: teoria e prática**, v. 18, n. 31, p. 53-53, 2008.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.
- BRASIL. **Lei nº 14.255, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 09/11/2022 às 10:00.

BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 24 de Abril de 2007. **Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 26 de Abril de 2007.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. 2009. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC. 2018. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BROMBERG, Silvia. **“A CONTRIBUIÇÃO DAS ARTES VISUAIS E SUAS LINGUAGENS PARA ALUNOS COM DISLEXIA E DEFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE**. 2022. <https://repositorio.usp.br/directbitstream/2f6247a7-77a4-42f9-b051-728b27ee9847/Te0064-Bromberg.pdf>

BRZOZOWSKI, Fabíola Stolf; CAPONI, Sandra. Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade: classificação e classificados. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 19, p. 1165-1187, 2009.

CALIMAN, Luciana Vieira. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, p. 46-61, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. **Revista@ mbienteeducação**, v. 1, n. 2, 2008.

CARVALHO, Aline dos Santos Moreira de *et al.* The History of ADHD–Evolution. 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25604>.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à "desfiliação". **Caderno Crh**, v. 10, n. 26, 1997.

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, Pedro Alcino. SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. Amado Luiz Cervo, Pedro Alcino Bervian, Roberto da Silva. 6ªed. - São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CORDEIRO, Suzi Maria Nunes. **O biopoder e a domesticação dos corpos infantis: estudo sobre o tdah e as representações sociais de diferentes profissionais acerca do suposto transtorno e da medicalização**. Maringá, PR, 2019. 258 fl. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós Graduação em Educação, 2019.

COSTA, Denise Ferreira da et al. Educação inclusiva: Breve Contexto Histórico das Mudanças de Paradigmas. **Revista Científica Semana Acadêmica, Fortaleza, ano MMXVI**, n. 000092, 2016.

COSTA, Francisca Pinheiro Silveira. SILVA, Jessica Sousa. KUNZ, Vandeni Clarice. Organizadores. **A importância da Psicopedagogia**. Engenheiro Coelho, SP: UNASP-Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2017.

COUTINHO, Mariza Xavier. Equipe Multiprofissional: A Importância do Assistente Social na Atuação Educacional. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 40, n. 1, p. 262-282, 2023. https://www.researchgate.net/profile/Humanidades-Finom/publication/371467508_Equipe_Multiprofissional_A_Importancia_do_Assistente_Social_na_Atuacao_Educacional_Multidisciplinary_Team_The_Importance_of_the_Social_Worker_in_Educational_Practice/links/64847af8b3dfd73b77798d83/Equipe-Multiprofissional-A-Importancia-do-Assistente-Social-na-Atuacao-Educacional-Multidisciplinary-Team-The-Importance-of-the-Social-Worker-in-Educational-Practice.pdf

COUTO, Taciana de Souza; MELO-JUNIOR, Mario Ribeiro; ARAÚJO GOMES, Cláudia Roberta. Neurobiological aspects of the attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD): a review. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 1, p. 241-251, 2010.

DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é criança**. Ed.Brasiliense, 2017.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, p. 29-45, 2003.

DUPAUL, George J.; STONER, Gary. TDAH nas escolas. George J. DuPaul e Gary Stoner. 2007-São Paulo-M.Books do Brasil Editora Ltda.

DUTRA, Claudia Pereira et al. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>

FABRIS, Eli Terezinha Henn; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão & educação**. Autêntica, 2016.

FRANKLIN, Adalberto. 1962. **Breve história de Imperatriz**. / Adalberto Franklin. - Imperatriz-MA: Ética, 2005. 101p.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, p. 5-20, 2008.

FREIRE. Paulo, 1921-1997. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**/Paulo Freire: prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Freire. -28ªed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE. Paulo (1921-1997). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/Paulo Freire-71ªed. Rio de Janeiro/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; BRITO, Maria Claudia; JANES, Robinson (Ed.). **A construção da educação inclusiva: enfoque multidisciplinar**. Editora Oficina Universitária, 2012. <https://books.google.com.br/books?hl=pt->

BR&lr=&id=jS04EAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA15&dq=equipe+multidisciplinar+educa%C3%A7%C3%A3o+inclusiva&ots=XCbjcTluf&sig=ajlz3TWjwUsnmaOvs_7fgqdogO0#v=onepage&q=multi&f=false

GARBINI, Fernanda Zanette. A in/exclusão e a formação docente: uma discussão a partir dos estudos foucaultianos. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 134, p. 19-30, 2012.

GIL, Antonio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/ Antonio Carlos Gil. – 4ªed.- São Paulo: Atlas, 2002.

https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.

GONÇALVES, Kátia Cristiane dos Santos. **O aluno com TDAH: problematização diagnóstica e inclusão na escola**. Brasília: UnB. 2019, 41 p. Faculdade de Educação Brasília-DF. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia. FE/UnB2019.

GUGEL, Maria Aparecida. Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta. **Goiânia: Ed. da UCG**, 2016. 355p.

IMPERATRIZ. **Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz-MA**.

http://novo.imperatriz.ma.gov.br/media/site/download/legislacao/LEI_PME_IMPERATRIZ.pdf.

IVANOSKI, Tatiana Alencar Silva et al. **O atendimento educacional especializado a alunos com TDA/H matriculados em escolas particulares do Distrito Federal: um estudo exploratório**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **São Paulo: Pioneira Thomson Learning**, p. 62, 2003.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%20brnquedo%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf

LIMA, Candice Marques de. CUPOLILLO, Mercedes Villa. A teoria histórico-cultural e a dialética inclusão/exclusão nas instituições de ensino; **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 263-278, jul./dez. 2006.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia; ROOS, Ana Paula. **In/Exclusão nas tramas da escola**. Editora da ULBRA, 2007.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**, v. 25, p. 177-193, 2014.

LOPES, Maura Corcini. In/exclusão escolar: a invenção de tipos específicos de alunos. **Revista colombiana de educación**, n. 54, p. 96.119-96.119, 2008.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas/** Menga Lüdke, Marli E.D.A André.- São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Eliane Villefort Freitas; TEIXEIRA, Meirielle Rosa. **A importância da inclusão dos alunos com TDAH e da educação especial.** 2021.

MAIA, Christiane Martinatti. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem** (livro eletrônico)/ Christiane Martinatti Maia. Curitiba: Intersaberes, 2017. (Série Pedagogia Contemporânea). 2mb; PDF.

MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIN, Helena. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Revista Perspectiva**, v. 39, n. 148, p. 73-84, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér *et al.* Pensando e fazendo educação de qualidade. **São Paulo: Moderna**, p. 51, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos/Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, organizadora.- São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?/** Maria Teresa Eglér Mantoan.- São Paulo: Summus, 2015. 96p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos às práticas. Maria Teresa Eglér Mantoan, José Eduardo Evangelista Lanuti (organizadores)= Curitiba: CRV, 2021. file:///D:/Downloads/d6c8d1b5-0011-4362-acc1-24bb16ccd406%20(1).pdf

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica/** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5ªed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Luiza Nunes, 1996-. **Missão Apollo e seus rituais de interação no planeta chamado escola: um estudo sobre a educação inclusiva/**Luiza Nunes Marques. - Blumenau, 2021. Orientador: Andrea Soares Wu. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

MENDES, Adriana Valéria Fantin. MOREIRA, Nilson Roberto. **TDAH, O DESAFIO DA INCLUSÃO.** Cadernos, P. D. E. O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense. 2010. Vol. I. Disponível em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uem_edfis_artigo_adriana_valeria_fantin_mendes.pdf

MEJÍA, Cristina Fuentes, DA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NA PERSPECTIVA. **CRISTINA FUENTES MEJÍA.** 2017. Tese de Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA.
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6658/1/cristinafuentesmejia.pdf>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 1992. p. 269-269.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4205117/mod_resource/content/1/%5BAula%20_Obrigat%C3%B3rio%5D%20MINAYO%2C%20M.%20C.%20S.%20T%C3%A9nicas%20de%20pesquisa%20-%20observa%C3%A7%C3%A3o.pdf

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**/ Roque Moraes, Maria do Carmo Galiazzi. 3ªed.rev. e ampl.-Ijuí: Ed.Unijuí, 2016.-264p.- (coleção educação em ciências).

MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. O lado escuro da dislexia e do TDAH. **A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: EDUEM, p. 103-153, 2011.

MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva. **Revista Integração**, v. 10, n. 20, p. 37-40, 1998. Disponível em: <https://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/1-o-que-e-educacao-inclusiva.pdf>

NADAL, Beatriz Gomes. O trabalho de ensinar: desafios contemporâneos. **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepção e ação**. Editora UEPG, 2007.

NETO, Cipolla; BARRETO, Luis Silveira Menna; AFECHE, Solange Castro. A formação social da mente Vygotski, LS 153.65-V631 Psicologia e Pedagogia O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. **Psicologia**, v. 153, p. V631, 1998.

NEVES MARQUES, Lisiane; CAVALHEIRO, Ariana Souza; TAVARES, Fabiana Costa. Potencialidades dos jogos para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com TDAH. <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/221110762.pdf>

NUNES, Débora Regina de Paula. **Educação inclusiva**. Natal: EDUFRN, 2013. 232 p.

ONU, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes Mentais**. 1971. Disponível em: <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-dtosdeficientesmentais.pdf>

ORRÚ, Silvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**/ Sílvia Ester Orrú. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PAPALIA, Diane E. **Desenvolvimento humano**. tradução: Francisco Araújo da Costa; revisão técnica: Maria Adélia Minghelli Pieta, Odette Godoy Pinheiro, Patricia Santos da Silva.-14.ed. E-pub. Porto Alegre. Artemed. 2022.

PEDRUZZI, Alana das Neves *et al.* Análise textual discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. **Atos de pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 584-604, 2015. <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4312/3060>

PEREIRA, Filomena. **As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias**. Secretariado Nacional de Reabilitação, 1996. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/34485/1/As%20representa%C3%A7%C3%B5es%20dos%20professores%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20e%20as%20necessidades%20das%20fam%C3%ADlias_Livro008.pdf

POTT, Eveline Tonelotto Barbosa. **Desenvolvimento humano I**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019. 152p.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010.

PRESTES, Zoia. A brincadeira faz de conta e a infância. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 7, n. 2, 2016.

PRETTI, Patrícia de Cerqueira. O aluno com TDAH em seu processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar: relato de caso. **Revista Científica Rumos da Informação**, v. 1, n. 2, p. 5-14, 2020.

RAMOS, Sanielle Silva; ACIOLI, Adenize Costa. APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TDAH: reflexões sobre as práticas pedagógicas vivenciadas em uma escola municipal de Palmeira dos Índios. **Educação e (Trans) formação**, p. 131-151, 2020.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática**: estratégias eficazes para a educação inclusiva/Rossana Ramos. 3ª.ed.-São Paulo: Summus, 2016.

RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA/**World Health Organization**, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. - São Paulo: SEDPcD, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação/ Teresa Cristina Rego. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. - (Educação e Conhecimento).

REZENDE, Roberta Pereira *et al.* **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO COM ALUNO TDAH**. 2022.
https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3105/3/Artigo%20Cient%20C3%ADfco_Roberta%20Pereira%20Rezende.pdf

RIBEIRO, Letícia Almeida. **A Inclusão de estudantes com TDAH no contexto da educação dos anos iniciais: um olhar para o processo**. 2023.
<https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6296/1/AE%20Monografia%20Leticia%20Almeida%20Ribeiro.pdf>

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2010.

ROMERO, Priscila. **O aluno TDAH: a pedagogia e a realidade do transtorno**/ Priscila romero. Rio de Janeiro: wak editora, 2019.

SACCOL, Amarolinda... [*et. al*]. Metodologia de pesquisa em administração: uma abordagem prática/ Amarolinda Saccol. [*et. al*]. – São Leopoldo, RS: **Ed. UNISINOS**, 2012.

SALAMANCA, Declaração de. Princípios, políticas e prática em educação especial. **Espanha:[Sn]**, 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, p. 227-234, 2005.
<https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjvLmTFrGw/?format=pdf&lang=pt>

SANTOS, Vanice dos. CANDELORO, Rosana J. **Trabalhos acadêmicos: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas**. /Vanice dos Santos; Rosana J. Candeloro- Porto Alegre : RS: AGE, 2006.

SANTOS, Priscila Brasil dos et al. **A participação da criança com deficiência no contexto da educação infantil**. / Priscila Brasil dos Santos. -2019. Dissertação (mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS. Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rozek.

SAWAIA, Bader. **As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**/Bader Sawaia (org.).-Petropolis,RJ: Vozes, 2016.

SENO, Marília et al. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem?** 2010. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a03.pdf>

SILVA DONIZETTI, Iara da. TDAH e a importância de um diagnóstico correto. **Caderno Intersaberes**, v. 11, n. 32, p. 18-31, 2022.

SILVA, Helena Zago Soares *et al.* A CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA. **Memorial TCC Caderno da Graduação**, v. 5, n. 1, p. 449-466, 2019. file:///D:/Downloads/281-726-1-SM.pdf

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola inclusiva**. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

SILVA, Neirevalda et al. ESTRATÉGIAS PARA POSSIBILITAR O DESENVOLVIMENTO DAS POTENCIALIDADES DO ALUNO COM TDAH. **Cadernos da FUCAMP**, v. 22, n. 55, 2023. file:///D:/Downloads/3162-Texto%20do%20Artigo-11865-1-10-20230929%20(1).pdf

SILVA, Soeli Batista; DIAS, Maria Angélica Dornelles. TDAH na escola estratégias de metodologia para o professor trabalhar em sala de aula. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 5, n. 4, p. 105-114, 2014. file:///D:/Downloads/dpd,+105+-114+Soeli+maria+.pdf

SILVA, Soraya Almeida da et al. A exclusão social de pessoas com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)/ Soraya Almeida Silva; orientador Nilton Eliseu Herbes. - São Leopoldo. EST/PPG, 2020.

SÍLVA, Tomaz Tadeu da et al. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVEIRA, Rosimeire Aparecida Monteiro. VERMELHO, Sonia Cristina Soares Dias. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: o impacto na escola, na família e na sociedade**. Rev. Teor. Prát. Educ. V.3,n.1,pp.12-17 (Abr - Jun 2014). Disponível em:
https://www.mastereditora.com.br/periodico/20140410_141757.pdf

STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**/org. Nilda Stecanela. - Caxias do Sul: Educs, 2012.

STERNBERG, Priscilla Wagner *et al.* **Educação inclusiva: um olhar sobre a diversidade na educação infantil.** 2017. 141f. Dissertação (mestrado)- Programa de Pós Graduação em Educação, PUCRS. Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rozek.

SOARES, Balbina de Jesus *et al.* A atuação do gestor educacional na construção da escola inclusiva. 2022.
<http://144.202.108.83:8080/jspui/bitstream/prefix/4803/1/TCCBALBINASOARES%20e%20CRISTINACARNEIRO.pdf>

SOUZA, Elizangela Vilela de Almeida *et al.* **Políticas de educação especial e inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Goiás.** 2017. 148f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós Graduação de Catalão, 2017.

SOUZA, Isabella GS *et al.* Dificuldades no diagnóstico de TDAH em crianças. **Jornal brasileiro de psiquiatria**, v. 56, p. 14-18, 2007.

SOUZA, Nelly Narcizo de. Educação Infantil na perspectiva da inclusão: reflexões para novas ações/ Nelly Narcizo de Souza-Curitiba: CRV, 2019.

SOUZA, Sandra Cristina Morais; RANGEL, Mary. Exclusão/exclusão: múltiplos olhares, diferentes significados. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 1063-1075, 2017.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 30, p. 355-365, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva.1928-. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**/Augusto Nivaldo Triviños. - São Paulo: Atlas,1987.

UNICEF, NO BRASIL *et al.* Declaração mundial sobre educação para todos. **Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem**, 1990.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro- posições**, v. 12, n. 2-3, p. 22-31, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 947-963, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol.**, n. 20, 2011.

VICTOR, Sonia Lopes; CAMIZÃO, Amanda Costa. Psicologia histórico-Cultural e a contribuição na superação do modelo médico-psicológico. In: **Educação especial e teoria**

histórico-cultural: contribuições para o desenvolvimento humano. LEONARDO, NST, p. 21-47, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich (1896-1934). LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/** Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria. Alex N. Leontiev. Tradução de: Maria da Pena Villa-Lobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica) Seleção de: José Cipollaneto, Luiz Silveira Menna- -Barreto, Maria Thereza Fraga Rocco, Marta Kohl de Oliveira.

ZIRALDO, Alves Pinto. **O menino maluquinho.** Ed. Melhoramentos, São Paulo- SP, 1ªed. Publicação: 2014.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para professor, cuidadora social e gestora

Prezado (a) participante:

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **“AÇÕES PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ/MA”** desenvolvida por Pollyane de Paula Santos, discente do Programa de Pós Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas sob orientação da professora Dr^a. Francisca Melo Agapito.

O objetivo geral desta investigação é investigar as ações pedagógicas realizadas por professores e gestora escolar direcionadas a alunos com TDAH dos anos iniciais, bem como o processo de inclusão escolar de alunos com essa condição em uma escola municipal de imperatriz/MA.

Sua participação envolve entrevista semiestruturada, as quais serão gravadas. Também será analisado a partir da observação a práxis diária perante a turma. Sua participação nesse estudo é voluntária e se você sentir-se desconfortável, constrangido (a) no decorrer das observações, e no decorrer das entrevistas diante de questionamentos que serão realizados e impliquem nas respostas dadas ou mesmo por motivos pessoais não esteja disposto (a) em continuar participando, sinta-se à vontade para desistir do processo, pois terá autonomia para fazê-lo. Sobre os citados aspectos ressaltamos que, são assegurados meios para você tenha o direito de indagar, tirar dúvidas sobre os procedimentos a serem realizados, permitir e conceder suas respostas ou não, além de sua vontade de permanecer ou não pesquisa, mesmo já tenho consentido sua participação.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. As filmagens serão armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua professora orientadora. Referente à publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo e todas as informações que permitam identificá-lo (a) serão omitidas.

Ao participar, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico com relação a temática referente às práticas pedagógicas, seus desafios, assim como possibilidades produtivas para a melhoria das

aprendizagens de discentes com deficiência. De igual modo, possivelmente para o avanço acerca da temática da inclusão escolar, a partir de pressupostos teóricos e práticos para subsidiar o trabalho docente, bem como para a comunidade científica, cujos resultados poderão servir de embasamento para pesquisas futuras e para a inclusão escolar como um todo.

O referente termo apresenta-se expresso em duas vias, sendo uma destinada para o participante e outra para a pesquisadora; todas as páginas serão rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável e assinadas ao final do referido termo. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelas pesquisadoras através dos seguintes contatos:

Pesquisadora Pollyane de Paula Santos. Telefone: (99)98161-9286 **Endereço Eletrônico:** pollyane.ps@discente.ufma.br

Orientadora Francisca Melo Agapito. Telefone: (99) 98112-1538 **Endereço Eletrônico:** francisca.agapito@ufma.br

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Contatos: (98) 3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome da (o) participante

Pollyane de Paula Santos
Pesquisadora

Imperatriz, ____ de _____ de 2023

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (para pai/mãe e/ou responsável)

Prezado (a) pai/mãe e/ou responsáveis:

O menor _____ sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **AÇÕES PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ/MA** desenvolvida por Pollyane de Paula Santos, discente do Programa de Pós Graduação *Strito Sensu* Formação Docente em Práticas Educativas, sob orientação das professoras Dr^a. Francisca Melo Agapito.

O objetivo geral deste estudo investigar as ações pedagógicas realizadas por professores e gestora escolar direcionadas a alunos com TDAH dos anos iniciais, bem como o processo de inclusão escolar de alunos com essa condição em uma escola municipal de imperatriz/MA.

A participação do menor envolve observações no decorrer das aulas as quais serão gravadas. Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, caso ele (a) sinta-se desconfortável, constrangido (a) no momento das observações, filmagens ou mesmo por motivos pessoais não esteja disposto (a) em continuar participando, sinta-se à vontade para desistir do processo, retirar a participação do menor, pois terá autonomia para fazê-lo.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre a participação do menor e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. As filmagens serão armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e suas professoras orientadoras.

Referente à publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade do menor será mantida no mais rigoroso sigilo e todas as informações que permitam identificá-lo (a) serão omitidas.

A participação do menor, poderá contribuir para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. O referente termo apresenta-se expresso em duas vias, sendo uma destinada para você e outra para a pesquisadora; todas as páginas serão rubricadas por você e pelo pesquisador responsável e assinadas ao final do referido termo.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores através dos seguintes telefones:

Pesquisadora: Pollyane de Paula Santos(99) 98161-9286

Endereço eletrônico: pollyane.ps@discente.ufma.br

Orientadora: Dr^a Francisca Melo Agapito (99) 98112-1538

Endereço eletrônico: franciscaagapito@gmail.com

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CPE/UFMA). O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Contatos:(98) 3272-8708 e-mail: cepufma@ufma.br

Pollyane de Paula

Pesquisadora

Declaro que entendi os objetivos e condições da participação do menor _____ sob minha responsabilidade, na referida pesquisa e concordo sua participação.

Nome do pai/mãe e/ou responsável

Imperatriz, ____ de _____ de 2023.

APÊNDICE C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (para o menor)

Prezado (a) aluno:

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **AÇÕES PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ/MA** desenvolvida por Pollyane de Paula Santos, discente do Programa de Pós Graduação *Strito Sensu* Formação Docente em Práticas Educativas, sob orientação das professoras Dr^a. Francisca Melo Agapito.

O objetivo geral deste estudo investigar as ações pedagógicas realizadas por professores e gestora escolar direcionadas a alunos com TDAH dos anos iniciais, bem como o processo de inclusão escolar de alunos com essa condição em uma escola municipal de imperatriz/MA.

A sua participação envolve observações no decorrer das aulas as quais serão gravadas. Para participar desta pesquisa, você não terá nenhum custo, caso sinta-se desconfortável, constrangido (a) no momento das observações, filmagens ou mesmo por motivos pessoais não esteja disposto (a) em continuar participando, sinta-se à vontade para desistir do processo, retirar a participação do menor, pois terá autonomia para fazê-lo.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre a participação do menor e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. As filmagens serão armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e suas professoras orientadoras.

Referente à publicação dos resultados desta pesquisa, a sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo e todas as informações que permitam identificá-lo (a) serão omitidas.

A sua participação, poderá contribuir para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. O referente termo apresenta-se expresso em duas vias, sendo uma destinada para você e outra para a pesquisadora; todas as páginas serão rubricadas por você e pelo pesquisador responsável e assinadas ao final do referido termo.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelos pesquisadores através dos seguintes telefones:

Pesquisadora: Pollyane de Paula Santos(99) 98161-9286

Endereço eletrônico: pollyane.ps@discente.ufma.br

Orientadora: Dr^a Francisca Melo Agapito (99) 98112-1538

Endereço eletrônico: franciscaagapito@gmail.com

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CPE/UFMA). O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Contatos:(98) 3272-8708 e-mail: cepufma@ufma.br

Pollyane de Paula

Pesquisadora

Declaro que entendi os objetivos e condições da participação do menor _____ sob minha responsabilidade, na referida pesquisa e concordo sua participação.

Nome do aluno/a

Imperatriz, ____ de _____ de 2023.

APÊNDICE D – Roteiros de entrevistas**Professor (a) dos anos iniciais de uma turma regular comum****Iniciais (nome):****Idade:****Sexo:**

- 1 Como você descreve seu vínculo no serviço público?
Seletivado () Concursado () Comissionado ()
- 2 Professor (a), qual sua formação acadêmica? E há quanto tempo você está lecionando nos anos iniciais?
- 3 Nos últimos cinco anos, você participou de que formações, cursos ou eventos educacionais relacionados à educação inclusiva? E referente ao aluno com TDAH?
- 4 Como você define, em sua percepção, o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)?
- 5 Em sua opinião, o que é inclusão escolar? E quais fatores devem ser levados em consideração para garantir uma educação inclusiva para alunos com TDAH?
- 6 Na perspectiva pedagógica, que ações são desenvolvidas junto ao aluno com TDAH dentro da sala de aula? Quais recursos pedagógicos utiliza? Como busca envolver o aluno com TDAH nas diversas atividades?
- 7 Que estratégias você considera mais eficazes para auxiliar o aluno com TDAH a se concentrar nas tarefas escolares e em casa?
- 8 Para você, quais desafios tem surgido no contexto educacional inclusivo ao trabalhar com alunos com TDAH, em uma sala de aula regular comum?
- 9 Na rede municipal de ensino ou na escola (interno) que você leciona, que recursos (físicos) ou equipe multiprofissional estão disponíveis para professores na melhoria do processo de ensino e aprendizagem de alunos com TDAH, visando promover a inclusão escolar?

Nota: Reforço que, seu nome permanecerá em anonimato e que esta entrevista será de grande relevância para os resultados finais desta pesquisa científica. Obrigada por sua contribuição!

Imperatriz-MA, ____ de _____ 2023

Gestor (a) escolar**Iniciais (nome):****Idade:****Sexo:**

- 1 Como você descreve seu vínculo no serviço público?
Seletivado () Concursado () Comissionado ()
- 2 Qual a sua formação acadêmica e seu tempo de atuação na gestão escolar?
- 3 Como você define, em sua percepção, o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)?
- 4 Em sua opinião, o que é inclusão escolar? E quais fatores devem ser levados em consideração para garantir uma educação inclusiva para alunos com TDAH?
- 5 Como a gestão escolar aborda a inclusão escolar de alunos com TDAH em seu planejamento educacional e ações pedagógicas?
- 6 Quais estratégias a gestão escolar utiliza para identificar e apoiar alunos com TDAH em suas necessidades educacionais específicas?
- 7 Que treinamentos e desenvolvimento profissional são oferecidos aos professores e equipe escolar, para aprimorar suas habilidades na educação inclusiva de alunos com TDAH?
- 8 Como a escola promove a comunicação e colaboração com os pais de alunos com TDAH, para garantir apoio consistente entre escola e família?
- 9 Para você, quais desafios tem surgido no contexto educacional inclusivo ao trabalhar com alunos com TDAH, em uma sala de aula regular comum?
- 10 Como a rede municipal de ensino tem acompanhado ou dado suporte a escola para o trabalho em prol da educação inclusiva de alunos com TDAH?

Nota: Reforço que, seu nome permanecerá em anonimato e que esta entrevista será de grande relevância para os resultados finais desta pesquisa científica. Obrigada por sua contribuição!

Imperatriz-MA, ____ de _____ 2023

Cuidador (a) social**Iniciais (nome):****Idade:****Sexo:**

- 1 Como você descreve seu vínculo no serviço público?
Seletivado () Concursado () Comissionado ()
- 2 Qual sua formação acadêmica?
- 3 Como você define, em sua percepção, o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)?
- 4 Para você, o que é inclusão escolar? E em sua opinião, quais fatores devem ser levados em consideração para garantir uma educação inclusiva para alunos com TDAH?
- 5 Que estratégias você considera mais eficazes para ajudar o aluno a se concentrar nas tarefas escolares e em casa?
- 6 Para você, quais desafios tem surgido no contexto educacional inclusivo ao trabalhar com alunos com TDAH, em uma sala de aula regular comum? Como você lida com os desafios que surgem ao cuidar de um aluno com TDAH?
- 7 Como você apoia o aluno na gestão de seu comportamento e impulsividade?
- 8 Quais treinamentos você realiza ou realizou para melhorar a sua capacidade de cuidar e apoiar o aluno com TDAH? E por parte da Secretaria Municipal de Educação, você recebeu algum treinamento sobre inclusão escolar ou sobre o manejo educacional ao aluno com TDAH?
- 9 Na rede municipal de ensino ou na escola (interno) que você leciona, que recursos (físicos) ou equipe multiprofissional estão disponíveis para você na melhoria do processo de ensino e aprendizagem de alunos com TDAH, visando promover a inclusão escolar?

Nota: Reforço que, seu nome permanecerá em anonimato e que esta entrevista será de grande relevância para os resultados finais desta pesquisa científica. Obrigada por sua contribuição!

Imperatriz-MA, ____ de _____ 2023.

ANEXO A - Termo de anuência Institucional¹⁶

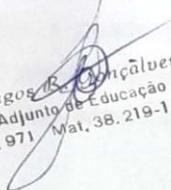
**ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

TERMO DE ANUÊNCIA

Autorizo que a pesquisadora **POLLYANE DE PAULA SANTOS**, aluno devidamente matriculado, sob o n.º 2021112343, no Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Formação Docente em Práticas Educativas-PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz- MA, sob a orientação professora Dr^a. Francisca Mero Agapito, para a realização da pesquisa intitulada: **"A INCLUSÃO DE ALUNO COM TDAH EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE IMPERATRIZ-MA: o olhar a partir de um estudo de caso"**, e tem como objetivo geral investigar concepções apresentadas por professores e gestora de uma escola municipal dos Anos Iniciais de Imperatriz-MA sobre o TDAH, bem como o processo de inclusão escolar de alunos com esta condição.

Ciente dos objetivos da pesquisa, o pesquisador está autorizado a ter acesso e buscar o fornecimento de todos os subsídios para desenvolvimento de sua pesquisa, desde que seja assegurado os direitos garantidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata sobre as pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais o que se segue abaixo:

- 1) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 2) Não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação na pesquisa;
- 3) A garantia de que a Instituição, os professores e estudantes não serão identificados durante a divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, há a liberação de retirada a minha anuência a qualquer momento da pesquisa, sem penalização;
- 5) Os envolvidos poderão desistir de participar da realização da pesquisa


Domingos B. Gonçalves
Sec. Adjunto de Educação
Port. 971 Mat. 38.219-1

¹⁶ O Título e alguns direcionamentos do trabalho foram alterados para se alinhar as orientações e solicitações da banca de qualificação.

Anexo B- Parecer substanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)¹⁷

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A inclusão de um aluno com TDAH em uma escola municipal de Imperatriz-MA: O olhar a partir de um estudo de caso

Pesquisador: POLLYANE DE PAULA SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67604523.5.0000.5087

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.318.015

Apresentação do Projeto:

A pesquisa pretende investigar concepções de pais, professores e gestores sobre crianças com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), bem como o processo de inclusão escolar dessas crianças no contexto de uma escola municipal dos Anos Iniciais em Imperatriz-MA. Os participantes da pesquisa serão: a gestora da escola, um professor da sala de aula, uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), os pais e o aluno que tem TDAH (no total 5 indivíduos). Como método será adotado o registro de observações empíricas no ambiente escolar e entrevista semiestruturada com os participantes. Classifica-se a pesquisa como qualitativa, de campo e exploratória. Dados coletados serão analisados utilizando a Análise Textual Discursiva (ATD). Busca-se, ao final, fomentar educação inclusiva com destaque para alunos com TDAH em anos iniciais da educação infantil.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: "Investigar concepções apresentadas por professores e gestora de uma escola municipal dos Anos Iniciais de Imperatriz-MA sobre o TDAH, bem como o processo de inclusão escolar de alunos com esta condição."

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

¹⁷ Alguns dados foram alterados para o devido alinhamento da proposta atual da pesquisa e serão devidamente alterados na Plataforma Brasil, dada a finalização da pesquisa.

