



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RENATA GABRIELE FERREIRA COIMBRA

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH NA ESCOLA PÚBLICA: um estudo de
caso na E.M.E.I.E.F. “Rotary”

BELÉM-PA
2018

RENATA GABRIELE FERREIRA COIMBRA

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH NA ESCOLA PÚBLICA: um estudo de caso na E.M.E.I.E.F. “Rotary”

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Faculdade de Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (FAED/ICED/UFPA) como requisito final para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação do Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

BELÉM-PA
2018

RENATA GABRIELE FERREIRA COIMBRA

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH NA ESCOLA PÚBLICA: um estudo de caso na E.M.E.I.E.F. “Rotary”

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito final para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, sob a orientação do Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

Banca Examinadora:

Professor Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha – Orientador

Professora Esp. Michelle Rodrigues Gomes – Examinadora

Professora Ma. Renata da Silva Andrade – Examinadora

AVALIADO EM: ____/____/____

CONCEITO: _____

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão, primeiramente à Deus, Nosso Senhor, que me deu a oportunidade de entrar nesta Universidade e chegar até aqui. À Ele dou graças e louvores por isso e por tudo que tem me permitido alcançar.

Agradeço imensamente e especialmente aos meus Pais, Ezibelmo Coimbra e Cleidinete Coimbra, pois sempre me apoiaram durante toda essa jornada, principalmente nos momentos difíceis pelos quais passei, inclusive quando pensei em desistir. Agradeço-lhes pelo esforço diário que tiveram para me manter nesta cidade, que aliás, não é minha natal. E por todos os outros esforços. Obrigada Pai e Mãe!

Agradeço também imensamente e especialmente ao meu Noivo, Luciano Araújo, pois não mediu esforços para me acompanhar, me apoiar e incentivar. Vibrou pelas minhas conquistas acadêmicas, buscou acalmar-me nas minhas angústias e, acima de todas as dificuldades, acreditou que o dia do meu triunfo chegaria.

Agradeço àqueles familiares que, de alguma forma, contribuíram com esta fase da minha vida. Em especial, às minhas tias que me acolheram em suas residências durante o início dessa jornada.

Agradeço também à minha tia Luizete Cordovil pelo apoio, sugestões e empréstimos de livros para o prosseguimento deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Agradeço às minhas amigas de curso, Glória Oliveira, Sulyane Palmeira e Verônica Barbosa, que mesmo com suas dificuldades, me deram apoio e incentivo no prosseguimento desta jornada. Obrigada pelo companheirismo, paciência e fidelidade de amizade. Também torço pela vitória de vocês!

Agradeço aos amigos e amigas de longas datas, externos a essa Universidade, que também demonstraram apoio e incentivo para a concretização dessa fase da minha vida.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão - INCLUDERE, em nome do professor Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, coordenador do mesmo e meu orientador, que me oportunizou a experiência de quase 4 anos, permitindo grandes aprendizagens para a minha formação acadêmica sobre a inclusão escolar de crianças com deficiências.

Agradeço à Universidade Federal do Pará, ao Instituto de Ciências da Educação e a Faculdade de Educação, bem como aos professores deste instituto que contribuíram grandemente para a minha formação acadêmica.

A todos, meu muito obrigada!

“É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) enfatizou o tema “Inclusão Escolar de Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) em uma escola pública Municipal de Belém-PA” e é especificamente do tipo estudo de caso. A coleta de dados desse TCC foi feita na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Rotary durante o meu período de estágio enquanto bolsista do Projeto “Formação de professores para uma escola inclusiva: ações colaborativas entre o ensino superior e a educação básica em municípios paraenses” do Grupo de Estudos e Pesquisas INCLUDERE, o qual era financiado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ocorrido no ano de 2017. Assim, o objeto deste trabalho foi direcionado para “A Inclusão Escolar de Crianças com TDAH nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na E.M. E.I.E.F. Rotary, do Município de Belém-PA”. O objetivo geral desse trabalho buscou compreender como estava ocorrendo a inclusão escolar de crianças com TDAH nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na E.M.E.I.E.F. “Rotary”. Os objetivos específicos desta pesquisa, com base nos teóricos da área, trataram de: Definir e caracterizar o que é o TDAH; Identificar as propostas dos teóricos acerca de inclusão de crianças com TDAH nas escolas; e, por fim, Analisar o que a escola estava fazendo para garantir a inclusão de crianças com TDAH nos anos iniciais do ensino fundamental, esta se fez por meio de entrevista feita com alguns professores da sala regular e análise documental mediante ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida escola. Com este estudo, foi possível concluir que o processo educativo de crianças com TDAH bem como sua inclusão na E.M.E.I.E.F. “Rotary”, ainda “caminha” para o que realmente se espera constatar sobre Inclusão Escolar de Crianças com TDAH em Escola Pública. O estudo permitiu concluir que a E.M.E.I.E.F. “Rotary” promove práticas em grande parte em caráter de tentativas de: inclusão, adequação, metodologias... Conclui-se também, a partir dessa pesquisa de campo, que falta assistência efetiva por parte da escola para com os professores. Tendo em vista essas conclusões, percebeu-se que há na verdade nessa escola, uma “inclusão-excludente”, uma vez que, a escola recebe esses alunos com necessidades educacionais especiais, porém esses sujeitos são consideravelmente ignorados e continuam a carecer de um processo de escolarização de qualidade. Também foi possível concluir que a escola pesquisada necessita de mudanças teórico-práticas a respeito do assunto, pois o tema da inclusão ainda carece de um debate maior no interior das escolas públicas e, portanto, convencer a comunidade escolar de que uma escola inclusiva é uma escola que respeita as particularidades dos sujeitos que nela adentram e de que o tema também exige formações permanentes envolvendo não apenas os professores de crianças com TDAH, mas todos os demais membros do coletivo da unidade de ensino, pois a inclusão escolar exige colaboração de todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Escola Pública.

ABSTRACT

This Work of Conclusion of Course (TCC) emphasized the theme "School Inclusion of Children with Attention Deficit / Hyperactivity (ADHD) in a Municipal public school of Belém-PA" and it is specifically of the type case study. The collection of data from this CBT was done at the Municipal School of Early Childhood Education and Rotary Elementary during my internship as a scholar of the Project "Teacher Training for an Inclusive School: Collaborative Actions between Higher Education and Basic Education in Parish Counties "Of the Study and Research Group INCLUDERE, which was funded by the Institutional Scholarship Initiative Program (PIBID), which occurred in 2017. Thus, the purpose of this work was directed to "The School Inclusion of Children with ADHD in Initial Years of Elementary Education at EMEIEF Rotary, of the Municipality of Belém-PA ". The general objective of this work was to understand how school inclusion of children with ADHD was occurring in the Early Years of Primary Education in E.M.E.I.E.F. "Rotary." The specific objectives of this research, based on the area's theorists, have tried to: Defined and characterize what ADHD is; To identify theoretical proposals about the inclusion of children with ADHD in schools; and finally, Analyze what the school was doing to ensure the inclusion of children with ADHD in the initial years of elementary school, this was done through an interview with some regular classroom teachers and documentary analysis through the Political Pedagogical Project (PPP) of said school. With this study, it was possible to conclude that the educational process of children with ADHD as well as their inclusion in E.M.E.I.E.F. "Rotary," still "walks" to what is expected to be true about School Inclusion of Children with (ADHD) in Public School. The study concluded that E.M.E.I.E.F. "Rotary" promotes practices largely in the nature of attempts at: inclusion, appropriateness, methodologies ... It is also concluded from this field research that effective school-based assistance to teachers is lacking. In view of these conclusions, it was perceived that there is in this school an "exclusion-excluding", since the school receives these students with special educational needs, but these subjects are considerably ignored and still lack a process of quality schooling. It was also possible to conclude that the researched school needs theoretical and practical changes on the subject, since the theme of inclusion still lacks a greater debate within the public schools and, therefore, convince the school community that an inclusive school is a school that respects the particularities of the subjects that enter it and that the subject also requires permanent formations involving not only the teachers of children with ADHD, but all other members of the collective of the unit of education, since the school inclusion requires collaboration of all.

Word-key: Inclusive education. Children with Upset of Deficit of Attention / Hyperactivity. Initial years of the Fundamental Teaching. Public school.

LISTA DE SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado

ABDA: Associação Brasileira do Déficit de Atenção

DSM: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

MEC: Ministério da Educação

NEE: Necessidade Educacional Especial

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP: Projeto Político Pedagógico

PROIS: Projeto Inclusão Sustentável

SRM: Sala de Recursos Multifuncionais

TDA: Transtorno de Déficit de Atenção

TDAH: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2. INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TDAH	18
2.1 DEFININDO E CARACTERIZANDO O TDAH	18
2.2. INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH: AS PROPOSTAS TEÓRICAS	28
3. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH NO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL “ROTARY”	39
3.1. UMA BREVE APRESENTAÇÃO DA E.M.E.I.E.F. “ROTARY”	39
3.2. A CRIANÇA COM TDAH NO COTIDIANO DA ESCOLA: AS PRÁTICAS ADOTADAS PELOS DOCENTES	41
4. CONCLUSÃO	59
REFERÊNCIAS	63

1. INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) aludiu o tema da Inclusão Escolar de Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) em uma escola pública municipal de Belém-PA. O tema escolhido surgiu a partir do momento em que, na condição de bolsista do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA), me foi atribuída a tarefa de elaborar um trabalho acadêmico (artigo científico) abordando o referido transtorno em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Num primeiro momento, aquela tarefa foi de grande contribuição para o meu aprendizado e conhecimento sobre o tema. Posteriormente, o mesmo desencadeou em mim um imenso interesse em saber e pesquisar mais a fundo o assunto, dadas as dificuldades que acreditava serem enfrentadas cotidianamente pelos professores daquele nível de ensino.

Além dessa atividade, o INCLUDERE me proporcionou, por meio do estágio obrigatório como bolsista do Grupo, a experiência na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Rotary, onde fui lotada no ano de 2017 com um aluno diagnosticado com o TDAH, e foi exatamente nesse momento que decidi que o TDAH seria meu tema de investigação no TCC.

Assim então defini como objeto de meu TCC “A inclusão escolar de crianças com TDAH nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Rotary, do Município de Belém-PA”. Esse direcionamento surgiu porque, como dito anteriormente, por ter sido lotada para acompanhar uma criança com TDAH, a qual cursava o 2º ano do ensino fundamental na escola mencionada, tive a oportunidade de conhecer, mais de perto, os limites e desafios enfrentados pelo professor que atua com crianças com esse transtorno.

Esta escola por sua vez, estava vinculada ao Projeto “FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA: AÇÕES COLABORATIVAS ENTRE O ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO BÁSICA EM MUNICÍPIOS PARAENSES” do Grupo de Estudos e Pesquisas INCLUDERE, o qual era financiado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e, portanto, eram respectivamente o projeto e programa em que eu atuava como bolsista. Além disso, a escolha do objeto de estudo se deu porque eu também tinha o interesse de continuar a pesquisa sobre o

TDAH e, dessa forma, aprofundar meus conhecimentos a respeito do assunto que, na minha compreensão é necessário para todo e qualquer profissional que pretenda atuar na área da docência.

Esta pesquisa, ao ser realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Rotary¹, foi de grande relevância para o campo social, pois mostrou para a comunidade escolar como os estudos sobre o TDAH são significativos para a reflexão da prática docente, especialmente para aqueles que trabalham com crianças com esse transtorno, já ressalta a experiência de atuação docente com alunos diagnosticados com o TDAH. Nesse sentido, este estudo apresentou contribuições para que a comunidade escolar pudesse compreender melhor esse transtorno, assim como a maneira de lidar com as dificuldades do aluno com TDAH, além da importância dos cuidados para que se faça a aprendizagem qualificada destes sujeitos. Dessa forma, o estudo também mostrou possibilidades para o reconhecimento da sua existência e, conseqüentemente, a importância da inclusão escolar dessas crianças, visto que foi percebido, durante as leituras bibliográficas, uma certa rejeição e descrença acerca do TDAH em crianças em processos de escolarização.

No que se refere ao campo acadêmico, a relevância desta pesquisa se fez por ter colaborado para a ampliação dos estudos e pesquisas do tema, trazendo para aqueles que buscam compreender cada vez mais a temática abordada, conhecimentos novos sobre o assunto, além de ter apresentado a importância da inclusão escolar de crianças com TDAH, na sala regular, principalmente para aqueles e aquelas futuros(as) professores(as) que almejam atuar nessa área e na perspectiva da inclusão, visto que não foi encontrados registros sobre trabalho de pesquisa e de TCC a respeito da inclusão escolar de crianças com TDAH na E.M.E.I.E.F. “Rotary”, até o momento que este trabalho foi elaborado.

Quanto ao campo pessoal, esta pesquisa foi de grande relevância para mim, pois contribuiu imensamente para o aprofundamento dos meus conhecimentos a respeito do tema, me permitindo uma melhor compreensão da temática e, acima de tudo, da ideia de que incluir pressupõe, necessariamente, respeitar o outro a partir da sua singularidade, do que lhe constitui enquanto tal, neste caso, conhecendo e reconhecendo a pessoa com as características do TDAH, a partir das minhas vivências, no cotidiano escolar, com crianças com TDAH, além de ter garantido para a minha futura atuação profissional aprendizados para que eu possa me dedicar de forma mais competente nas escolas a respeito da inclusão escolar de crianças com esse transtorno.

¹A escola foi escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa por apresentar em seu quadro de alunos, uma grande demanda de crianças em situação de deficiências inseridos nas classes regulares.

Buscando conhecer melhor o TDAH e o processo de inclusão escolar de crianças com esse transtorno, a presente pesquisa buscou responder as seguintes questões de investigação: O que é Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)? De acordo com os teóricos da área, o que as escolas devem fazer para garantir a inclusão escolar de alunos com TDAH? O que está sendo feito na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Rotary para garantir a inclusão escolar de crianças com TDAH nos anos iniciais do ensino fundamental?

Assim sendo, ao realizar essa pesquisa, procurei responder essas indagações por meio do seguinte objetivo geral: Compreender a inclusão escolar de crianças com TDAH nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na E.M.E.I.E.F. “Rotary”.

Quanto aos objetivos específicos desta pesquisa, embasada nos teóricos da área, tratei de: Definir e caracterizar o que é o TDAH; Identificar as propostas dos teóricos acerca de inclusão de crianças com TDAH nas escolas; e, por fim, Analisar o que a escola está fazendo para garantir a inclusão de crianças com TDAH nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para dar início à construção desse TCC, fez-se necessário coletar dados, primeiramente, por meio da pesquisa bibliográfica. Assim sendo, para um melhor entendimento sobre esse processo, embasei-me em alguns autores para esclarecê-lo.

Sobre o levantamento da bibliografia, entende-se, com base em Severino (2000), que este se faz por suscitar vários tipos de procedimentos para localizar diversos documentos que tenham a ver com o tema que se pretende discutir. Segundo esse autor, “Tratando-se de trabalhos no âmbito da reflexão teórica, tais documentos são basicamente textos: livros, artigos, etc.” (SEVERINO, 2000, p.77)

Severino (2000) destaca, ainda, a “bibliografia especial”, que se caracteriza por ser aquela que exige uma escolha criteriosa das obras a serem utilizadas, pois, para ele, apenas devem ser escolhidas aquelas obras “que interessem especificamente ao assunto tratado”. (Idem, 2000, p. 77)

No que se refere à pesquisa documental, o autor enfatiza que esta é semelhante à pesquisa bibliográfica, porém, o detalhe que as diferencia é essencialmente a natureza de suas fontes, pois enquanto uma se faz a partir das contribuições de uma variedade de autores sobre um determinado tema, a outra [pesquisa documental], diz respeito a materiais “que não receberam nenhum tratamento analítico [...]” (GIL, 2002, p. 46). Os chamados por ele de “documentos de ‘primeira mão’”. Além disso, ele afirma, ainda, que tais documentos são

aconicionados “em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas [...]” (Idem, 2002, p. 46).

No que diz respeito à metodologia deste trabalho, a pesquisa desenvolvida foi do tipo qualitativa. Por “pesquisa”, os autores Minayo; Deslandes; Gomes (2012) enfatizam o seu entendimento sobre tal palavra:

[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo. [...]
Toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida, a resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2012, p. 16)

Feito isto, para uma melhor compreensão acerca do tipo de pesquisa qualitativa a qual foi utilizada neste trabalho, permaneço com o pensamento dos mesmos autores citados anteriormente que explicam:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não deveria ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (Ibid, p. 21).

Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa é realizada em ambiente natural, onde o pesquisador encontrará nesse ambiente a sua “fonte direta de dados” e, assim, ele próprio é o principal instrumento para a efetivação da pesquisa qualitativa. Por ser uma pesquisa feita em um ambiente onde “a situação que está sendo investigada”, ocorre de forma natural, ou seja, onde os problemas estudados acontecem sem que o pesquisador haja intencionalmente manipulando ou provocando essas situações, esse tipo de estudo é também chamado por esses autores de estudo “naturalístico”. Para as mesmas autoras, “todo estudo qualitativo é também naturalístico” (Ibid., p.12). Assim, para elas, a pesquisa qualitativa supõe que o pesquisador atue neste local de investigação, mantendo um contato direto, intensivo e duradouro com “a situação que está sendo investigada”, isto posto, essa pesquisa é um trabalho de campo.

De acordo com os autores Minayo; Deslandes; Gomes (2012, p. 26), a pesquisa qualitativa é um trabalho de construção em que o pesquisador precisa construir

artesanalmente uma linguagem tendo como base “conceitos, preposições, hipóteses, métodos e técnicas”, essa linguagem é construída a partir de um ritmo próprio e particular, esse ritmo, por sua vez, é denominado “Ciclo de pesquisa”. Esses autores dividiram a pesquisa qualitativa em 3 etapas: 1) fase exploratória, “que consiste na produção do projeto de pesquisa e todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo.”; 2) trabalho de campo e 3) análise e tratamento do material empírico e documental que

diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo. (MINAYO; DESLANDES; GOMES (2012, p. 26-27)

A pesquisa qualitativa, neste trabalho, é especificamente do tipo estudo de caso. O estudo de caso, para Gil (2002), é uma “modalidade de pesquisa”, que consiste em um estudo trabalhoso, mas que permite chegar a um “amplo e detalhado conhecimento”. Segundo este autor, nos últimos anos, o estudo de caso tem sido bastante utilizado no âmbito das ciências sociais, pois nos últimos tempos passou a ser “encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real [...]” (GIL, 2002, p. 54).

Ainda conforme Gil (2002), esse crescimento da utilização do estudo de caso no campo das ciências sociais ocorre por causa dos seguintes propósitos que essa modalidade possibilita:

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (Idem, 2002, p. 54)

Para o prosseguimento desta pesquisa, foi realizada uma coleta de dados sobre o objeto de estudo desse trabalho. Conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 149), a coleta de dados é entendida como a etapa da pesquisa que dá início à aplicação dos “instrumentos elaborados” e das técnicas que foram escolhidas para o recolhimento dos dados previstos. Essa etapa se fez necessária para garantir a aquisição das informações fundamentais para a elaboração deste trabalho de conclusão de curso.

Assim sendo, Gil (2002) afirma que a coleta de dados feita no estudo de caso é o processo com maior complexidade, mais, inclusive, que as demais modalidades de pesquisa. Isso acontece porque, para os outros tipos de pesquisas, é suficiente utilizar apenas uma técnica “básica para a obtenção de dados, embora outras técnicas possam ser utilizadas de forma complementar” (Idem, 2002, p. 140). No estudo de caso, faz-se necessário usar várias técnicas, evidenciado, por ele, até mesmo como um “princípio básico que não pode ser descartado.” Assim, nesse ponto de vista, o autor defende, da seguinte maneira, o fato de a coleta de dados ser feita com diversas técnicas:

Obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos. Os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos. Dessa maneira é que se torna possível conferir validade ao estudo, evitando que ele fique subordinado à subjetividade do pesquisador. (GIL, 2002, p. 140).

Dessa forma, o autor enfatiza, também, que o estudo de caso, por fazer uso da coleta de dados, é a modalidade de pesquisa mais completa dentre as outras, pois, no estudo de caso, “[...] os dados podem ser obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos.” (GIL, 2002, p. 141).

Isto posto, dentre as técnicas mencionadas pelo autor, as adotadas para a coleta de dados nesta pesquisa foi a entrevista, a mesma realizada com quatro professores², para obtenção de informações mais detalhadas sobre o caso aqui estudado, e a análise documental, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em estudo, em que se considerou a concepção de inclusão da escola lócus desta pesquisa. Assim sendo, procurei enfatizar os conceitos e entendimentos de autores quanto às etapas pelas quais este trabalho passou para um melhor entendimento das mesmas e suas funções nesta pesquisa.

Sobre a análise qualitativa dos dados, ainda conforme o mesmo autor mencionado anteriormente, esta precisa de diversos fatores para a sua qualificação, dentre elas menciona o caráter da coleta de dados da pesquisa, seus instrumentos e as pressuposições dos teóricos que conduziram a investigação. Para esta etapa da pesquisa, o autor faz sua definição: “Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução

² Para preservar a identidades destes profissionais, identificaremos estes professores, que formam duas mulheres e dois homens, como Professora A, Professor B, Professora C, Professor D.

dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.” (GIL, 2002, p. 133)

Para as autoras Lüdke e André (1986), analisar os dados qualitativos é uma etapa da pesquisa que

significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. (Idem, 1986, p.45)

Ainda conforme o pensamento dessas autoras, essa tarefa de analisar dados é dividida em dois momentos: o primeiro caracteriza-se por organizar todo o material, distribuindo-o em partes, sempre buscando apontar nele “tendências e padrões relevantes”. O segundo momento se constitui por, após ter identificado as tais tendências e padrões, estes são novamente avaliados, “buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado”. (Ibid, p. 45)

Já sobre a entrevista, ainda de acordo com Lüdke e André (1986), esta é uma técnica básica para quem deseja coletar dados para uma pesquisa, ela é, na verdade, segundo elas, uma das principais técnicas utilizadas na grande maioria de trabalhos de pesquisas das ciências sociais.

Para Haguette (2005, p. 86), a entrevista é definida “como um processo de interação social entre duas pessoas”, na qual o entrevistador tem como principal objetivo obter informações por parte do entrevistado. A autora enfatiza, ainda, que tais informações são obtidas por meio de um roteiro de entrevista, em que constem “uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida.” (HAGUETTE, 2005, p. 86). Este tipo de entrevista, é denominada “padronizada ou estruturada” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 180). Essa padronização ocorre, segundo estas autoras, para que os entrevistados deem respostas para as mesmas perguntas, permitindo, assim, “que todas elas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas [...]” (LODI, 1974, p. 16 apud MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 180). Assim sendo, tomando por base esses mesmos critérios, se dará a entrevista para a elaboração deste TCC.

A entrevista tem papel importante, não somente em trabalhos científicos, mas, também, como mencionam Lüdke e André (1986), em diversas outras atividades humanas. Esta técnica tem várias vantagens, entre elas estão: a interação, “captação imediata e corrente da informação desejada”, “aprofundamentos de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial” (Ibid, p. 34), além de poder receber de entrevistados, que muitas vezes podem possuir pouca instrução formal, informações que poderiam ser inviáveis

por meio de questionários escritos, por exemplo. Assim sendo, “[...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34)

A coleta de dados foi feita na E.M.E.I.E.F. “Rotary”, que foi o *locus* deste estudo, no ano de 2017, durante o período de minha atuação como Estagiária do Grupo de Estudo e Pesquisas INCLUDERE na referida escola. O objetivo da pesquisa, nessa fase, foi obter informações sobre o objeto de investigação, com a intenção maior de compreender como estava ocorrendo o processo de inclusão escolar de crianças com TDAH na referida instituição de ensino.

Assim, o processo metodológico adotado na pesquisa feita durante o período em que estagiei na E.M.E.I.E.F. “Rotary”, especialmente os resultados do estudo, deram origem às seções do presente trabalho monográfico, que está organizado em quatro seções. A primeira delas é a presente Introdução, que tem como propósito apresenta ao leitor, de forma resumida, o tema, o objeto de estudo, a metodologia adotada, os objetivos geral e específicos e, também, apresentar como as seções foram desenvolvidas.

A segunda seção tem como título “Inclusão Escolar de Crianças com TDAH”, na qual busquei definir o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), além de enfatizar as características principais que identificam sujeitos com este transtorno. Ao abordar o TDAH, procurei, nesse trabalho, ressaltar também as principais áreas que comprometem o aprendizado dessas crianças, que são: desatenção, impulsividade e excesso de atividades. Além disso, busquei, com base, principalmente, nos autores Muszkat et al (2011), Belli (2008), Silva (2010), Barkley (2002; 2008), Goldstein & Goldstein (1996), Matos; Mendes (2013), Mantoan (2003) e Côas (2011), discutir acerca do que os teóricos propõem para a garantia de inclusão escolar de alunos com o referido transtorno na sala regular.

A terceira seção tem como título “A Inclusão de Crianças com TDAH no Ensino Fundamental na E.M.E.I.E.F. Rotary”. Nesta seção, enfatizei, primeiramente, uma sucinta apresentação sobre a escola *locus* deste estudo. Logo após, destaquei as ações promovidas pela escola *locus* da pesquisa para garantir a inclusão de crianças com TDAH e as práticas adotadas pelos professores na sala de aula. Além disso, busquei analisar como a referida escola promovia a inclusão de alunos com TDAH nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na quarta e última seção, apresento a conclusão do presente estudo. Nesta conclusão, destaco, a partir dos resultados da pesquisa, entre outros aspectos, a necessidade de mudanças teórico-práticas na escola pesquisada a respeito do assunto, pois o tema da inclusão ainda carece de um debate maior do interior das escolas públicas, no sentido de convencer a

comunidade escolar de que uma escola inclusiva é uma escola que respeita as particularidades dos sujeitos e de que o tema também exige formações permanentes envolvendo não apenas os professores de crianças com TDAH, mas todos os demais membros do coletivo da unidade de ensino.

2. INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TDAH

2.1. DEFININDO, CARACTERIZANDO E DIAGNOSTICANDO O TDAH

Para iniciar esta seção, considero relevante mencionar, mesmo que brevemente para conhecimento prévio dos leitores, as nomenclaturas pelas quais a medicina reconheceu o transtorno em estudo.

O TDAH, hoje é denominado “Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade”, porém, em outros tempos já foi nomeado de outras formas como, por exemplo: “Lesão Cerebral Mínima”, “Disfunção Cerebral Mínima”, (CÔAS, 2011, p. 21) “Síndrome Infantil da Hiperatividade”, “Distúrbio do Déficit de Atenção (DDA)”, “Transtorno hipercinético”, “Transtorno primário da atenção”, “Hiperatividade” (Ibid, p. 23), entre outros.

Enquanto hiperatividade, nomenclatura antiga e usada até 1980, o transtorno apresentava sintomas semelhantes ao “TDAH” atual. Assim, Goldstein & Goldstein (1996, p. 20) classificavam como as principais características, sintomas como: “desatenção, agitação, excesso de atividade, emotividade, impulsividade e dificuldade para adiar recompensas”. Tais sintomas, segundo eles, prejudicavam a interação da criança, tanto no ambiente escolar, quanto familiar. Os autores alertam que as crianças hiperativas expressam as dificuldades mais frequentes da infância, porém, a diferença é que elas são mais acentuadas, mais exageradas. Quanto ao seu conceito, há autores que defendem que “A hiperatividade, deficiência neurobiológica de origem genética, é um descontrole motor acentuado, que faz com que a criança tenha movimentos bruscos e inadequados, mudanças de humor e instabilidade afetiva.” (CÔAS, 2011, p. 19).

Também em 1980, segundo afirma Belli (2008, p. 19), foi nomeado pela 3ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III) de TDA (Transtorno de Déficit de Atenção), onde conforme o Manual, a grande dificuldade em manter a atenção e concentração eram o que mais se destacavam no transtorno. No entanto, sete anos depois, em 1987, o transtorno foi renomeado para TDAH onde passou a dar maior atenção para os sintomas hiperatividade e impulsividade, afirma a autora. Mas só então quando houve o reconhecimento de que a ausência de controle de impulsos e a falta de atenção também faziam parte do comportamento dessas crianças, foi que esse transtorno passou a ser denominado oficialmente, em 1994 pelo DSM-IV, como “Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade”, considerando-se como principais critérios para diagnóstico dois

grupos de sintomas: a) desatenção e b) hiperatividade/ impulsividade, afirma Côas (2011, p. 23).

Já para Muszkat et al (2011), quanto à primeira descrição científica sobre o TDAH, afirmam que a mesma ocorreu no ano de 1902, quando George Still, médico britânico, descreveu que estas crianças se apresentavam como “impetuosas, agressivas e desafiadoras que apresentavam pouca volição inibitória e necessitavam de gratificações imediatas para seu comportamento [...]” (MUSZKAT et al, 2011, p.17)

Tomando agora como base a sua atual nomenclatura e conceitos, o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é, segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), um transtorno neurobiológico, que apresenta grande participação genética, ou seja, há uma grande possibilidade do mesmo ser herdado. No entanto, não existem testes ou exames que comprovem cientificamente as causas e origem exatas, segundo os textos consultados para a elaboração desse trabalho. O que foi visto é que o TDAH tem relação com uma disfunção na região pré-frontal do cérebro, o qual é encarregado por inibir comportamentos desapropriados, manter o controle dos impulsos e também responsável pela capacidade de planejar, organizar, atentar, memorizar, entre outras funções.

O TDAH é, para Muszkat et al (2011, p.15), “um dos principais transtornos do desenvolvimento infantil”, pois, as suas principais características que fazem com que as crianças tenham dificuldades na “modulação da atenção”, em controlar seus impulsos e a capacidade de moderar o nível de atividade motora, trazem consequências para o seu neurodesenvolvimento e as suas interações psicossociais de modo geral. Além disso, as consequências também se direcionam para a formação da identidade humana da criança, no que se refere à sua competência e autoestima. Ademais, o TDAH na maioria dos casos, combina-se a situações como “dificuldades de aprendizagem, aos transtornos de humor, de ansiedade e vários problemas comportamentais.”, afirmam Muszkat et al (2011, p.15).

Os sintomas deste transtorno aparecem durante a infância e chegam a acompanhar o indivíduo por toda a sua vida, afirma o site da ABDA. Da mesma forma, a autora Silva (2010, s/p) afirma que o TDAH “Costuma se manifestar ainda na infância e em cerca de 70% dos casos o transtorno continua na vida adulta.” O TDAH possui três principais características que são: a falta de atenção, a impulsividade e o excesso de atividade. Para Silva (2010, s/p), a hiperatividade presente no transtorno pode ser física e mental. O transtorno pode acometer tanto meninas, quanto meninos, que por sua vez, independe da classe social, nível cultural ou escolaridade, e que quando não são diagnosticadas precocemente ou orientadas

corretamente, podem sofrer prejuízos sérios no que diz respeito à sua qualidade de vida, diz a autora.

Silva (2010, s/p) também afirma que o transtorno pode se manifestar de maneiras diferentes nas pessoas, onde, ora pode haver uma maior predominância de desatenção, ora a hiperatividade e impulsividade mais predominantes, ou mesmo com todos estes reunidos em apenas uma pessoa. Reforçando essa informação, Belli (2008), diz que o TDAH está dividido no DSM-IV em três subtipos: um com predominância à desatenção, neste, a hiperatividade fica um pouco de lado, isto é, um “TDAH sem H” (por isso também é chamado “TDA”); outro hiperativo-impulsivo e um terceiro, o combinado.

Assim, acerca dessas informações, considero importante esclarecer as diferenças entre TDA e TDAH. A criança diagnosticada com TDA é aquela que apresenta em seu comportamento, de modo excessivo, a falta de atenção, principalmente no que se refere ao desempenho escolar. Já a criança com TDAH, apresenta além da desatenção, alto comportamento hiperativo.

Diante disso, Belli (2008) ressalta que profissionais como neurologistas infantis e psiquiatras concordam que a manifestação e sintomas do TDAH podem apresentar grandes variações de pessoa para pessoa. Segundo ela:

Os sinais do transtorno podem ser mínimos ou estar ausentes quando a criança e/ou adolescente se encontra sob um controle rígido, em ambiente novo, envolvido em tarefas muito interessantes, ou ainda em uma situação a dois, como por exemplo, num consultório médico, ou com a professora em aula particular, ou em atendimento psicopedagógico clínico. (BELLI, 2008, p. 24)

Conforme os pensamentos de Silva (2010) sobre o transtorno, o TDAH não se trata de doença, mas de um funcionamento acelerado e inquieto da mente, que a todo momento produz ideias que por muitas vezes podem ser consideradas excelentes, mas por serem constantes e se não encontrarem orientação podem virar um amontoado de ideias atrapalhadas.

Atualmente, tem se mostrado um maior reconhecimento da existência desse transtorno, dado que, em épocas passadas, grande parte dos cidadãos e principalmente professores, acreditavam somente no defeito por parte dos pais e familiares como a principal razão para explicar os comportamentos incontroláveis daquelas crianças que tinham o TDAH. A cerca desses fatos, notou-se que a preocupação em buscar cada vez mais conhecimentos a respeito desse transtorno, tem se tornado mais frequente na sociedade em geral, entre pais, docentes, cientistas e entre especialistas e pesquisadores de diferentes campos do

conhecimento. Andrade (2006) frisa que, esse crescente interesse e atenção dos mais variados profissionais em conhecer melhor o TDAH, contribui para oferecer atendimento com qualidade para pessoas nessa condição. Porém, segundo ela, ainda com os crescentes estudos a respeito desse transtorno é possível perceber que ele ainda é muito questionado e que há controvérsias a seu respeito.

O TDAH é um transtorno de comportamento que existe, apesar de ainda hoje haver muitas críticas a respeito de sua existência, pois muitas pessoas (professores e alguns familiares) por falta de informação muitas vezes, acabam por desacreditar que os comportamentos dessas crianças sejam por causa de disfunção cerebral e que ela na verdade precise de ajuda, mas ao contrário, acreditam que seja resultado de falta de contribuição dos pais em sua educação, bem como ressalta Barkley (2008): “[...] alguns professores, [...] acreditam que os problemas das crianças na escola partem inteiramente de problemas domésticos ou de deficiências na capacidade dos pais para criar os filhos.” (Ibid, p. 265). Por esse motivo, acaba que sendo comum e ao mesmo tempo uma triste realidade, crianças com TDAH serem rotuladas dos mais diversos apelidos seja por colegas de escola ou até mesmo pelo próprio professor, principalmente quando este não tem conhecimento sobre o transtorno.

Bem como afirma Barkley (2002, p.15): “E mesmo que o TDAH esteja entre os transtornos psicológicos infantis mais bem estudados [...]”, ele ainda não é bem compreendido e por isso permanece duvidoso nas mentes das pessoas de modo geral, inclusive das autoridades educacionais.

Para evidenciar a realidade e veracidade do transtorno, Barkley (2002) nos apresenta o conceito de TDAH e faz um alerta acerca da sua existência:

O Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, ou TDAH, é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com controle do impulso e com o nível de atividade. [...]. Esses problemas são refletidos em prejuízos na vontade da criança ou em sua capacidade de controlar seu próprio comportamento relativo à passagem do tempo [...]. Não se trata apenas de um estado temporário que será superado, de uma fase probatória, porém, normal, da infância. Não é causado por falta de disciplina ou controle parental, assim como não é o sinal de algum tipo de “maldade” da criança.

O TDAH é um transtorno real, um problema real, e frequentemente, um obstáculo real. (BARKLEY, 2002, p. 35)

Para Silva (2010), o TDAH é um dos tipos de transtornos que ocorre com mais frequência em crianças e na maioria dos casos, em meninos. E ainda, segundo ela, quando as meninas são diagnosticadas, o que se percebe é a predominância do tipo sem hiperatividade. Porém, enfatiza que, “O tipo hiperativo é o menos frequente na população feminina, mas,

assim como entre os meninos, as meninas mais travessas dificilmente passam despercebidas.” (SILVA, 2010, s/p)

Por serem muito agitadas, crianças com o TDAH, não conseguem manter o foco em uma única atividade por muito tempo, principalmente quando determinada atividade precisa ser feita sentada/parada, pois para elas essas são o tipo de atividade que não as interessa e fazem com que suas mentes cansem com muita facilidade. Assim, atividades que envolvam movimentos físicos são as suas preferidas, aponta Côas (2011).

Além do mais, outra das várias características do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade manifestada em crianças durante a sua fase de aprendizagem, é o problema no desenvolvimento da fala, que pode estar ligado às dificuldades de aprendizado, uma vez que, esse desenvolvimento é uma condição de grande importância para que elas consigam adquirir a linguagem escrita.

Na escola, dentre os sintomas característicos do TDAH, está a dificuldade de a criança não conseguir responder com sucesso a todas as atividades que lhe é solicitada, em razão de que, pessoas com esse transtorno não conseguem manter a concentração em determinadas ações por muito tempo, principalmente quando as tarefas são consideradas por elas chatas, cansativas, repetitivas e passivas. Geralmente evitam, antipatizam ou relutam a fazer tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa). Essas crianças preferem atividades mais breves ou aquelas que tenham o que elas mais gostam, movimentos físicos. Declaram que as atividades físicas são mais divertidas e estimulantes do que as atividades passivas.

Muszkat et al (2011, p. 65) ressalta que crianças com TDAH apresentam possibilidades em alterações no que se refere à sua aquisição de habilidades linguísticas. Além disso, destacam que estas crianças também podem manifestarem baixa coordenação motora, sendo rotuladas por seus pais de desastradas e desajeitadas, em muitos casos.

Geralmente, os primeiros a perceberem a hiperatividade nas crianças não são os seus pais, mas sim os professores, visto que, ao adentrar numa escola é possível notar a diferença de comportamento com outras crianças, dentre estes, estão o “baixo rendimento escolar e dificuldade de relacionamento”, afirma Andrade (2006). Por isso, é de extrema importância que, pais e professores busquem melhores e adequadas soluções para lidarem com crianças nessa situação, uma vez que, elas possuem grande dificuldade em se ajustar às demandas das escolas.

É notório que as pessoas classificadas como hiperativas compreendidas então como aquelas que possuem os sinais característicos do TDAH, têm a tendência de

desenvolver condutas consideradas negativas (tanto para si mesmos como para o local em que se encontram, especialmente o familiar e o escolar), como a impermanência da atenção, a impulsividade, a baixa autoestima, as dificuldades em se relacionar com outras pessoas, entre outras. Como consequências disso, as crianças com TDAH encontrarão pouca receptividade, pouca compreensão (principalmente) e, por vezes, até hostilidade tanto em seu ambiente familiar como em outros e a escola não foge a essa realidade.

Assim sendo, já se compreendeu que as principais características mais identificadas em crianças diagnosticadas com o TDAH são especialmente a falta de atenção, a impulsividade e hiperatividade, no entanto, não são as únicas. Araújo e Neto (2014, p. 72), por exemplo, afirmam que, segundo o DSM-5 (o manual atualmente em vigor), os critérios para o diagnóstico do transtorno são listados em dezoito sintomas divididos entre desatenção e hiperatividade/impulsividade.

Silva (2010, s/p) destaca a sua contestação a respeito do termo “déficit de atenção”, uma vez que, para ela, este “não traduz com precisão, ou mesmo com justiça, o que ocorre com a função da atenção” das pessoas com o TDAH, pois, a pessoa com esse transtorno não apresenta desatenção em todas as situações do dia-a-dia, dado que, estas podem apresentar máxima concentração em atividades que “lhes despertem interesse espontâneo ou paixão impulsiva” (Ibidem, s/p). A exemplo disso, a autora menciona a fascinação das crianças com os jogos eletrônicos “ou adultos com esportes, computadores ou leitura de assuntos específicos”. Do mesmo modo, baseada em Mattos (2004), a autora Belli (2008) enfatiza que, apesar da facilidade que as pessoas com TDAH têm em extraviar a sua atenção de uma determinada tarefa, estes, “são capazes de prestar atenção por longo tempo em situações que envolvam novidades, alto valor de interesse pessoal, intimidação ou se ficarem a sós com um adulto; é o que chamamos de hiperfoco”. (BELLI, 2008, p. 31)

Dessa forma, para Silva (op. cit. s/p), usar o termo déficit de atenção pode fazer com que a capacidade atenta de uma pessoa com TDAH chegue a um entendimento inadequado, errôneo, já que, para ela, este termo carrega em si “somente a ideia pejorativa de uma deficiência absoluta e imutável.” Assim, a autora afirma preferência pelo termo “instabilidade de atenção”. (Ibid. s/p.)

Quanto ao seu diagnóstico, Goldstein & Goldstein (1996 p. 21) afirma segundo o pesquisador renomado da área da hiperatividade infantil, o Dr. Keith Conners, que diagnosticar hiperatividade em alguém é difícil e complexo, pois não há testes absolutos para tal finalidade. Segundo ele, é necessário que haja variadas e cuidadosas coletas de

informações, a exemplo, de pais e professores. Estas devem ser coletadas por vários meios, além de instrumentos também diversos, tais como: entrevistas, questionários e testes.

Para Côas (2011, p. 28) é importante considerar ao diagnosticar o transtorno, a intensidade com que os sintomas se manifestam, além do mais, levar em consideração também o grau do comprometimento funcional da pessoa, é outro fator relevante, afirma a autora.

Considerando a dificuldade em diagnosticar o TDAH, CÔAS (2011, p. 28) com base nos estudos de Rodhe e Mattos (2003) revela que um dos principais fatores para esse fim é a incerteza do que seria um comportamento dito normal de crianças no decorrer de cada faixa etária. A autora sugere que deva se fazer uma avaliação longitudinal para conseguir diferenciar a criança hiperativa da considerada normalmente ativa. A avaliação longitudinal consiste, segundo a autora, em acompanhar a criança durante um determinado período para que se obtenha certeza acerca das características manifestadas por ela.

Além disso, há autores que defendem que a dificuldade em um diagnóstico preciso está centrada também na informação verbal dos adultos que convivem com a criança.

A incerteza do processo diagnóstico é justificada, por muitos pesquisadores do assunto, pela ausência de métodos totalmente objetivos e também pelo fato de esses métodos terem como base somente a informação e a opinião dos pais e de outros educadores. (MESQUITA, 2009, p. 28)

Outro fator importante que impede um diagnóstico correto do transtorno se dá devido à grande lista de comorbidades³ que se encontram presentes em indivíduos com o TDAH, mas é possível identificá-lo a partir das suas características observáveis, mesmo sendo variadas e complexas.

O alto índice de comorbidades, mais de 50% dos casos (ROHDE & MATTOS et al., 2003), é considerado um obstáculo ao diagnóstico, mas também representa uma extensão do mesmo. Essas comorbidades são: transtorno desafiador de oposição; transtorno de conduta; transtorno de tiques; transtornos de humor (depressivo e bipolar); transtornos ansiosos; transtornos do aprendizado e transtornos de linguagem (SOUZA & PINHEIRO, 2003). Toda a variedade sintomática das comorbidades traz para o diagnóstico de TDAH uma diversidade de perfis; sua tríade sintomática, inclusive, adquire aspectos bem variados em intensidade, forma e prejuízo clínico. (MESQUITA, 2009, p. 33)

³ O termo “comorbidade” significa a presença ou associação de outros transtornos em um único sujeito.

Ainda assim, embasado na experiência clínica de Silva (2003), Rangel Júnior (2007, p. 68) enfatiza que “a prevalência desses outros transtornos ansiolíticos em comorbidade com o TDAH é comum.”

Tendo em vista que as características desse transtorno são complexas e variadas, pode-se concluir que as causas também sejam. Dessa forma, sobre as possíveis causas do transtorno, Côas (2011, p. 20) afirma que várias outras causas como, por exemplo: a genética, toxinas e traumas podem ser fatores que ocasionam o diagnóstico de TDAH e não apenas situações sociais ou ambientais. Da mesma maneira, Rangel Júnior (2007) também destaca a variedade das possíveis causas do TDAH, que segundo ele, podem ser: “fatores genéticos, neuroanatômicos, neurofisiológicos, neuroquímicos, traumas craniocéfalos, ambientais, além de outros, de forma que o mais correto é considerá-la como sendo etiologicamente heterogênea.” (Idem, 2007, p. 45)

Além desses, Muszkat et al (2011, p. 37) falaram que fatores familiares podem ser prováveis causas para alguns casos, como: constantes mudanças na família, lares com excesso de pessoas, pouca renda, mãe diagnosticada com algum transtorno psiquiátrico, famílias desestruturadas, conduta agressiva dos pais, pais que são envolvidos com a criminalidade e também quando elas são colocadas em lares adotivos, esses podem ser considerados alguns dos motivos para o TDAH se desenvolver na criança, pois afetam a saúde emocional da mesma, por isso que há casos de crianças com TDAH que apresentam agressividade entre as suas características. E também, mães que se expõem a vícios durante a gestação, como por exemplo, o cigarro e o álcool, fazem com que aumente a possibilidade do TDAH se fazer presente na vida daquela criança.

As pessoas diagnosticadas com TDAH apresentam muita dificuldade em controlar suas ações, pois o mesmo é uma disfunção na função executiva do cérebro. Enquanto que para outra pessoa não diagnosticada, as mesmas ações são processos comuns do dia a dia, como por exemplo: estabelecer suas prioridades, organização, planejamento, entre outros. A respeito disso, Rangel Júnior (2007) faz a seguinte afirmação com base em Silva (2003):

Considerando que a glicose é a principal fonte de energia do cérebro, a redução de sua captação, identificada nas pessoas com TDAH, significa que há um menor nível de atividade na área pré-frontal (SILVA, 2003). O lobo pré-frontal é responsável pela ação reguladora do comportamento, mantendo os impulsos sob controle; também é responsável pelo planejamento de ações futuras; pela regulação do estado de vigília; por filtrar estímulos irrelevantes (principal responsável pela distração); por acionar as ações de luta e fuga, e, ainda, por estabelecer conexões com o sistema límbico, com o centro responsável pela regulação da fome, da sede, da sexualidade, a disposição física e impulsos de ordem fisiológica (SILVA, 2003). Como a área

pré-frontal atua como um filtro inibidor do comportamento humano, o comprometimento nessa atividade reguladora da inibição explica alguns dos comportamentos observáveis nas pessoas com TDAH, como a impulsividade, a falta de atenção e a hiperatividade propriamente dita (SILVA, 2003). (RANGEL JÚNIOR, 2007, p. 52)

Segundo os textos lidos para a elaboração deste, o diagnóstico de TDAH é clínico. No entanto, não existe, atualmente, nenhum exame ou teste que possa sozinho dar seu diagnóstico para esse transtorno com a mais perfeita exatidão, afirma Belli (2008, p. 26), baseada na fala de Silva (2007). Apesar disso, comenta que resultados oriundos de: exames físicos, de sangue (os que dosam a dopamina e a noradrenalina), a neuroimagem da área do córtex pré-frontal e histórico pediátrico, podem juntos, contribuir para o diagnóstico do TDAH.

Para chegar um diagnóstico correto desse transtorno são necessárias várias avaliações, muitas vezes com abordagem multidisciplinar. Assim, na avaliação clínica, o médico deve coletar todas as informações possíveis, não apenas da observação da criança durante a consulta, mas também deve realizar entrevista com os pais e/ou os responsáveis dessa criança, assim como coletar informações bem como da escola que a criança frequenta sobre seu comportamento, sociabilidade e aprendizado, já que passam boa parte do seu tempo na escola, além da utilização de escalas de avaliação da presença e gravidade dos sintomas.

Os professores têm um papel muito importante nesse processo, uma vez que sob os seus cuidados, eles têm uma condição privilegiada de observação do comportamento das crianças, pois é possível que as observem em uma grande variedade de situações, como por exemplo: em atividades individuais dirigidas, em trabalhos em grupo, em atividades de lazer, durante a interação com outras crianças e adultos. Além do que, o fato dos professores terem experiência com um grande número de crianças, isso faz com que seja mais possível distinguir os comportamentos típicos para determinada faixa etária e os comportamentos atípicos. Após reunir todas essas informações, o médico deve avaliar se o paciente preenche os critérios diagnósticos para o TDAH.

Crianças com TDAH necessitam de muita atenção e paciência, pois elas apresentam dificuldades em quase tudo em suas vidas, principalmente: obedecer ordens/regras (seja em casa, na escola ou em qualquer outro lugar), inabilidade de internalizar limites, geralmente, apresenta rápida alteração de humor, têm dificuldade para ouvir com atenção o que lhes está sendo dito, não têm paciência de esperar a sua vez (seja em filas, na hora da brincadeira, até na hora de falar, pois sempre acabam falando antes da pessoa concluir a sua fala) entre outras. Além disso, crianças com TDAH também precisam de mais incentivos

durante o seu dia a dia do que crianças que não têm o transtorno, para que o seu cérebro funcione normalmente, pois, percebe-se que essas (com o TDAH) possuem um nível de alerta consideravelmente baixo. Acerca disso, Côas (2011) com base em Barkley (2002) explica melhor essa situação:

Crianças com TDAH possuem um nível de alerta diminuído e, portanto, necessitam de mais estímulo para manter seu cérebro funcionando em níveis normais quando comparadas a outras crianças não portadoras de TDAH, o que mostra que elas são menos sensíveis a reforços, pois estão a todo o momento à procura de novos estímulos. Não existe uma única forma de TDAH e, com o tempo, pode-se sofrer alterações imprevisíveis. Afeta a criança na escola, em casa e na comunidade em geral, muitas vezes, prejudicando seu relacionamento com professores, colegas e familiares (BARKLEY, 2002). (CÔAS, 2011, p. 20).

Na escola, estudos mostraram que há grandes chances de crianças com o transtorno em questão, serem suspensas e em casos mais graves, até expulsas delas por conta da sua conduta (principalmente pela desobediência às regras). O maior número de suspensões e expulsões acontecem com crianças e os adolescentes com TDAH. Barkley (2002, p. 235) afirma que entre 15 e 25% desses casos, acontecem devido ao grande número de crianças com TDAH, mais da metade, segundo ele, apresentarem problemas sérios no que diz respeito ao comportamento opositivo, fazendo com que o quadro fique mais complicado. Estas crianças que chegam a serem expulsas, por sua vez, apresentam grande risco de abandono escolar no decorrer do ensino fundamental ou de não continuar o estudo após o ensino fundamental, isso ocasiona grande impacto ao longo da sua vida adulta, na autoestima, nas opções vocacionais e profissionais e no processo de socialização desses indivíduos, segundo afirma a cartilha do PROIS⁴ (s/d, p. 21). Autores como Muszkat et al (2011, p. 71) dizem que em adolescentes, quando o TDAH não é tratado, além do risco de abandonar os estudos, há também uma grande probabilidade desses jovens apresentarem comportamentos inadequados perante a sociedade, ou seja, seguir a delinquência. O uso de drogas se torna mais factível para jovens diagnosticados com o TDAH do que em jovens que não são diagnosticados com ele, ainda

⁴ Projeto Inclusão Sustentável (PROIS). O PROIS é uma parceria entre profissionais da UPIA (Unidade de Psiquiatria da Infância e Adolescência) da Universidade Federal de São Paulo e do Ambulatório de TDAH - Unidade Bahia.

conforme os mesmos autores. E alertam que, é importante o tratamento farmacológico, pois reduz à metade o risco da pessoa com o transtorno, se tornar dependente de drogas.

Sabendo que são muito diversificadas as causas que levam a diagnosticar o TDAH, é importante, antes de afirmar que alguém tem o transtorno, observar se os sintomas interferem significativamente na vida da criança, perdurando por pelo menos seis meses e se eles acontecem em vários lugares, dado que, o simples fato de correr, se distrair, pular, brincar em determinados lugares, preferir atividades físicas ao invés das passivas, entre outros sintomas que podem se parecer com o TDAH, nem sempre são os que verdadeiramente os efetiva, visto que, esses comportamentos também são características de uma criança dita “normal”, desde que tais ações não sejam excessivas.

É de grande importância fazer rigorosa observação sobre as crianças, pois se durante o período pré-escolar, os anos iniciais, as crianças apresentarem comportamentos tais como: muita agitação e irritabilidade, agressividade, desobediência, dificuldade de aprendizagem, quando apresentam pouca coordenação motora, não possuem muitos amigos, dificuldades sociais, ou preferirem ficar próximas de crianças mais novas, quando demonstrarem baixa autoestima, impaciência para esperar a sua vez, essas então poderão apresentar maior probabilidade de ter TDAH com o crescimento.

No próximo sub tópico será falado sobre a inclusão escolar de crianças com TDAH, conceito de inclusão escolar para alguns autores, e sobre as propostas teóricas acerca da inclusão dessas crianças.

2.2. INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH: AS PROPOSTAS TEÓRICAS

Com o decorrer das experiências nos espaços escolares, dos estudos ao tema, podemos perceber que a inclusão escolar de pessoas com deficiências obteve avanços bastantes significativos na educação brasileira, onde também é perceptível o avanço referente à igualdade de oportunidades, ao direito à diversidade e à escolarização do público alvo da Educação Especial. (MATOS; MENDES, 2013, p. 40).

A inclusão escolar tem significado muito importante na vida do sujeito, pois, ela representa a retirada de barreiras que os alunos com deficiências encaram no seu dia-a-dia, que causam impedimento ou dificuldades de convivência, de participação ou aprendizado escolar. Nesse sentido, incluir educacionalmente estes alunos com seus pares em salas de

aulas regulares, significa contribuir para o seu desenvolvimento pleno (MATOS; MENDES, 2013, p. 40-41). De forma semelhante, podemos ver o reforço dessa importância na seguinte fala:

(...) o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos com deficiência aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real”. Igualmente importante, seus pares e também os professores aprendem como agir e interagir com eles. (STAINBACK, 1990, p. 25 apud DIAS; LEITÃO, 2016, p. 14)

Dessa maneira, é possível compreender, a partir do exposto acima, que a inclusão escolar promove, entre outras, a reciprocidade de relacionamento e aprendizagem entre alunos com deficiência e seus professores.

A inclusão escolar defende que “Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.” (MANTOAN, 2003, p.16). No entanto, para haver qualidade de ensino para crianças com deficiência, não basta apenas frequentar a escola, é necessário que haja a devida atenção para com o aprendizado dessas crianças. Assim, a inclusão, conforme Mantoan (2003) vai muito além da matrícula de crianças com deficiência nas escolas. De forma semelhante Lopes (2011) reforça com base no pensamento de Carvalho (2000) que:

A inclusão do ponto de vista individual otimizará as oportunidades de todos os alunos desenvolverem com a diversidade e com a diferença. A educação inclusiva não é só uma questão de acesso, mas sim, e principalmente, de qualidade. (CARVALHO, 2000, p. 148 apud LOPES, 2011, p. 12).

Conforme os textos lidos, compreende-se que a inclusão surge com o intuito de inovação, com a luta de modernizar e reestruturar as atuais condições das escolas, principalmente as de nível básico, para que estas assumam suas parcelas de culpa no que se refere às dificuldades de aprendizagem de alguns dos seus alunos. Nessa perspectiva, Mantoan (2003) enfatiza: “[...] as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.” (Idem, 2003, p. 32)

Isto posto, compreende-se que para que haja de fato a inclusão escolar de crianças com deficiências é de fundamental importância que a escola e especificamente o (a) professor (a) da sala regular estejam engajados fortemente nessa luta, pois temos conhecimento de que

as deficiências geralmente afetam a capacidade de aprendizagem das crianças, e o TDAH não é diferente. Assim sendo, a escola deve assumir a sua responsabilidade quanto à organização dos processos de ensino de maneira que a capacidade de aprendizagem da criança seja ao máximo favorecida.

Sobre o desenvolvimento acadêmico, a hiperatividade, impulsividade e/ou falta de atenção, características básicas do TDAH, repercutem muito negativamente na vida acadêmica e/ou social do indivíduo diagnosticado com o TDAH. Muitos estudos têm mostrado que uma das graves consequências do TDAH para a escolarização é que, além de ser um fator que contribui para o baixo desempenho acadêmico crônico, ele é também um dos fatores que mais contribui para o abandono escolar. Outro dado a considerar, no que se refere ao baixo desempenho escolar, diz que: “Um terço ou mais de todas as crianças portadoras de TDAH ficarão para trás na escola, no mínimo uma série, durante sua carreira escolar, e até 35% nunca completará o ensino médio.” (BARKLEY, 2002, p. 235)

Dessa forma, é possível perceber de maneira muito clara, o quão prejudicial pode ser este transtorno na vida de um sujeito que não dispõe de uma atenção especial, de uma dedicação, seja de pais, escola, professores e/ou especialistas na área.

Vale ressaltar, no entanto, segundo Rangel Júnior (2007, p. 74), que o TDAH, não se configura propriamente como um Transtorno de Aprendizagem (T.A), mas que, junto à dislexia (que é um transtorno de aprendizagem), são o que mais causam prejuízos escolares na vida do sujeito.

Muitas são as pesquisas que descrevem que não é dos tempos atuais que se constata a falta de preparo para lidar não apenas com pessoas com TDAH, mas com as demais também. Na escola, a maioria dessas crianças acaba sendo deixada para depois ou mesmo esquecidas por esses professores despreparados, causando danos durante o seu processo de aprendizado.

À exemplo disso, de acordo com Rangel Júnior (2007), as várias abordagens pedagógicas que são aplicadas nas escolas brasileiras, em sua maioria, não levam em consideração alunos que não se encaixam nos padrões do que é considerado aluno “normal”. Em decorrência disso, o que se vê são avaliações padronizadas, estratégias pedagógicas que não consideram as particularidades de tais alunos, além do despreparo dos professores em relação às características específicas dos alunos com deficiências.

Ressaltando que, não apenas os professores, mas a escola como um todo, também deve dispor de bom preparo para atuar com crianças e jovens com necessidades especiais, bem como enfatiza Rangel Júnior (2007):

A escola que tem em seu quadro crianças ou adolescentes com TDAH deve estar ciente de que nem sempre as abordagens pedagógicas convencionais ou intervenções sócio-educativas surtem resultados satisfatórios. As peculiaridades desses alunos exigem que a escola se prepare para recebê-los [...]. (RANGEL JÚNIOR, 2007, p. 108)

Benczik (2000, p. 49), afirma que, geralmente a melhor escola para a criança com TDAH é aquela que respeita o desenvolvimento global dessa criança, que demonstra reconhecimento e consideração por suas diferenças individuais, é aquela que busca valorizar e promover a evolução da criatividade e o potencial dessas crianças. Dessa forma, tais crianças teriam suas capacidades reforçadas, incentivadas e assim, ajudando-as na superação de seus pontos fracos. O incentivo e o apoio as tornam mais produtivas e felizes, já que, a quase todo instante são alvos de críticas de familiares e professores.

Atualmente, vemos que a prática de ensinar impõe diariamente aos educadores variados desafios, e para Muszkat et al (2011, p.112), esse desafio se torna maior quando se trata de ensinar crianças com TDAH, pois, apesar de os sintomas do transtorno acarretarem principalmente dificuldades no comportamento e no processo de aprendizagem, o TDAH manifesta-se de forma única em cada criança. A cartilha da Equipe do Projeto Inclusão Sustentável - PROIS (s/d, p. 27) considera necessária união dos diversos setores da escola, direção, coordenações, equipe técnica e professores para se fazer planejamento e se implemente estratégias de ensino para que as necessidades das crianças que estejam sob sua responsabilidade sejam da melhor forma atendidas. Há autores que também defendem a participação dos demais profissionais da escola durante tal planejamento, uma vez que, para eles: “[...] ‘Implicar’ o professor significa ‘implicar’ a escola inteira.” (MUSZKAT et al, 2011, p.113)

Além do mais, para lidar com um aluno com TDAH é de muita necessidade que o professor da sala regular tenha conhecimentos teóricos a respeito do transtorno para que suas práticas possam apresentar resultados positivos para com o desenvolvimento do aluno e não o contrário, aponta Muszkat et al (2011, p.113).

Da mesma forma, reforçando essa análise, Barkley (2008), afirma que

O conhecimento e a postura dos professores para com o TDAH são cruciais (...) quando um professor tem pouca compreensão da natureza, do curso, dos resultados e das causas do transtorno, bem como percepções errôneas (...) qualquer tentativa (...) terá pouco impacto. (BARKLEY, 2008, p. 561)

Barkley (2002, p. 235) chama a atenção dos professores quanto às suas maneiras de responderem aos comportamentos desafiadores de crianças com TDAH, alegando que estes, geralmente usam do autoritarismo para controlar as crianças. O autor, nesse sentido, afirma que essa forma de agir pode piorar as interações da criança, tornando-as mais negativas ainda. Segundo ele, é importante que nós estejamos cientes de quanto pode ser prejudicial para as adaptações de longo prazo de tais crianças essa relação professor-aluno, essa experiência ruim pode causar ainda mais a perda da já tão pouca conquista acadêmica e social da criança com TDAH. Tudo isso, conforme o autor pode resultar na redução da “motivação para aprender e praticar na escola e diminuindo sua autoestima.” Ele declara ainda que esses acontecimentos podem ocasionar o abandono escolar.

Barkley (2002, p. 236), faz sua contribuição também para os pais acerca da escolha da escola para tais crianças, e diz que o primeiro passo para o sucesso escolar de crianças com TDAH acontecerá com a escolha de uma “escola certa”, aquela que melhor se enquadra nas perspectivas de inclusão da criança. No sentido de que, a seleção deve estar baseada na busca de melhores professores possíveis.

Dessa forma, compreende-se o quão importante é a atuação do professor para com a criança TDAH numa sala regular de ensino, é ele quem vai determinar o sucesso dessa criança na escola, segundo Barkley (2002). Acerca disso, o autor faz as seguintes sugestões aos pais destes alunos:

Você não deve esperar até o início do ano letivo para verificar quem será o professor de seu filho no próximo ano escolar. Você não deve permitir também que nenhum computador ou burocrata da escola faça uma seleção aleatória. [...] [...] os professores disponíveis devem estar familiarizados com os métodos de auxílio para crianças portadoras de TDAH para que tenham sucesso na escola, ajudando o seu filho a ganhar conhecimentos que lhe sirvam melhor no futuro. (Idem, 2002, p. 236)

Para aqueles professores que não têm conhecimento aprofundado sobre o transtorno, Barkley (2002, p. 241), reforça sobre a importância da capacitação/formação do professor na escola, e ressalta que a presença constante de um profissional especialista em psicologia clínica nessas escolas após essas formações, contribui de forma “incentivadora” para a conservação e continuidade dos procedimentos de intervenção escolar desses docentes. Complementando o próprio pensamento, Barkley (2008) afirma que:

Os professores devem receber apoio em seus esforços para trabalhar com estudantes portadores de TDAH. Esse apoio pode incluir reconhecimento verbal por seus

esforços, compreensão financeira por materiais e livros especiais, bem como tempo para planejamento e desenvolvimento. (Ibid, p. 563)

A intervenção escolar para crianças com TDAH, pode contribuir de forma muito eficiente para a melhora do (a) aluno (a), no entanto, é de extrema importância que se tenha a certeza que tais intervenções estão sendo aplicadas corretamente, uma vez que, é essencial considerar as necessidades individuais da criança, aponta Barkley (2008, p. 560). Outro fator valioso para melhorar o funcionamento acadêmico e social da criança com o referido transtorno é “um relacionamento positivo entre o professor e o aluno, com base na compreensão do professor sobre o estudante e o transtorno [...]”. (Ibid, p. 561)

O autor ainda sugere que os professores da sala regular tenham em mente alguns pontos cruciais a respeito do transtorno e sobre a eficiência das intervenções escolares corretas, dentre tais pontos ressalta que

O TDAH é considerado uma deficiência educacional de base biológica tratável, mas não curável. As intervenções podem ter um alto impacto positivo, pois a gravidade dos sintomas do TDAH e das condições co-mórbidas é bastante sensível a variáveis ambientais. [...] os objetivos da intervenção escolar são conter e controlar os sintomas, de modo a impedir ou reduzir a ocorrência de riscos secundários que ocorrem com crianças cujo transtorno não é controlado adequadamente. No caso do TDAH, esses riscos incluem repetência, rejeição por parte dos colegas, suspensão, expulsão, desempenho baixo entre outros. (BARKLEY, 2008, p. 561)

Tendo em vista que os sintomas do transtorno podem se modificar a partir das variáveis ambientais, como disse o autor mencionado acima, Lima e Silva (2014, p. 2446) sugerem aos professores que é importante que eles disponham de uma aula bem estruturada quando há a presença de crianças com TDAH em classe, pois para elas, qualquer ação positiva que os professores pratiquem em prol do desenvolvimento escolar dessas crianças, por menor que sejam, podem gerar mudanças positivas importantes para a consolidação da aprendizagem desses alunos.

A estrutura do ambiente da sala de aula tem também sua contribuição positiva ou negativa para a aprendizagem da criança com TDAH, e isso merece ser repensado se a verdadeira intenção é ajudar tal criança com o seu desempenho escolar. Para Barkley (2002, p. 243), há uns pontos importantes que merecem atenção quanto à organização da sala de aula para crianças com o TDAH, dentre eles, as cadeiras, que devem ser distribuídas de forma tradicional, enfileiradas, e justifica afirmando que, o “arranjo modular” ao qual as crianças ficam muito próximas umas às outras acaba proporcionando excessivos estímulos para a

distração, causando falta de atenção da criança com TDAH para com as explicações do professor durante a aula, bem como o não cumprimento dos trabalhos em sala. O autor reforça afirmando que: “Alterar a disposição dos assentos na sala de aula é, às vezes, tão eficaz quanto um programa de recompensas para melhorar, de maneira apropriada, o comportamento na sala de aula.” (BARKLEY, 2002, p. 243).

Apesar disso, Barkley (2008, p. 563), ressalta que ainda que hajam relatos de professores que confirmam ter tido experiências e obtido sucesso a partir de adaptações para crianças com TDAH, nas quais os alunos foram mais envolvidos nas atividades, tem-se percebido ainda muita resistência por parte dos professores do ensino regular, os quais não apresentam, segundo ele, disposição para usar adaptações que demandem quaisquer mudanças em seus métodos, a exemplo, o autor cita alguns meios alternativos de ensino que são desprezados por esses professores que são: modificar testes, permitir modos de respostas alternativos, usar cartões com dicas e usar sistemas organizacionais especiais. Esse ponto negativo da atuação do professor (a) para com o aluno com o transtorno, tem a ver, ainda conforme o mesmo autor, com a baixa compreensão que eles (as) têm a respeito da natureza do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, bem como as necessidades específicas do aluno e a consciência de como melhor aplicar as intervenções com competência.

Além disso, Barkley (2002, p. 244) também destaca a adequação das atividades conforme as habilidades da criança, propondo atividades inovadoras, que aumentem o seu interesse, atenção e desempenho e reduza o comportamento disruptivo. Outra sugestão do autor para este caso é quanto à metodologia de ensino do professor, a qual deve ser mudada quando perceber que uma atividade não está mais tão interessante para a criança com TDAH e intercalar a uma atividade mais ativa. Muszkat et al (2011, p. 116) justificam que essa ação é importante para que seja evitado o possível surgimento da distração e falta de interesse desse aluno em atividades repetitivas.

Para Barkley (2008, p. 566), as “intervenções comportamentais” a serem aplicadas para o aluno com TDAH são bastante diversificadas, uma vez que são necessárias modificações em tarefas acadêmicas, intervenções de autocontrole, no ambiente físico da sala de aula, entre outros.

Além de tudo, as intervenções escolares devem envolver também “estratégias proativas e reativas”, estas têm o objetivo de promover transformações positivas no comportamento dessas crianças, destaca Barkley (2008) e explica melhor as características de tais estratégias:

As intervenções proativas envolvem manipulação de eventos antecedentes (por ex., modificar a instrução ou o contexto da sala de aula) para impedir a ocorrência de comportamentos desafiadores. De maneira alternativa, as estratégias reativas se caracterizam por implementação de consequências (por ex., reforço positivo) após um comportamento desejado. (BARKLEY, 2008, p. 561)

Barkley (2002, p. 250-251) aponta “métodos de controle de comportamento para a sala de aula” para crianças com TDAH, e diz que as consequências tanto positivas quanto negativas, são instrumentos mais efetivos para a condução do comportamento dessas crianças em sala de aula e também em casa. Nesse sentido, ainda conforme o autor, as consequências positivas podem ser os elogios, “recompensas palpáveis” e “privilégios especiais”, a exemplo, poder auxiliar o professor durante a aula. Já as negativas, Barkley (2002), destaca principalmente as reprimendas, uma vez que, para ele, são as consequências negativas mais utilizadas por professores. No entanto, para que elas surtam efeito, é importante o professor saber usá-las, e sugere que elas sejam feitas

[...] com o contato ocular bem próximo da criança. Aliado a isso, crianças respondem melhor a professores que liberam reprimendas fortes consistentemente no início do ano escolar do que a professores que aumentam a severidade de sua disciplina com o passar do tempo. (BARKLEY, 2002, p. 254).

Ainda que os esforços sejam grandes, que se faça um pouco disso ou daquilo, o autor faz um alerta muito importante para os professores que atuam ou irão atuar com uma criança com TDAH: “O maior progresso no comportamento na sala de aula e no desempenho acadêmico apenas virá a partir da combinação de estratégias.” (Ibid, p. 251)

O mesmo autor faz umas considerações a respeito das “intervenções comportamentais” para o aluno com TDAH, são princípios gerais da intervenção que objetivam favorecer o controle desses alunos, dentre eles destacarei a seguir apenas alguns, os quais estão mais próximos de intervenções a serem feitas na sala de aula. O princípio 1 destaca que “As regras e instruções devem ser informadas às crianças portadoras de TDAH de forma clara, breve e com modos de apresentação mais visíveis e externos do que o necessário para crianças comuns.” (BARKLEY, 2008, p. 566). Reforçando esse princípio, o autor ainda sugere que o (a) professor (a), após esclarecer informações, peça que os alunos repitam ou em voz alta ou para si próprios em voz baixa as regras durante a realização da instrução.

Os princípios da intervenção 2 e 3, determinam que “As consequências usadas para controlar o comportamento de crianças portadoras de TDAH devem ocorrer de forma mais rápida (o ideal é imediatamente) do que o necessário para crianças comuns.” e

igualmente “[...] com mais frequência (e não apenas mais rapidamente) [...], em vista dos seus déficits motivacionais.” (BARKLEY, 2008, p. 566), respectivamente.

O princípio 4, complementa os anteriores, estabelecendo que “Os tipos de consequências usadas para crianças portadoras de TDAH devem ser de magnitude maior, ou mais forte [...]” (BARKLEY, 2008, p. 566). Nesse sentido, o autor explica que isso se dá porque, tanto as consequências positivas ou negativas (elogios ou reprimendas) leves demais, sem muita influência, não são suficientes para conter estas crianças.

O princípio 5 define que “Antes que se possa implementar uma punição, deve haver um grau adequado e muitas vezes mais rico de incentivos no ambiente ou tarefa, para reforçar o comportamento adequado.” (BARKLEY, 2008, p. 566). Para o autor, isso quer dizer que entre as punições e gratificações deve existir “equilíbrio relativo” para que haja sucesso, pois, em geral, as crianças com TDAH não apresentam melhoras significativas quando a elas são destinados mais castigos do que reforços positivos.

De forma semelhante Muszkat et al (2011, p. 115) apontam que é importante “Incentivar e recompensar todo bom comportamento e o desempenho.” Segundo esses autores, a criança com TDAH “funciona melhor por meio de elogios, firmeza, aprovação e encorajamento [...]” (Idem, 2011, p. 115). Com isso, Barkley (2008) declara: “ ‘O positivo antes do negativo’ é a ordem do dia para as crianças portadoras de TDAH.” (Ibid, p. 567). Assim também, ele alerta sobre o cuidado que se deve ter acerca do uso das punições. Barkley (2008, p. 578) revela que, as punições muito rigorosas, podem acarretar a aceleração do comportamento desafiador da criança, principalmente quando o professor atua sob regime agressivo.

O princípio 6 aponta que:

As gratificações ou reforços específicos empregados devem ser mudados ou alternados com frequência [...], devido à tendência daquelas a uma habituação ou saciação mais rápida para com as consequências de suas reações – em particular, as gratificações. (BARKLEY, 2008, p. 567)

Ou seja, segundo o autor, isso significa dizer que, a criança com TDAH poderá não demonstrar mais obediência para um determinado reforço (mesmo que esse já tivesse apresentado resultados positivos outras vezes), por se acostumar demais com ele, pois os reforços tendem a perderem mais rapidamente os seus valores para crianças com o transtorno.

O princípio 7 é também de grande relevância, em virtude de, salientar que “A previsão é a chave com crianças portadoras de TDAH.” (BARKLEY, 2008, p. 567). Nessa

perspectiva, ele explica que os professores devem se atentar para o planejamento das ações para com crianças com esse transtorno. Assim, o importante é pensar bem antes de agir.

Além do mais, o mesmo autor fala sobre a “atenção estratégica do professor” a qual consiste em “usar a atenção propositalmente para ajudar os estudantes a se manterem concentrados no trabalho e redirecionar os que não estiverem.” (Ibid, p. 570). Nesse caso, uma das estratégias a ser usada pelo professor em sala de aula, com vista ao melhoramento do comportamento problemático da criança, é ignorar o “aluno perturbador” e elogiar o bom comportamento daqueles que estiverem trabalhando de tal maneira. Isso faz com que o aluno com TDAH perceba seu comportamento e o corrija, já que, essa criança provavelmente desejará que o professor lhe dê atenção.

Dito isto, é compreensível que todos os métodos da atuação do professor da sala regular feitos com intencionalidade pedagógica com uma criança com o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, podem ser eficazes para a melhoria do desempenho escolar e de comportamento da determinada criança, mas que para isso, é necessário que haja um planejamento quanto à combinação de tais estratégias de modo que melhor atendam as especificidades de comportamento da criança em questão. Nesse sentido, Barkley (2008, p. 565) enfatiza que para que o professor consiga alcançar um resultado mais efetivo com as intervenções, é essencial que sejam identificados especificamente aqueles comportamentos que se deseja alterar, como por exemplo, se for problemas de conduta, de habilidades sociais, acadêmicos, etc. No que diz respeito às habilidades acadêmicas, o autor evidencia que, o enfoque dado a elas, corresponde à prevenção dos déficits em seu desempenho escolar que essas crianças costumam manifestar até o fim do ensino fundamental.

O manejo para o bom comportamento da criança com TDAH na sala de aula, às vezes, também tem a contribuição das demais crianças da sala, segundo revela Barkley (2002). Os ajudantes são chamados pelo autor de “xerifes de comportamento”, suas funções não diferem muito das do professor, onde eles podem elogiar o bom comportamento, assim como “ignorar o comportamento disruptivo e inapropriado da criança com TDAH.” (BARKLEY, 2002, p. 258). No entanto, o autor alerta que: “O professor deve treinar e supervisionar os colegas de classe cuidadosamente e não deve permitir que eles se envolvam nos aspectos punitivos do programa.” (Ibid, p. 259)

O uso dos demais alunos da turma para a ajuda com o aluno com TDAH tem também como objetivo desestimular aquelas crianças que promovem o reforço negativo na criança com TDAH, bem como incentivá-las também a se comportarem de modo positivo e de maneira pró-social. (Idem, 2008, p. 578). Segundo Barkley (2008, p. 580), essa estratégia,

é um tipo de intervenção que pode ser colocada em prática, pois implica ajuda a todos os estudantes. Além do grupo, outra forma de transformar em ajuda a presença de colegas de classe para com crianças com TDAH, é colocá-la com um “par-tutor”, o qual esse colega será seu “ponto de referência” no que diz respeito à sua qualidade de desempenho e comportamento (MUSZKAT, et al, 2011, p. 115).

Assim, com base nas melhorias para a criança com o transtorno, o autor afirma que:

O uso de colegas como tutores representa o último avanço no uso de estudantes como parte do processo de intervenção para crianças portadoras de TDAH e concentra-se especificamente no fomento de habilidades acadêmicas [...] e propicia um ambiente de aprendizagem adequado às necessidades de estudantes portadores de TDAH [...]. (BARKLEY, 2008, p. 578)

Outras razões que fazem com que o uso dessa abordagem ser muito relevante para o professor em sala de aula, conforme o autor, é que ela o ajuda também no momento da impossibilidade de o professor poder observar a todos os alunos individualmente e continuamente, já para os demais da turma, essa oportunidade de monitoramento fica mais facilitada, proporcionando ao professor “reforço preciso, imediato e consistente.” (Ibid, p. 579). Complementando as razões, o autor informa que essa abordagem ainda pode contribuir em benefício para aquelas crianças com TDAH que apresentam riscos de relações insociáveis com os colegas.

Feito essas sugestões importantíssimas de diferentes autores a respeito do que se deve levar em consideração para garantir a inclusão de crianças com TDAH na sala regular, na seção seguinte falarei sobre a inclusão de crianças com o referido transtorno no Ensino Fundamental da escola em estudo, onde destacarei, primeiramente, uma apresentação breve da escola e, ressalto antecipadamente que, todas as informações da subseção 3.1 são baseadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da E.M.E.I.E.F. “Rotary”. Logo após falarei do cotidiano dessas crianças e as práticas que os docentes adotavam para a atuação com a criança com TDAH.

3. A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH NO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL “ROTARY”

3.1. UMA BREVE APRESENTAÇÃO DA E.M.E.I.E.F. “ROTARY”

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “ROTARY” está situada na Rua Lauro Malcher, nº 279, com CEP 66025-445, entre as Travessas Apinagés e Tupinambás, bairro da Condor – Belém - Pará.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, versão para o quadriênio 2016 a 2019, a mesma surgiu em 1969, graças a uma parceria entre o Rotary Clube, o proprietário do Educandário Jesus de Nazaré e a Prefeitura Municipal de Belém, com o intuito de satisfazer as reivindicações da população daquele bairro. No documento consta ainda que o primeiro nome dado a escola foi “Carlota Ribeiro”.

No ano seguinte, a Prefeitura de Belém recebeu do Educandário Jesus de Nazaré a doação de um terreno, o qual oportunizou a mesma à construção em alvenaria de um bloco com: três amplas salas de aula, sala de professores, sala de direção, secretaria, copa, cozinha, banheiros feminino e masculino, entre outras, segundo o PPP.

A escola nova inaugurou com o nome em homenagem ao Rotary Clube por ser um grande colaborador do seu surgimento. Os primeiros diretores da instituição, de acordo com PPP, foram os professores Olinda Modesto, Vera Lúcia Chaves, Antonio Paulo Oliveira, Guidail Santos e Vicente de Paula Silva.

Desde a sua inauguração, a escola passou por diversas reformas, em decorrência do local da escola ser um ambiente de constantes alagamentos e a área ser vítima do descaso público, a falta de saneamento básico sempre foi muito evidente. A primeira reforma ocorreu após 24 anos, na gestão do prefeito Hélio da Mota Guerreiros, em 1993, segundo o documento. Esta reforma contribuiu para algumas melhores condições de funcionamento à instituição, no entanto, ainda continuavam os sérios problemas com os alagamentos em determinadas áreas da escola.

Por esse motivo, a população do bairro fez novamente várias reivindicações por meio de ofícios à Prefeitura de Belém para que revertisse esse problema da escola, porém, suas tentativas foram todas ignoradas pela gestão do determinado ano. Somente na gestão do prefeito Edmilson Rodrigues, no final da década de 1990, e após protestos da comunidade, onde não vendo outra saída para que sua reivindicação fosse atendida, acamparam em frente à

SEMEC para que as autoridades competentes solucionassem o problema. E assim, conseguiram o que almejavam, segundo o que diz o documento da escola.

O então prefeito não apenas autorizou uma reforma da escola, mas sim a reconstrução dela, onde sua estrutura foi majoritariamente modificada e ampliada, proporcionando melhores condições de funcionamento e trabalho para todos os setores de funcionários da escola, além de qualidade para o processo de ensino-aprendizagem de professores e alunos.

A inauguração do prédio novo da Escola Rotary ocorreu em 1998, na qual a sua estrutura compunha quatro blocos de salas de aula (contendo cinco salas em cada bloco), uma área central destinada ao lazer (pracinha), uma biblioteca, banheiros com adequação para as crianças da educação infantil e o ensino fundamental, copa cozinha, refeitório em área coberta para ambas as etapas de ensino, bloco com salas para a administração: direção, coordenação; sala para a guarda de materiais desportivos das aulas de Educação Física, depósito de materiais didáticos, sala dos professores, sala de informática, depósito de material de limpeza, secretaria, arquivo, quadra poliesportiva e um barracão para reuniões com a comunidade. Em 2009, a escola foi contemplada com uma sala para o Atendimento Educacional Especializado, contendo os mais variados materiais pedagógicos para a efetivação de um bom atendimento às crianças com deficiências.

A E.M.E.I.E.F. “Rotary” atua com a oferta de diferentes níveis de ensino no decorrer de três turnos (manhã, tarde e noite), que vai desde a Educação Infantil, com turmas de jardim I e II, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de 1ª a 4ª totalidades.

A escola contou com 1.083 alunos regularmente matriculados no ano de 2017, sendo, dentre este total, 25 alunos com deficiências, e portadores de laudos médicos, matriculados em salas regulares de ensino no turno da tarde (evidencio este dado somente do turno da tarde, pois, este era o horário destinado à atuação dos bolsistas do grupo INCLUDRE). As deficiências destes alunos eram diversas, dentre as que apresentavam maior quantidade estão: Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Paralisia Cerebral (PC).

Devido à quantidade de alunos com deficiências ser consideravelmente acentuada no turno da tarde, além dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que totalizavam 10 (dez) pessoas, a escola também contava com a participação de mais 10 (dez) estagiários do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE), que também objetiva a promoção e o estímulo à inclusão de

alunos com diferentes deficiências nas salas regulares de ensino das escolas municipais de Belém, segundo afirma o seu blog.

Conforme o seu PPP, a E.M.E.I.E.F. “Rotary” fundamenta-se em proporcionar educação e aprendizagem significativa a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos de sua comunidade escolar, além de oferecer-lhes saberes e conhecimentos de qualidade social, contribuindo para que estes sujeitos desenvolvam-se integralmente com dignidade e autonomia, exerçam a cidadania, solidariedade, respeitem a convivência com as pessoas em suas diversidades, com base em princípios éticos e pautados da Educação em Direitos Humanos; baseia-se na concepção dialética e libertadora da educação que combata os variados tipos de preconceitos, barbárie, segregação, violências, exclusão, entre outros. Cultiva a reflexão crítica, a justiça social, a afetividade, a humanização, a inclusão, a liberdade e felicidade humana.

Um detalhe que chamou a atenção no PPP da escola foi que, apesar da sua existência de longos anos, não existia nenhum documento oficial expedido pelos órgãos competentes que a reconhecesse como Instituição Municipal, o que nos mostra uma situação de descaso para com a escola. Tendo em vista tal situação, o Conselho Escolar fez o encaminhamento de ofício solicitando a regularização e o reconhecimento da escola por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Assim sendo, conforme o PPP foi publicado a Portaria de número 0800/2009, em que oficializou a criação da escola, declarando-a pertencente à SEMEC/Belém.

Feito isto, no sub tópico a seguir, tratarei de relatar o cotidiano da criança com TDAH na referida escola, bem como abordarei as práticas que os docentes adotavam para atuar com o aluno com TDAH nas diferentes aulas.

3.2. A CRIANÇA COM TDAH NO COTIDIANO DA ESCOLA: AS PRÁTICAS ADOTADAS PELOS DOCENTES

Para o desenvolver desta seção, foi necessária a aplicação de entrevista com os quatro docentes de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental no turno da tarde da escola em estudo, a qual havia uma criança diagnosticada com TDAH.

Os docentes entrevistados foram: a professora regente da turma, a professora de Leitura, o professor de Artes e o professor de Educação Física. No roteiro da entrevista

continham 7 (sete) perguntas, as quais visavam colher informações mais detalhadas da real situação dos seus cotidianos com crianças com TDAH.

A primeira pergunta, estava relacionada com o planejamento da escola, onde buscava-se entender como ele ocorria para que houvesse o atendimento educacional para as crianças com TDAH.

Assim sendo, a resposta para essa primeira pergunta, do total de quatro professores entrevistados, apenas uma, de forma clara, foi voltada para a não consideração, especificamente, de alunos com TDAH no planejamento educacional da escola, sendo este elaborado de maneira geral, bem como mostra a resposta da referida entrevistada a seguir:

O planejamento na escola, a gente faz geralmente no início do ano e coletivo, **o geral**. Em relação à criança especial, **a gente não tem um planejamento exclusivo para eles**, porque isso dificulta um pouquinho... porque a gente tem o geral, aí nós vamos adaptando só esse geral, a gente vai adaptar para os meninos também, com deficiência. **O planejamento é feito assim, mas não é direcionado, não tem uma direção para eles**. (Informação verbal da Professora A, grifo da autora)

Considerando essa resposta, pode-se mencionar primeiramente o pensamento de Dias e Leitão (2016, p. 24), pois enfatizam que a construção de conhecimentos dos alunos com necessidades educacionais especiais para que se concretize, requer que seja dado a estes sujeitos oportunidades de pertencer à escola, que a eles seja dado também o direito a uma educação de qualidade.

Sendo assim, para que esta educação de qualidade venha a acontecer, seria de fundamental importância que esta professora (considerando o fato de ter assumido que não tem um planejamento exclusivo para eles) fizesse uso do Plano Educacional Individualizado (PEI). O PEI, se constitui, de acordo com as autoras Vianna; Silva; Siqueira (2011), com base nas necessidades individuais do aluno. O plano, segundo elas “é um esboço dessas necessidades e de como elas devem ser atendidas, assim como a priorização das tarefas e os modos de avaliação.” (Ibid, p. 2827). Então, é possível observar a partir do exposto que, o PEI é uma importante estratégia para a inclusão escolar efetiva, pois proporciona ao professor ou a professora melhores condições de atendimento às tais necessidades educacionais desses alunos porque são enfatizadas no plano de modo a, justamente, priorizá-las, além de que, o (a) direciona para atividades e modos de avaliação que melhor se adequem e considerem as singularidades desses alunos matriculados na sala regular.

Isso, no entanto, não se trata de uma questão de “favorecimento” destes educandos. As mesmas autoras defendem que estratégias diferentes, tais como,

individualização do ensino, uso de recursos diversos, variação de linguagens, flexibilização de tempo e espaços na escola, revisão de critérios de avaliação e outros, são, na verdade, para elas “novas aprendizagens docentes, que exigem novas dinâmicas escolares.” (VIANNA; SILVA; SIQUEIRA, 2011, p. 2825). Estas novas aprendizagens e dinâmicas, por sua vez, são de grande relevância principalmente para o atendimento a crianças com NEE.

Nessa perspectiva, considero importante destacar que:

Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem respostas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores (ANDRÉ, 1999, p. 22 apud VIANNA; SILVA; SIQUEIRA, 2011, p. 2825).

Nesse sentido, acerca do papel do professor na perspectiva da inclusão escolar, Dias e Leitão (2016) consideram que os professores, devem, primeiramente, ter consciência da importante função que têm que é mediar e dar suas contribuições “para a construção do conhecimento de seus estudantes, independentemente de suas características individuais, e devem procurar condições para que todos exerçam a sua cidadania.” (DIAS; LEITÃO, 2016, p. 24).

Em continuidade com as respostas dos entrevistados, dois deles afirmam que o planejamento anual ocorre de forma individual, ou seja, cada professor é responsável pelo próprio planejamento. O **Professor B**, no entanto, diz que há a orientação da professora do AEE sobre as especificidades de cada aluno para que o planejamento ocorra de forma a considerar a inclusão escolar. De forma semelhante, o **Professor D** diz que o planejamento é articulado junto com a sala de recursos multifuncionais na tentativa de abranger as características dos alunos. Já a **Professora C**, diz que o planejamento individual do professor recebe a avaliação da coordenação pedagógica da escola.

A gente tem a orientação da [...] [*professora do AEE*] que ela comunica os professores sobre cada aluno, cada situação dele e meio que **cabe a cada professor realizar o seu planejamento**. O planejamento tenta visar atividades em que incluam todos os alunos, que não seja algo fixado naquele aluno e na especialidade dele, naquela situação, que ele possa realizar aquela atividade sem distinção da turma inteira [...] e é pensado dessa maneira: quais são as limitações dele e o que que ele pode realizar e que os outros alunos também vão poder realizar de uma maneira que ninguém veja uma distinção e como é cada caso, porque cada caso de TDAH também é diferente, né? (Informação verbal do professor B, grifo da autora)

Cada um faz o seu. Aí a coordenação avalia e aí a gente vai trabalhando conforme as necessidades dele, por aluno, que a gente faz. A gente faz o planejamento normal e de acordo com a necessidade do aluno [...] se tiver que mudar... porque às vezes é flexível, se tiver necessidade de mudar, a gente muda. (Informação verbal da professora C)

Olha, essa resposta aí, ela é meio “como ocorre e como deveria ocorrer” eu acredito. Na verdade, a gente tenta planejar isso na jornada pedagógica, no início do ano, [...] onde os professores apresentam os planejamentos para o ano letivo **e em junção com a sala de recursos, a gente tenta articular propostas que possam abranger os nossos alunos que apresentam essa característica.** [...] (Informação verbal do Professor D, grifo da autora)

Em análise às respostas dos entrevistados B e D, nota-se que o planejamento desses professores, tendo em vista crianças com TDAH na sala regular, está sendo elaborado de acordo com documentos do Ministério da Educação (MEC) em que sugerem essa parceria, entre a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e sala regular de ensino, para que se tenha um atendimento com mais qualidade para esses sujeitos, bem como é possível observar o que diz a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) em diferentes momentos, em seus incisos V e VI, respectivamente:

Na perspectiva da educação inclusiva, [...], a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes.
[...]
Ao longo de todo processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008)

Assim também, é importante considerar o que as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Resolução Nº 4, em seu artigo 9º, apontam que é necessária a participação dos professores da sala regular de ensino em articulação com o professor do AEE para a elaboração e realização de um atendimento ideal para aquele determinado aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sala de atendimento. Seu artigo 13, reforça as atribuições do professor do AEE, que, entre outros é:

VIII- estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a, p. 3, Art.13).

Para tanto, acerca dessas estratégias, Pletsch (2014, s/p), ressalta que “é necessário que tais estratégias estejam pautadas num diálogo crítico entre o currículo e as práticas pedagógicas ofertadas aos alunos com deficiência [...]”

A partir disso, compreende-se que o trabalho colaborativo entre professores do AEE e sala regular, são de fundamental importância para que a escola em que o aluno com TDAH está matriculado, atenda com qualidade às necessidades educacionais especiais desse aluno, contribuindo para o seu desempenho escolar, e percebe-se que, essa articulação contribui tanto para o desempenho do aluno na SRM, quanto na sala regular.

Nesse seguimento, a cartilha do PROIS (s/d, p. 27) considera que para a melhora da aprendizagem de crianças com TDAH, é de extrema importância que os diversos setores da escola, a direção, coordenações, equipe técnica e professores estejam unidos para se fazer planejamento e se implementar estratégias de ensino para que as necessidades dessas crianças sejam atendidas.

Dando prosseguimento à entrevista, buscou-se saber também se a escola realiza adaptações curriculares tendo em vista a presença de crianças com TDAH entre os seus alunos. As respostas foram, em maior parte positivas, na qual três dos quatro entrevistados afirmaram que as adaptações curriculares são realizadas na escola. Por outro lado, novamente, apenas uma entrevistada apontou que a escola não faz as adaptações. A **Professora A**, afirmou ser somente ela a responsável pelas adaptações curriculares e manifestou ter dificuldades para com as mesmas, onde é possível ver em suas afirmações a seguir:

Não. O trabalho com eles a gente faz mesmo... a gente vai de acordo com a nossa realidade em sala de aula, a gente vai criando, vai buscando atividades pra eles, vai tentando adaptar as atividades ‘pros’ alunos, mas não tem esse trabalho específico pra nos ajudar em sala de aula. É o professor mesmo que vai à luta, que tenta trazer atividades... que às vezes é muito difícil pra gente. [...]. As adaptações são feitas pela professora mesmo na nossa realidade da sala de aula, no nosso dia a dia. (informação verbal da Professora A)

Analisando a resposta dada pela Professora A, pode-se perceber que a professora não apresenta muita confiança, no que diz respeito às suas adaptações curriculares, mesmo que as esteja fazendo e ainda que em caráter de tentativa, como ela mesma diz: “vai tentando adaptar [...]”. Talvez a sua falta de confiança esteja pautada na falta de informação e formação para a efetivação de adaptações curriculares. Tendo em vista essa situação, considero

importante destacar o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) informam sobre adaptações curriculares:

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. (BRASIL, 1999, p. 17)

O documento ainda explica que as adaptações curriculares visam, além do trecho citado, ao favorecimento da escolarização daqueles estudantes que estejam em situação de dificuldade de aprendizagem e tenham necessidades especiais.

Em continuidade às informações dadas pelos professores ao mesmo questionamento, considero relevante também destacar a resposta do **Professor B**, pois com base em sua atuação, afirma que:

Eu acredito que sim. Eu posso falar pela minha realidade, não sei toda escola. A gente pensa nas limitações e no que que aquele aluno consegue ou não fazer, no que que a gente consegue e não consegue exigir dele e também isso envolve todo o entorno. (Informação verbal do Professor B)

Considerando a fala do **Professor B**, pode-se enfatizar e ver relação com o que os PCN mencionam acerca das adaptações curriculares:

Consideram os critérios de competência acadêmica dos alunos, tendo como referência o currículo regular e buscam maximizar as suas potencialidades, sem ignorar ou sublevar as limitações que apresentam e suas necessidades especiais. (BRASIL, 1999, p. 18)

Nesta pesquisa de campo, também foi feito o questionamento para saber se os objetivos educacionais para o ano letivo da escola levam em consideração a presença de crianças com TDAH em seu corpo discente. A resposta dada pela **Professora A** outra vez foi oposta aos demais professores entrevistados, na qual afirmou não ser realidade da escola esta situação.

Não. Também não. A nossa realidade com eles, com as crianças, elas são muito difícil. Tá faltando isso ainda na escola. Lá no planejamento também... ainda não é realidade da escola, da escola pública, principalmente municipal. Eu não vejo isso e não tem adaptação ainda, não tem! Até mesmo a prova realizada... a Provinha Belém não tem. Eles não se preocupam com isso não. As atividades EXPERTISE, ALFAMAT... nada disso! Eles nem falam sobre essas crianças. Até nas nossas formações não se fala disso, eles jogam pra cima do órgão que cuida da educação especial, o CRIE. (Informação verbal da Professora A).

Já os outros professores entrevistados, alegam com clareza que há a consideração sim de alunos com TDAH, entretanto, não é o que se constata no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em que o único momento em se que fala dos alunos com deficiências, ainda referindo-se somente ao funcionamento da sala do AEE e sem destacar deficiências e transtornos específicos, como será mostrador a seguir:

Fazendo-se necessário ainda, a busca por condições objetivas para a realização de propósitos apresentados para o processo de ensino-aprendizagem a fim de que se torne cada vez mais democrático e profícuo, como a garantia de recursos pedagógicos, o pleno funcionamento [...] da sala multifuncional para os alunos com deficiência, etc. É referenciada neste olhar de ensino e aprendizagem como processo emancipador e coletivo que a escola Rotary se propõe a desenvolver sua proposta pedagógica por meio deste projeto coletivo. (PPP, 2016-2019)

Continuando com as respostas dos professores, o **Professor B** afirma que a consideração de crianças com TDAH nos objetivos educacionais, é feita, porém, de maneiras particulares por cada professor, bem como é possível observar em sua fala a seguir:

Sim. Só que numa maneira individual, cada professor pensa nisso de uma determinada maneira. Eu não tenho acesso às anotações e as especificações da professora regente dele, então a gente pensa nas limitações e das compreensões de cada aluno. Levando em consideração também que a gente trabalha por ciclo e os objetivos são dentro do ciclo, então a gente tem os 3 anos ali para trabalhar determinados objetivos. [...] A gente tem essa flexibilidade dos 3 anos dentro do primeiro ciclo deles para realizar os objetivos, querendo que eles aprendam. (Informação verbal do Professor B)

Nesse momento, cabe novamente enfatizar a respeito do trabalho colaborativo, pois nota-se que os professores dessa escola desenvolvem seu trabalho de modo muito isolados uns dos outros, mesmo que estes tenham contato com as mesmas crianças. O diálogo para a promoção da inclusão também é necessário. Nesse sentido, cabe destacar o que Dias e Leitão (2016) enfatizam a respeito: “[...] há que reformarmos o nosso pensamento de forma coletiva e colaborativa para que possamos adentrar na esfera da inclusão.” (DIAS; LEITÃO, 2016, p. 26)

O **Professor D**, apesar de apontar positividade para a pergunta, no entanto, afirma que na prática, nem sempre estes alunos são considerados, pois, essa efetivação depende de vários fatores que muitas vezes contribuem para a falha do cumprimento desses objetivos e cita, inclusive, falta de estrutura da escola.

Sim. É levado em consideração sim no planejamento, incluindo essas crianças, esses nossos alunos, porém, nem sempre na prática ocorre. No papel, no planejamento

sim, eles estão sendo abrangidos sim, na prática, não vou dizer que é por uma prática “exclusiva” [*excludente*], às vezes é as próprias circunstâncias, seja por uma falta de apoio por parte da família ou mesmo por questões estruturais da escola. Às vezes a gente tem uma certa dificuldade de colocar isso em prática, mas que eles são sempre assistidos nos planejamentos eles são sim! (Informação verbal do Professor D, grifo da autora)

Considerando a resposta desse professor, nota-se que a realidade dos professores das escolas públicas ditas inclusivas, esta especificamente, não condiz com que muitos documentos oficiais apresentam para a sociedade no que diz respeito às condições para um trabalho de qualidade e eficaz para a garantia da inclusão escolar de pessoas com NEE. Percebe-se com isso também que, a preservação da dignidade humana, o direito de entrar e permanecer em uma escola, está apenas no escrito, já que se constata na fala do entrevistado, que os investimentos para a concretização da escolarização e inclusão de crianças com NEE são falhas, são de certa forma negligenciadas.

A partir das experiências de estágios em escolas públicas, foi possível notar, de forma muito clara o quão e, infelizmente, é comum a carência na estrutura das escolas, seja na física, em materiais didáticos ou até mesmo o apoio familiar, como o próprio professor entrevistado menciona. Tudo isso são situações desconfortáveis que muito contribuem para a não execução de um planejamento, um objetivo, etc. para um bom atendimento aos estudantes com ou sem necessidades educacionais especiais.

No que se refere aos recursos pedagógicos, nota-se que em documentos elaborados pelo MEC, esses recursos, dentre outros, são de responsabilidade dos sistemas de ensino, bem como ressalta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, **aos recursos pedagógicos** e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. (BRASIL, 2008, grifo da autora)

Outro questionamento abordou sobre as metodologias de ensino, a qual almejava-se entender se estas eram utilizadas de forma adequada pelos professores para que as necessidades educativas das crianças com o transtorno em estudo fossem atendidas. As respostas obtidas foram bastantes diversificadas, uma entrevistada afirmou ter dificuldade, mas que tenta adequar suas metodologias; outra afirmou que apenas algumas metodologias são adequadas e que depende muito do professor; outro afirmou não criar distinções com base

na metodologia da sua área de formação e, por fim, o último alega que há uma tentativa de adequação, ainda que lhes falte apoio estrutural e material por parte da escola, como é possível constatar nas falas, especialmente dos professores A e D:

Eu vou falar de mim, *tá* bom? Eu ainda sinto muita dificuldade em relação às atividades voltadas para crianças com TDAH. O que acontece? Elas... no máximo que a gente pode fazer é ampliar para a pintura... não tem material para manusear, material didático *pra* gente, não tem! Nós não temos então fica difícil. O máximo que a gente faz é ampliar para a pintura, *pra* coordenação motora, *pra* essas coisas, mas em relação ao material é ainda bem escasso ainda. Ainda não tem material voltado *pra* eles, a não ser na sala de recursos... mas na sala de aula aqui não! Não temos nada! E atualmente fica até difícil a gente elaborar esse material porque não tem material na escola. A gente já luta para pegar um ‘chamequinho’ *pra* ampliar um trabalho, [inaudível], aí fica difícil. (Informação verbal da Professora A)

Sim. Há um esforço grande sim *pra* que essas adaptações ocorram, como eu citei *pra* você, **nem sempre as possibilidades estruturais e até materiais permitem**, mas há sim uma mobilização maior *pra* que esses alunos possam ser assistidos de uma maneira um pouco mais efetiva. Confesso que de uns dois anos *pra* cá está havendo um envolvimento maior dos professores com a sala de recursos, principalmente na elaboração do planejamento para que de fato ocorra essa assistência dos alunos na prática docente e não fique só no papel. Por isso eu digo que *tá* encaminhando ainda, não *tá* como deveria ser de fato, mas *tá* encaminhando e o que eu observo é que sim, que há uma crescente na adequação dos conteúdos e das práticas *pra* assistir esses alunos. (Informação verbal do Professor D, grifo da autora)

Em análise às respostas desses entrevistados, nota-se compatibilidade em suas falas, pois se assemelham ao destacarem, entre outras dificuldades, a ausência de materiais didáticos na escola a qual contribui para a frustração desses docentes para com as metodologias adequadas para crianças com TDAH. Nesse sentido, considera-se importante destacar que a escola para promover educação inclusiva também deveria compreender que:

[...] a organização dos serviços e recursos deveria se concretizar em diferentes formas, ser diversa também, de acordo com as demandas de cada aluno, cada situação de ensino (PRIETO, 2009, p. 54 apud PLETSCHE, 2014, s/p).

Isso seria, o ideal para o cumprimento da inclusão escolar efetiva, no entanto, o que é perceptível nas falas dos professores, e na realidade da escola pública em estudo, é que a falta de investimentos para com os recursos pedagógicos principalmente, contribuem de forma bastante acentuada para a não inclusão dos sujeitos com TDAH e outras deficiências, já

que se tem a certeza de que para promover a inclusão de pessoas NEE na escola regular é imprescindível investimentos para que a educação deles se faça com qualidade.

Outro detalhe relevante a destacar, tomando por base a resposta dada pela **Professora A** é notável a falta de motivação e apoio que ela diz ter por parte da escola para com materiais diversificados para uma melhor desenvoltura ao atendimento de crianças com TDAH. Nesse aspecto, a escola deixa de cumprir um de seus objetivos apresentados em seu PPP, o qual se refere a: “Motivar os professores a potencializarem seu envolvimento na sala de aula, nos projetos pedagógicos e nos outros ambientes para garantir um melhor aproveitamento dos alunos;” (PPP, 2016-2019).

Em prosseguimento, os professores entrevistados também foram indagados sobre a forma que os conteúdos são trabalhados por eles, nessa perspectiva, procurou-se saber se estes consideram a presença de crianças com TDAH na sala de aula. As respostas foram bastantes diversificadas, como as destacarei a seguir:

Os conteúdos a gente trabalha assim, como eu te falei na anterior, a adaptação mais é com ampliação. Tem uma atividade e tem um conteúdo, a gente faz uma atividade geralmente é de pintura relacionado a esse conteúdo ou então de coordenação motora, pelos meus alunos que eu vejo, é isso que eu faço... e também eu trabalho muito na oralidade com eles, os que eu tenho eu trabalho perguntando, fazendo eles participarem, às vezes a gente coloca música para facilitar... Como tem uns que não copiam, tem que ter mesmo material pra eles, pesquisar e imprimir e trazer pra sala relacionado ao conteúdo que eu vou dar no dia, aí eu já me preocupo em fazer isso. Pesquiso pinturas, pesquiso coordenação, mas que tenha relação ao conteúdo que vai ser trabalhado... e tem que ter folhas pra eles, diferenciado, atividades diferenciadas pra eles. (Informação verbal da Professora A)

Eu acho que de uma maneira de **tentativa de adequação**, falando por mim, **eu vivo nessa realidade de tentativa**. Eu... o que eu acompanho, como eu comentei, é pincelado, o que eles retêm às vezes do que a gente comenta é um pouco menos. Eu tento dar um enfoque maior nesse aluno, o transtorno às vezes desprende ele do teu assunto... eu acho que tem um detalhe também de tentativa porque às vezes a realidade desse aluno... às vezes ele retém aquela informação e pouco tempo depois ele esquece, ele não se apropria por algum tempo e a gente tem que ficar voltando e reforçando aquele assunto com aquele aluno, então tem que ser levado em consideração cada caso. (Informação verbal do Professor B)

Aí é difícil porque quando não tem alguém, vamos dizer uma de vocês aqui, a gente vai ter que... olha é muito difícil, tem crianças... tem umas que são hiperativas, tem umas que são... então é muito difícil aí trabalhar assim, mas conforme o professor... olha uma sala superlotada... é difícil, é difícil fazer um bom trabalho, trabalhar as atividades, o conteúdo, que às vezes, nem tu trabalha porque às vezes tem uma criança que precisa da tua presença ali, do teu lado, e às vezes é difícil. Ou tu dá atenção pra um grupo ou então tu dá atenção... porque a gente divide esse horário pra criança que é.. (Informação verbal da Professora C)

Então, como essas crianças... como o transtorno na verdade, eles apresentam diversos níveis, então há casos em que há uma necessidade de uma intervenção ou de uma adequação muito maior, porém, em alguns casos nós conseguimos perceber que os alunos conseguem, mesmo sem intervenção no caso acompanhar o ritmo da

turma. Então por exemplo, **nos casos em os alunos apresentam alguma dificuldade muito maior, aí a gente acaba contando muito com a importante participação dos nossos estagiários da sala de recursos que eles facilitam bastante isso, eles facilitam bastante essa intervenção, na verdade, esse alcance dos conteúdos pra esses alunos.** (Informação verbal do Professor D, grifo da autora)

Considerando as falas de todos os professores, nota-se que praticamente todos eles não dispõem de um preparo adequado para atuarem com crianças com TDAH na sala regular, uma vez que, a exemplo, a fala da **Professora A**, que destacou o uso atividades como pintura no seu método de ensino, a qual, no entanto, pode não contribuir significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos se não dispor de uma boa intenção pedagógica; o **Professor B** enfatiza a “tentativa de adequação” para com os seus conteúdos com essas crianças; a **Professora C** demonstra ter dificuldades com a diversidade de alunos em sala de aula, principalmente quando não tem apoio pedagógico (estagiárias) para lhe auxiliar com os alunos com NEE, de maneira semelhante, o **Professor D**, considera essencial a participação de estagiários pois com esse auxílio os conteúdos são melhores alcançados, além de enfatizar a necessidade de utilizar intervenções específicas apenas em casos de níveis mais acentuados. Esta atitude, por sua vez, está sendo desenvolvida conforme o que afirmam os PCNs: “[...] Pressupõe-se que se realize a adaptação do currículo regular, **quando necessário**, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. [...] (BRASIL, 1999, p. 17, grifo da autora).

Além do mais, considerando todas essas situações desses professores, principalmente as dificuldades de relação com as diversidades, com a adaptação, entre outras, é importante ressaltar o que Paulo Freire ensina aos educadores de modo geral sobre a importância da pesquisa em contribuição ao ensino, onde afirma que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (FREIRE, 2016, p. 30). Dessa forma, entende-se que a pesquisa é ação essencial para os docentes, pois ela auxilia nos conhecimentos, nas práticas, nas constatações dos professores. Ainda conforme o pensamento desse autor, a partir da pesquisa, é possível seguir uma linha de ações essenciais para ensinar: “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (Ibid, p.31).

Refletindo sobre o que pensa esse autor, talvez, o que esses professores da escola em estudo necessitem é da pesquisa, da pesquisa tal qual menciona Paulo Freire: para constatar, intervir, educar, e principalmente, se educar e conhecer o que ainda não conhecem. Nesse caso, o ideal seria pesquisar para conhecer melhor o TDAH em crianças para assim

melhor intervirem. Assim, um professor que tenha uma postura reflexiva é a essência de um educador embasado no compromisso para com os seus alunos, principalmente alunos com TDAH.

Para esta pesquisa de campo, também foi necessário indagar aos professores sobre que formações estes recebem por parte da escola para fazerem atendimento educacional para crianças com TDAH matriculadas na instituição. Todos os professores entrevistados evidenciaram que são poucas as formações promovidas pela escola no intuito de aperfeiçoar a prática docente na perspectiva da educação inclusiva, e ainda assim, dois dos entrevistados, afirmam com clareza que estas não são especificamente para o transtorno em estudo, como pode ser verificado em suas respostas a seguir:

Formação específica pra eles não temos. Temos formação no geral, mas nem se fala nisso lá nas formações, tanto do ALFAMAT quanto do EXPERTISE que nós temos os dois, nós temos as duas formações, mas nenhuma das duas falam sobre isso, eles não põem em destaque. Não tem em nenhum que seja específico pra eles, no máximo que nós tivemos... teve uma palestra aqui, uma moça da federal que veio falar sobre a inclusão, e são poucas mesmo, pouquíssimas. (Informação verbal da professora A, grifo da autora)

A formação que a gente recebe às vezes, é da própria sala de recursos, o que é raro, a própria SEMEC é bem raro e acaba sendo uma coisa meio pessoal e individual da gente buscar compreender cada transtorno e cada realidade de aluno, as dificuldades de cada transtorno, de cada síndrome, de cada ponto e os níveis. (Informação verbal do professor B)

É uma formação muito das suas... *Pra te dizer que formação nenhuma, [...], pra gente trabalhar com essas crianças tem que ter assim um psicólogo, precisa ter uma assistente social, precisa estar acompanhado de alguém, porque eu, sinceramente, **eu me sinto às vezes, incapaz.** Porque uma necessidade deles, às vezes, tu não sabes o que é que ele tem, tu não sabes como trabalhar aquilo com ele e acaba deixando a criança do lado. Então é uma formação muito das suas... **é só mesmo pra dizer que foi feito, mas não capacita o professor pra trabalhar com os alunos de educação...** [...] Sinceramente... então a capacitação deles é muito “pra dizer”, pra “grego ver”, porque sinceramente... é de uma semana, só vai te explicar o que é, ali mesmo tu tem que trabalhar, tem que falar... (Informação verbal da professora C, grifo da autora)*

Então, mensalmente a SEMEC ela promove as formações para os professores da rede, no caso, para que essas formações de repente atendam a essas necessidades que vão surgindo no cotidiano da escola. Então entre as diversas temáticas abordadas, geralmente a questão da inclusão ela tá sendo citada, em **algumas** das formações **geralmente** abrange esse tipo de abordagem que é a prática inclusiva [...]. Assim, **pro TDAH, eu te confesso que eu ainda não vi como formação**, porque por exemplo, na verdade, dentre as propostas, como nós temos diversas síndromes na escola, por exemplo, nós temos o autismo, hiperatividade, entre outros, então as formações elas geralmente abrangem essa necessidade, essa carência, da abrangência desses alunos dentro de uma perspectiva inclusiva, **porém dizer que foi direcionada para o TDAH, não!** Geralmente eles são mais abrangentes no sentido da inclusão. [...] E aí, no caso, são em termo de aquisição de conhecimento, aí a gente procura por conta própria mesmo, né? (Informação verbal do Professor D, grifo da autora).

Nota-se também nas falas destes professores, um certo descontentamento com as tais raras formações, pois, não atendem às necessidades de entendimento e apoio para o melhor desempenho dos mesmos para com as crianças com TDAH presentes na escola. Essa lacuna é preenchida por meio da busca de informações a respeito do transtorno feita pelos próprios professores, assinalam, dois dos quatro entrevistados. Nessa perspectiva, Vieira (2010) afirma que:

Na educação básica (no curso de formação de professores) os conteúdos relacionados à educação inclusiva ainda é rara e a formação continuada ainda não atende as demandas imediatas dos professores. (Ibid, p. 18).

Além disso, Lima; Silva (2014) concordam com Prieto (2006) quando esclarece sobre a expansão de conhecimentos não somente para os professores, mas para o maior quantitativo e os diferentes profissionais da educação, acerca do ensino de alunos com NEE:

Os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns ‘especialistas’, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos. (PRIETO, 2006, p. 58 apud LIMA; SILVA, 2014, p. 2445)

A partir desse pensamento, considera-se importante ressaltar que a inclusão escolar não é uma prática isolada do professor da sala regular, nem apenas do professor da SRM, a inclusão precisa ser construída nas relações sociais, por todos. Dias e Leitão (2016), de forma semelhante, fazem a seguinte afirmação acerca da coletividade para a garantia de inclusão:

[...] sem a condição coletiva e colaborativa, a inclusão permanecerá como uma grande fenda que impossibilita e imobiliza nossas aprendizagens e assim não conseguiremos apostar em nossas possibilidades de enfrentarmos por uma sociedade melhor. (Ibid, p. 25)

Continuando com a análise, levo em consideração especialmente as falas dos professores A e D, que declaram que as formações promovidas pela escola, as quais abordam somente a temática da inclusão escolar de forma geral, não sendo específicas para a atenção com as crianças com TDAH, acredito ser importante destacar o pensamento de Vieira (2010), pois ressalta que, ainda que hajam formações continuadas que objetivem promover qualidade na atuação profissional dos docentes tendo em vistas ao processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, estas, em sua maioria, seguem “uma

perspectiva homogeneizadora que não desconsidera a diversidade humana e se centra na transmissão de conhecimentos teóricos e desvinculados entre si e das realidades brasileiras.” (Idem, 2010, p. 59)

A **Professora A** fez ainda outras considerações a respeito da falta de formação específica para com a atuação com crianças com NEE que vale a pena destacar aqui.

A questão dos professores é que... a gente sente falta realmente dessas atividades, dessas formações... olha, esse ano eu tenho 3 crianças especiais... mas nem por isso eu tive nenhuma formação, não tive nenhuma direção, ninguém veio conversar sobre eles, mas eles estão aqui e o professor tem que se virar, compreender no dia a dia, tentar fazer atividades pra eles... mas a gente sente muita falta sobre isso, poderia ter mais assim, a gente ter uma formação específica, materiais também, oficinas de materiais, isso a gente sente falta também, como elaborar materiais, a escola mesmo ter materiais que a gente utilizasse pra eles, material concreto... porque fica difícil... escrever do quadro os outros meninos conseguem mas eles não né? Materiais concretos seria muito bom. Essa que é nossa questão mais... que incomoda o professor em sala de aula. (Informação verbal da Professora A)

A partir da fala dessa professora, que manifesta a necessidade de melhores formações, inclusive as específicas de acordo com as deficiências dos alunos, que realmente os capacite conforme a realidade vivenciada pelos docentes da E.M.E.I.E.F. “Rotary”. Além disso, subtende-se, segundo a entrevistada, que as raras formações proporcionadas pela escola para os professores ainda são superficiais e não atendem as verdadeiras carências de atuação desses docentes para com os alunos com NEE. Acerca disso, Barkley (2008, p. 559) aponta que é “necessidade urgente” proporcionar aos professores treinamentos e recursos apropriados para o desenvolvimento de intervenções escolares com crianças com TDAH.

Ainda com base na declaração da entrevistada, essa ausência de coparticipação da escola com os docentes no decorrer de suas atuações pedagógicas explicitada na fala dessa professora não compactua com o que é apresentado no PPP da escola, especificamente em seus objetivos educativos, em que destaca: **“Propor ações de intervenção para qualificar o processo de ensino aprendizagem com implementação de novas metodologias e tecnologias;”** (PPP, 2016-2019, grifo da autora)

Vê-se com isso, que há uma contradição, entre o que se objetiva e o que de fato se realiza nessa escola, percebe-se uma não execução de ações importantes para a concretização de uma educação inclusiva decente. Acerca disso, também é possível ver contradições entre objetivos e prática nesta escola na seguinte passagem no PPP: **“Combater a seletividade, a exclusão escolar e social, [...]”** (PPP, 2016-2019, grifo da autora). Assim sendo, nota-se que esse combate não ocorre como deveria de fato ser, como o projeto da escola menciona, uma

vez que, a ausência de reforços significativos, aqueles que atendam as principais necessidades dos professores para com alunos com NEE não são realidade dessa instituição, resultando na verdade, na exclusão dessas crianças na sala de aula, já que não se tem ações de qualificação do professor para esse alunado.

Essa situação faz lembrar e constatar sobre a declaração do Professor D, dita anteriormente, em que frisou: “É levado em consideração sim no planejamento, incluindo essas crianças, esses nossos alunos, porém, nem sempre na prática ocorre.” (Informação verbal do Professor D)

Enfatizando a importância da formação continuada para o atendimento de crianças com NEE, Vieira (2010) afirma que:

A formação continuada de professores para atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais se configura como elemento chave dentro da perspectiva da educação inclusiva, pela possibilidade de permitir aos docentes instaurar processos de estudo colaborativos e aprendizagens sobre problemas que enfrentam no cotidiano escolar. (Ibid, p. 22)

Para finalizar a entrevista, considerou-se importante também questioná-los sobre como é feito o atendimento das crianças com o transtorno em estudo na sala multifuncional da escola. Entretanto, antes de abordar as falas dos professores a esse respeito, faz-se necessário enfatizar que alunos com TDAH somente são atendidos na SRM quando há a associação desse transtorno a outra deficiência, tais como as que fazem parte do público alvo do AEE mencionadas nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009):

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 transtornos invasivos sem outra especificação.
 III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009)

Assim sendo, o que foi possível constatar foi que, três dos quatro professores entrevistados não souberam informar, de forma detalhada e precisa, como o atendimento de fato ocorre.

Em relação à sala eu não sei como ocorre, por isso eu não vou poder te responder direito. [...] mas aí parece que são atendidos no contra turno, só isso que eu sei, mas em relação a eles não... não tem esse “*feedback*” entre a sala de recursos e a sala aqui, não sei como acontece. (Informação verbal da Professora A)

Não faço ideia. [...] como eles são atendidos dentro do atendimento, do horário que é reservado *pra* eles eu não conheço. (Informação verbal do Professor B)

O que a gente é orientado é de acordo com a necessidade do aluno. [...] são crianças que parece que são matriculadas, aí semanalmente a criança vai e o professor quando ele sentir necessidade, ele vai pedir orientação *pra* elas lá, então é assim que é. Eu só posso dizer que eles são atendidos, agora de que forma eles trabalham eu não sei como é essa orientação deles, do grupo com a família do aluno. (Informação verbal da Professora C)

Com base nas informações desses três primeiros entrevistados, pode-se deduzir que estes, apesar de terem contato diário com alunos com necessidades educacionais especiais (e nesse caso, quero deixar claro que não me refiro apenas aos alunos com TDAH, uma vez que, a escola possui um considerável quantitativo de alunos com deficiências diversas), não buscaram entender e se informar a respeito do atendimento educacional especializado que ocorre no mesmo ambiente em que trabalham, não houve (pelo menos até aquele determinado momento) diálogo sobre o assunto, seja com seus próprios alunos (os que têm aptidão para conversar), pais ou mesmo com a professora do AEE, o que causa-me estranheza. Essa situação, por sua vez, contraria, a meu ver, o que o PPP da escola ressalta sobre dialogicidade, pois segundo este seu documento afirma que:

[...] acreditamos estar situada a realidade da escola Rotary com todas as suas especificidades e diferenças que a tornam espaço amplo de **debates e de diálogos** em torno de seus problemas e possibilidades, bem como do que pode ser feito para transformar esta realidade por meio dos objetivos traçados neste PPP a serem desenvolvidos por seus sujeitos **na interação entre si e com o coletivo social**. (PPP, 2016-2019)

Tendo em vista a dificuldade dos professores em descrever como ocorre o atendimento da SRM da escola, destaco a seguir, as funções, as atividades desenvolvidas, objetivos e outros pontos positivos das competências do AEE que estão expostos entre as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se

daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

[...]. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008)

Dando continuidade às respostas dos entrevistados, já o **Professor D**, demonstrou um pouco mais de segurança em sua resposta, foi mais direto e deu mais informações que os outros, como pode-se observar em sua resposta:

Geralmente os alunos eles têm horário marcado, os atendimentos são feitos no contra turno, por exemplo, os alunos que estudam pela manhã, vêm fazer o atendimento à tarde e vice-versa, no caso, são em horários marcados, os atendimentos são individualizados, cada aluno tem o seu momento de fazer... não é aquele atendimento coletivo. Justamente pelo fato de a escola comportar uma variedade bem grande de alunos com síndromes diferentes, inclusive o TDAH. (Informação verbal do Professor D)

Ainda que este professor não informe com exatidão sobre o atendimento feito na sala de recursos multifuncional para crianças com TDAH, alvo desse estudo, é possível notar a partir da resposta desse professor, que há compatibilidade com o que destaca o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010) do MEC:

“[...] todos os alunos público alvo da educação especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado – AEE ofertado no **turno oposto** ao do ensino regular. As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que **auxiliam na promoção da escolarização**, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.” (BRASIL, 2010, p. 6)

Compreende-se a partir do exposto que o atendimento educacional na SRM, necessita que o aluno com NEE esteja primeiramente matriculado no ensino regular, justamente para que não comprometa seu aprendizado e relações com outras crianças com ou sem deficiências da sala regular de ensino, já que, no AEE o ensino se dará de modo diferenciado ao da sala comum e tem por objetivo complementar e potencializar a escolarização das pessoas com deficiências, tendo em vista as especificidades das mesmas. Assim sendo, o atendimento complementar feito na sala de recursos é de grande importância para a efetivação da inclusão escolar de crianças com TDAH também, considerando que esse trabalho desenvolvido em complemento ao ensino regular, contribui para, além do auxílio ao

processo de ensino-aprendizagem desses alunos, como também para a não segregação dos mesmos em espaços destinados somente às pessoas com necessidades especiais.

Assim, tendo feito essas reflexões necessárias para a atual seção dessa monografia, a última seção deste TCC, a qual veremos a seguir, tratará das conclusões desse trabalho.

4. CONCLUSÃO

A partir das experiências vivenciadas por mim, enquanto bolsista do programa PIBID e por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas “INCLUDERE”, pude conhecer e reconhecer a realidade do cotidiano de uma escola Municipal de Belém-PA a respeito da inclusão escolar de pessoas com deficiências, no ano de 2017, especificamente de crianças com TDAH.

Com base nessas experiências, foi possível notar o quão difícil é a realização de trabalhos pedagógicos inclusivos para pessoas com necessidades educacionais especiais na escola pública municipal, ocasionados por vários motivos, seja por falta de estrutura e/ou apoio dos demais profissionais da escola, entre outros. Com isso, notou-se também que o desafio maior para o fomento da inclusão de pessoas com deficiência está centrado no professor da sala de aula regular, uma vez que é ele (a) o (a) profissional responsável pelo maior tempo de convivência com tais alunos no interior da escola, e nesse sentido, muitas vezes, fica, unicamente sob sua responsabilidade a efetivação da inclusão desses alunos.

Contudo, a partir dos estudos ao tema e o decorrer das vivências nos espaços escolares (a sala de aula especificamente), pode-se inferir que há um avanço no que diz respeito à inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais nas escolas (quando comparado a épocas passadas), porém mínimo. Fatos semelhantes a essa reflexão, serão ressaltados nos parágrafos seguintes, os quais evidenciam os resultados dessa pesquisa de campo.

No presente trabalho de campo, que enfatizou o tema “Inclusão Escolar de Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) em uma escola pública municipal de Belém-PA”, busquei responder a três questões de investigação, a primeira delas era: “O que é o TDAH?” A qual possibilitou entender que é o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, que para a ABDA, é um transtorno neurobiológico. Para Muszkat et al (2011, p.15), é “um dos principais transtornos do desenvolvimento infantil”. As principais características do TDAH são dificuldades de atenção, impulsividade e hiperatividade. Com o estudo, foi possível saber que o transtorno pode se manifestar de três maneiras diferentes nas pessoas, onde, ora com maior predominância de desatenção, ora com a hiperatividade e impulsividade, ou mesmo com todos estes reunidos em apenas uma pessoa. A criança com TDAH também pode apresentar sérias dificuldades de aprendizagem.

Outra questão de investigação que com essa pesquisa procurei responder foi: “De acordo com os teóricos, o que as escolas devem fazer para garantir a inclusão escolar de alunos com TDAH?” A resposta para essa questão foi baseada em autores como: Benczik (2000) pois afirma que, geralmente a melhor escola para a criança com TDAH é aquela que respeita o desenvolvimento global dessa criança, que demonstra reconhecimento e consideração por suas diferenças individuais, é aquela que busca valorizar e promover a evolução da criatividade e o potencial dessas crianças; Em Muszkat et al (2011) que defendem a participação dos demais profissionais da escola durante o planejamento; Em Barkley (2002), pois destaca que deve ser feita a adequação das atividades conforme as habilidades da criança, propor atividades inovadoras, que aumentem o seu interesse, atenção e desempenho e reduza o comportamento disruptivo, entre outros autores.

Nessa pesquisa, a última questão de investigação foi destinada para: “O que está sendo feito na E.M.E.I.E.F. ‘Rotary’ para garantir a inclusão escolar de crianças com TDAH nos anos iniciais do ensino fundamental?” Assim, a pesquisa de campo realizada permitiu concluir que, o planejamento da escola ocorre de forma bastante dividida, no sentido de que, dois dos quatro dos professores entrevistados alegaram ter orientação da profissional da sala de recursos para o planejamento abranger crianças com TDAH, já um dos entrevistados afirmou que o planejamento não tem direcionamento para crianças com TDAH e, outro professor afirmou que há a flexibilidade de mudança do planejamento em caso de necessidade ao aluno.

Com essa pesquisa, concluiu-se também que são realizadas adaptações curriculares na escola tendo em vista crianças com TDAH, conforme as afirmações de três dos quatro professores entrevistados.

Outra conclusão que essa pesquisa de campo permitiu chegar foi que os objetivos educacionais para o ano letivo da escola levam em consideração a presença de crianças com TDAH em seu corpo discente, uma vez que três dos quatro professores entrevistados afirmaram veracidade para essa questão.

Sobre as metodologias de ensino dos professores, em que almejava-se saber se estas são adequadas às necessidades educativas de alunos com TDAH, a presente pesquisa de campo também permitiu concluir que elas ocorrem de maneiras diversificadas, considerando que dois dos entrevistados alegaram que suas metodologias são baseadas na tentativa de adequação; já outro professor entrevistado afirmou que apenas algumas metodologias são adequadas e um dos entrevistados alegou não criar distinções baseando-se na metodologia da área de formação.

Com essa pesquisa de campo, também foi possível concluir que, os conteúdos são trabalhados de formas variadas pelos professores dessa escola, mesmo considerando a presença de crianças com TDAH na sala de aula, concomitantemente, concluiu-se de fato que, todos eles não dispõem de um preparo adequado e eficiente para lidarem com crianças com TDAH na sala regular, pois, conforme as afirmações dos entrevistados, notou-se falta de domínio para com seus métodos de ensinar especificamente crianças com esse transtorno.

No que se refere às formações promovidas pela escola para que os professores atendam com qualidade as crianças com TDAH matriculadas na mesma, a presente pesquisa permitiu concluir que **todos** os professores entrevistados informaram que são poucas as formações que a escola promove para eles no intuito de aperfeiçoar a prática docente na perspectiva da educação inclusiva de modo geral, ainda, dois dos quatro entrevistados, afirmam com clareza, que as tais formações não são especificamente para o TDAH.

Por meio dessa pesquisa de campo foi possível concluir que três dos quatro professores entrevistados não sabem informar, de forma detalhada e precisa, como o atendimento de crianças com TDAH ocorre de fato na sala de recursos multifuncional, ainda que este corra no mesmo espaço de convivência de ambos os sujeitos (professor e aluno), que é a escola *lócus* dessa pesquisa.

Assim sendo, a presente pesquisa permitiu concluir de forma geral, que o processo educativo de crianças com TDAH bem como sua inclusão na E.M.E.I.E.F. “Rotary”, ainda “caminha” para o que realmente se espera constatar sobre Inclusão Escolar de Crianças com TDAH em Escola Pública. A E.M.E.I.E.F. “Rotary” promove práticas em grande parte em caráter de tentativas de: inclusão, adequação, metodologias... Conclui-se também, a partir dessa pesquisa de campo, que falta assistência efetiva por parte da escola para com os professores.

Tendo em vista essas conclusões, percebeu-se que há na verdade nessa escola, uma “inclusão-excludente”, uma vez que, essa escola que é dita “inclusiva”, recebe todos os alunos independentemente de quais sejam suas deficiências, suas matrículas são garantidas bem como se prevê legalmente, porém esses sujeitos são consideravelmente ignorados e ainda passam por diversos obstáculos dentro da própria instituição que não os considera como sujeitos que também precisam e merecem de um processo de escolarização de qualidade.

Os obstáculos pelos quais os alunos com NEE passam na instituição são oriundos de vários âmbitos, seja da própria escola que se diz inclusiva, no entanto, não põe em prática o seu discurso; seja pelos próprios professores que, muitas vezes, não buscam novas metodologias, ou seja pelos órgãos competentes que não dispõem de materiais pedagógicos

adequados e diversificados para que se promova um atendimento adequado e com qualidade a esses alunos. Outro fator que contribui para a não inclusão de qualidade dessas crianças é a falta de investimentos para com a formação continuada para a capacitação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Não se pode esquecer que para a efetivação da inclusão, é necessário que haja um trabalho colaborativo. E com essa pesquisa, foi possível constatar que a formação continuada de professores, na perspectiva da educação inclusiva, é elemento essencial para devida atenção aos alunos com necessidades especiais e conseqüentemente para a efetiva inclusão escolar.

Dessa forma, essa pesquisa de campo fez-me entender que na realidade da escola pública, mesmo a dita “inclusiva”, ainda persistem muitos desafios que precisam ser confrontados e combatidos com o intuito de que, absolutamente todos, sem qualquer exceção, sejam possibilitados de terem acesso à escola e nela permaneçam, com a devida qualidade educativa, objetivando à conquista, desenvolvimento e permanência em outros segmentos sociais. O desafio da inclusão escolar, na verdade, precisa ser enfrentado com compromisso político, ética e competência por todos os seus profissionais. Além disso, percebeu-se que o diálogo também é forte componente para essa luta.

Assim sendo, para concluir, essa pesquisa permitiu-me compreender que a escola inclusiva precisa dispor de um ensino que atenda às singularidades e especificidades que cada educando manifesta, além da necessidade de mudanças teórico-práticas, a fim de que proporcione a estes sujeitos a construção de conhecimentos necessários à sua escolarização, para tanto, também se faz necessário que todos os professores dessa escola estejam capacitados para exercer essa prática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Álvaro Cabral; NETO, Francisco Lotufo. **A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5.** Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. [s/l], vol. 16, no. 1, 2014. p. 72. ISSN 1982-3541.

ANDRADE, Maria da Conceição de Oliveira. Compreendendo o TDAH: caracterização e sujeitos. In: _____. **A prática pedagógica de professores de alunos com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** 2006. 121 f. Dissertação de mestrado. UFRN, Natal, 2006. cap. 3.

BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH):** guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Tradução Luís Sérgio Roizman. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 235 – ISBN 978-85-7307-919-7.

BARKLEY, R. A. e colaboradores. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): manual para diagnóstico e tratamento.** 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 265 – 580.

BELÉM. **Projeto Político Pedagógico.** Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental ROTARY. Secretaria Municipal de Educação de Belém. 2016 a 2019.

BELLI, Alexandra Amadio. **TDAH! E agora?:** a dificuldade da escola e da família o cuidado e no relacionamento com crianças e adolescentes portadores de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. São Paulo: STS, 2008. p. 19-31.

BENCZIK, E. B. P. & Col. ROHDE, L. A. P.; SCHIMITZ, M. O papel do professor. In _____. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica: um guia de orientação para profissionais.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 49. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=AeTN3wMqRwC&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 23 jun. 2018.

BRASIL. Resolução nº 4, 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília: MEC, 2009. p. 1-3. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental/ Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Adaptações curriculares.

Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP. 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI, 2008.

CÔAS, Danielly Berneck. Compreendendo o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. In: _____. **O Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) na escola: compreensão de professores do ensino fundamental.** 76 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2011. cap. 2.

DIAS, Josete Leal; LEITÃO, Wanderleia Azevedo Medeiros. **Inclusão escolar e formação dos professores: um diálogo em aberto.** In: SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; GORDO, M. E.S C. (Orgs). Cadernos de ensino: perspectivas teóricas. Belém: Açai, vol.3, 2016, p. 24-26.

FREIRE, Paulo. Prática docente: primeira reflexão. In: _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016, p. 30-31.

FREITAS, Grazielle de Brito. **TDAH: o que é?**. 2004. 59 f. Monografia. Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/6/graziele%20DE%20BRITO%20FREITAS.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDSTEIN, Sam; GOLDSTEIN, Michael. O que é a hiperatividade?. In: _____. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança.** 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996, (Coleção Educação Especial). cap. 1, p. 20-21.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas. In: _____. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 86.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Pesquisa. In: _____. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003. p.149.

LIMA, Tatiana de; SILVA, Sandra Salette de Carmo. **Processo de inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.** In: XIV ENCONTRO REGIONAL DE

HISTÓRIA: 1964-2014: 50 anos do golpe militar no Brasil. 2014, Campo Mourão, Universidade Estadual do Paraná, 2014. p. 2445- 2446.

LOPES, Maria da Luz Curado. **Inclusão, ensino e aprendizagem do aluno com TDAH.** 42 f. Monografia de especialização. Universidade de Brasília – UnB, 2011. p. 12.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 12-45.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna. Ed. 2003, (Coleção cotidiano escolar). p. 16-32.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais.** Vitória da Conquista. v. 10. n. 16. 2013, p. 40-41.

MESQUITA, Raquel Cabral de. O TDAH segundo o discurso médico. In: _____. **A implicação do educador diante do tdah:** repetição do discurso médico ou construção educacional?. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. cap. 2.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S.F; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 32^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 16-27.

MUSZKAT, Mauro; MIRANDA, Monica Carolina; RIZZUTTI, Sueli. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.** São Paulo: Cortez, 2011.

O QUE É O CRIE? Disponível em:<<http://cribelem.blogspot.com/>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

RANGEL JÚNIOR, Édison de Britto. **Percepções acerca do papel da escola no desenvolvimento psicossocial de indivíduos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade/tdah.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Diretrizes para a elaboração de uma monografia científica. In: _____. **Metodologia do trabalho científico.** 21^a ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000, p. 77.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas** [livro eletrônico]: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. s/p. ISBN 978-85-390-0085-2.

VIANNA, Márcia Marin; SILVA, Suzanli Estef da; SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira de. **Plano educacional individualizado – que ferramenta é esta?**. In: VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2011, Londrina, **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011. p. 2825-2827.

VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud. Formação continuada de professores de alunos com necessidades educacionais especiais. In: _____. **Formação continuada do professor: um estudo das contribuições do Programa Conhecer para Acolher para a prática pedagógica inclusiva**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará. Belém, 2010. cap. 2.

VLIESE, Érica Costa; PLETSCHE, Márcia Denise. **Plano Educacional Individualizado (PEI) e currículo: possibilidades para a escolarização de alunos com deficiência intelectual**. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: práticas em diálogo, 2014, Rio de Janeiro, **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=1001&Itemid=247>. Acesso em: 14 ago. 2018.