

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO.**

CAMILA MACHADO DE OLIVEIRA

**UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TDAH
EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO
DE PRESIDENTE KENNEDY-ES**

SÃO MATEUS-ES

2021

CAMILA MACHADO DE OLIVEIRA

UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TDAH
EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO
DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestra.

Área de concentração: Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientadora: Professora. Dra. Vivian Miranda Lago.

SÃO MATEUS-ES

2021

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

O48u

Oliveira, Camila Machado de.

Uma análise da percepção das professoras sobre o processo de alfabetização de alunos com TDAH em tempos de pandemia da covid-19 no município de Presidente Kennedy - ES / Camila Machado de Oliveira – São Mateus - ES, 2021.

122 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof^a. Dr^a. Vivian Miranda Lago.

1. Intervenção pedagógica. 2. Pandemia de Covid-19. 3. Metodologias de ensino. 4. Alunos com TDAH. 5. Presidente Kennedy - ES. I. Lago, Vivian Miranda. II. Título.

CDD: 371.92

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

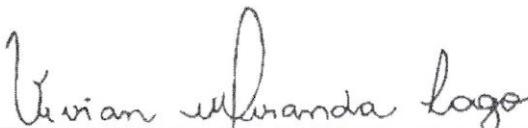
CAMILA MACHADO DE OLIVEIRA

UMA ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TDAH EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19, NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovado em 18 de dezembro de 2021.

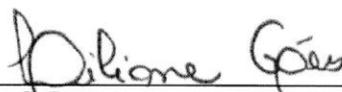
COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Vivian Miranda Merlo
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora



Prof. Dr. Guilherme Bicalho Nogueira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



Prof. Dra. Liliame Matos Góes
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, mestre de toda a Terra, que me oportunizou, em sua infinita misericórdia, o privilégio de cursar o Mestrado, auxiliando-me e dando-me o suporte necessário para vencer os desafios ao longo do caminho.

À minha orientadora, Dr.^a Vivian Miranda Lago, pela paciência, dedicação e pelos ricos conhecimentos que teve a bondade de compartilhar comigo. Obrigada pelo rico aprendizado que me proporcionou.

E a todos os professores que compuseram minha banca. Obrigada pelos apontamentos edificantes que fizeram em meu trabalho.

Meus sinceros agradecimentos também a todos os colaboradores, colegas de trabalho, de curso e demais pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização desse sonho, tão relevante para minha vida profissional.

DEDICATÓRIA

Primeiramente a Deus, que me criou e me sustentou nesta tarefa de grande aprendizado, me encorajando para questionar realidades e me propondo sempre um mundo novo de possibilidades.

In memoriam de meus pais, grandes educadores e responsáveis diretos pela construção de meu caráter.

Aos meus filhos, João Guilherme e Rosana, uma das razões de ter conseguido chegar até aqui depois de tantas lutas, choros, fé e determinação. Isso é pra vocês.

Às minhas irmãs e todos aqueles que, de forma direta ou indireta, me ajudaram e acreditaram no meu potencial. Muito obrigada.

Colocar uma criança com deficiência na escola regular e não atendê-la adequadamente é fazer uma “inclusão excludente”: reforça a visão de que a criança é incapaz, acaba sendo uma forma de retardar o fracasso e torná-lo ainda mais doloroso e definitivo.

Andrea Ramal (2006)

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

CEMEI – Centro municipal de Educação Infantil

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CF – Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

Covid-19 - Infecção respiratória aguda causada pelo corona vírus (SARS-CoV-2)

DSM-V-TR - Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

DT – Designação Temporária

E-LEARNING - Eletronic learning

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

ONU - Organização das Nações Unidas

PIB – Produto Interno Bruto

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

RESUMO

OLIVEIRA, Camila Machado de. **Uma análise da percepção das professoras sobre o processo de alfabetização de alunos com TDAH em tempos de pandemia da Covid19 no município de Presidente Kennedy-ES.** 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2021.

Esta pesquisa buscou discorrer sobre a intervenção pedagógica no processo de alfabetização de alunos com TDAH em tempos de pandemia da Covid-19 abordando aspectos dos recursos pedagógicos disponibilizados pela escola municipal de Presidente Kennedy na prática pedagógica com esses discentes e como se materializou seu processo de aprendizagem das práticas educativas. O objetivo da pesquisa foi analisar a prática pedagógica utilizada pelos professores da CEMEI “Menino Jesus” com os alunos com TDAH no período da pandemia de Covid-19. A justificativa para escolha do tema veio da necessidade de se realizar uma análise mais detalhada da mediação e das estratégias desenvolvidas pelas professoras no ensino de alunos com TDAH para entender o processo de alfabetização e as práticas desenvolvidas por essas docentes que favoreceram uma evolução gradativa no processo de ensino e aprendizagem deste aluno durante o período pandêmico. Foi realizado um estudo qualitativo e a pesquisa avaliou 14 (quatorze) professoras da CEMEI Menino Jesus. A análise foi realizada através de um questionário semiestruturado de forma presencial. Como resultado foi possível perceber, com base nas descobertas, que alunos com TDAH em processo de alfabetização podem prosperar nas aulas mesmo diante do ensino online, embora seja preciso se trabalhar mais metodologias criativas e que despertem a motivação de aprender mesmo diante das dificuldades de atenção e foco que possuem. Concluiu-se, da análise dos dados e reflexões sobre as respostas apresentadas pelas docentes, que, apesar das limitações impostas pela falta de recursos e projetos escolares que envolvam a aprendizagem de alunos com TDAH, as professoras buscaram se reinventar em meio à pandemia, através da internet e do uso da tecnologia, para não engessar o desenvolvimento da escrita e da capacidade de leitura dessas crianças.

Palavras-chave: Intervenção pedagógica. Período pandêmico. Práticas educativas. Metodologias criativas.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Camila Machado de. **An analysis of the perception of teachers about the literacy process of students with ADHD in times of pandemic by Covid19 in the city of Presidente Kennedy-ES.** 122 f. Dissertation (Professional Master in Social Management, Education and Regional Development) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2021.

This research sought to discuss the pedagogical intervention in the literacy process of students with ADHD in times of pandemic at Covid19, addressing aspects of the pedagogical resources made available by the Presidente Kennedy municipal school in pedagogical practice with these students and how their learning process materialized in practices educational activities. The objective of the research was to analyze the pedagogical practice used by the teachers at CEMEI “Menino Jesus” with students with ADHD during the Covid-19 pandemic period. The reason for choosing the topic came from the need to carry out a more detailed analysis of mediation and the strategies developed by the teacher in teaching students with ADHD to understand the literacy process and the practices developed by these teachers that favored a gradual evolution in the process. of teaching and learning of this student during the pandemic period. A qualitative study was carried out and the research evaluated 14 (fourteen) teachers from CEMEI Menino Jesus. The analysis was carried out through a semi-structured in-person questionnaire. As a result, it was possible to see, based on the findings, that students with ADHD in the literacy process can thrive in classes even in the face of online teaching, although more creative methodologies that awaken the motivation to learn even in the face of attention difficulties are needed. and focus they have. It was concluded, from the data analysis and reflections on the answers presented by the teachers, that, despite the limitations imposed by the lack of resources and school projects that involve the learning of students with ADHD, the teachers sought to reinvent themselves in the midst of the pandemic, through the internet and the use of technology, so as not to stifle the development of these children's writing and reading skills..

Keywords: Pedagogical intervention. Pandemic period. Educational practices. Creative methodologies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 JUSTIFICATIVA	14
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
1.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 CENÁRIOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	16
2.2 O AMPARO LEGISLATIVO À INCLUSÃO ESCOLAR	23
2.3 DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, SUPORTE PEDAGÓGICO E INFRAESTRUTURA	28
2.4 A CRIANÇA COM TDAH NAS SÉRIES INICIAIS	38
2.5 A INTERVENÇÃO DOCENTE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TDAH	42
2.6 DIAGNÓSTICO DO TDAH E IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR	44
2.7 IMPACTOS E ADAPTAÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA DA COVID19	46
3 METODOLOGIA	52
3.1 SUJEITOS E AMBIENTE DA PESQUISA	53
3.2 COLETA DE DADOS	55
3.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	56
3.4 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCATIVO	56
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
4.1 AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM RELAÇÃO À ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TDAH	59
4.2O PRODUTO EDUCATIVO	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES	86
APÊNDICE I: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS DOCENTES: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	86
APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	89

APÊNDICE III: CARTILHA DIGITAL	91
--------------------------------------	----

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é definido como uma desordem neurobiológica que afeta entre 3% a 7% da população infantil, tanto no Brasil quanto em outros países do mundo. Os indivíduos que apresentam esse transtorno na infância continuam a apresentar na vida adulta. Os sintomas associados ao TDAH consistem em desatenção, hiperatividade e impulsividade - um conjunto de sintomas que conduz a prejuízos na vida educacional, profissional e nas relações sociais neste portador (WEISS, 1993; LOUZÃ, 2010).

O *American Psychiatric Association*, conhecido no Brasil como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V-TR, 2014) destaca os mesmos sintomas acima citados e os coloca como, todos, surgidos antes dos 12 anos e que persistem na idade adulta.

Neste estudo procurou-se compreender a percepção das professoras sobre o processo de alfabetização do aluno com TDAH no ensino fundamental I da rede municipal de Presidente Kennedy, Espírito Santo.

Uma das etapas mais importantes dentro do processo de ensino e aprendizagem do aluno com TDAH é procurar ganhar sua atenção com práticas pedagógicas criativas e motivadoras de forma a otimizar sua aquisição de conhecimento. Os alunos com esse tipo de transtorno, conhecido como o déficit mais prevalente em idade escolar, enfrentam algum prejuízo na atenção sendo necessária a intervenção adequada do docente, para melhorar a aprendizagem desses alunos.

Essas crianças, consideradas por muitos como “atrapalhadas” em seu desempenho escolar, pela combinação dessas deficiências sofrem na maioria das vezes pela ausência de um diagnóstico já no início da vida acadêmica. Para os que irão desenvolver problemas no processo de leitura e escrita, tais dificuldades costumam passar despercebidas até que se chegue a anos mais avançados no ensino fundamental (WOLRAICH e DUPAUL, 2010).

Embora essas crianças não tenham deficiências de aprendizagem, Daley e Birchwood (2010) afirmam que a maioria das crianças com TDAH podem ter seu desempenho educacional afetado em decorrência do comportamento irregular característico desse transtorno.

BARKLEY (2020) descreve ser comum as crianças com TDAH serem mal toleradas ou até mesmo excluídas de atividades sociais em clubes, aulas de músicas, de esporte e dos escoteiros.

O padrão geral de rejeição social de que são vítimas começa a emergir nos anos iniciais da escola, pois esses alunos são mais exagerados, emocionalmente impulsivos, impacientes e podem despertar aversão nas outras pessoas. Esta rejeição pode causar um fator de confusão nestas crianças porque elas ainda estão tentando aprender ou entender esses processos de socialização. Assim, as crianças com TDAH que estão tentando aprender as aptidões básicas de socialização ficam confusas ao serem evitadas pelos colegas e, no final da infância, algumas já começam a apresentar uma baixa autoestima claramente percebida pelos docentes em sala de aula (CORKUM et al., 2019).

Embora essa rejeição possa aparecer em uma idade precoce, geralmente permanece latente até a idade escolar, tendo nas escolas e salas de aula um cenário primário básico para o reconhecimento dos seus sintomas devido ao aumento da demanda por atenção, aprendizagem e autocontrole.

Os critérios diagnósticos do DSM-V-TR (2014) para o tipo predominantemente desatento incluem no mínimo seis, ou mais, sintomas que persistem por pelo menos seis meses. Alguns desses sintomas são: falha frequente em dar atenção aos detalhes ou erros cometidos por descuido; frequente dificuldade em manter a atenção nas tarefas; não escuta quando falado; não segue as instruções e não consegue terminar as tarefas; dificuldade de organização; relutância em se envolver em tarefas que requeiram energia mental sustentada; perda constante de coisas; distração constante devido a estímulos estranhos e constante esquecimento.

Esses sintomas que ocorrem nas crianças em idade escolar podem causar problemas no ambiente escolar, motivo pelos quais acabam apresentando dificuldades na escola, sociais e comportamentais. Soma-se a isso o fato de que as falhas de atenção desempenham um papel maior nos déficits de funcionamento escolar em comparação com a hiperatividade ou comportamento perturbador que demonstram.

A maioria dos alunos diagnosticados com TDAH passa a maior parte do dia escolar na sala de aula do ensino regular, desta maneira, é relevante entender a percepção das professoras sobre a realização das práticas pedagógicas utilizadas em sala com os alunos com TDAH.

Assim, analisar quais são as atitudes das professoras em relação aos alunos com TDAH, como elas realizam essas intervenções específicas e quais intervenções estão sendo utilizadas com eles, é fundamental para se propor um ensino eficaz a esses alunos e ainda poder avançar melhorando essa interação entre eles e o professor nas salas de aula do ensino regular.

No cenário atual, vivenciado pela pandemia da Covid-19, um ponto relevante a ser abordado é o desafio que a pandemia impôs às escolas e professores que tiveram que superar as dificuldades encontradas no dia-a-dia educacional da inclusão dos alunos com TDAH e ainda repensar sua prática nessa nova realidade. Todos os fatores que sempre dificultaram a aprendizagem dos alunos em sala de aula com aulas presenciais passaram também a serem um obstáculo no ensino remoto - reforçando inclusive as dificuldades impostas pelo distanciamento, tanto para os alunos, quanto para as famílias das crianças com TDAH.

A partir dessa realidade a escola teve que se adaptar a uma nova rotina e conviver com um panorama diferente e uma nova forma de ensinar, uma realidade que afetou a vida dos educadores, e principalmente dos alunos, que precisaram continuar os estudos mesmo sem a mediação pedagógica presencial do professor.

Sendo assim, passou a ser essencial uma abordagem mais detalhada da prática pedagógica docente na aprendizagem dos alunos com TDAH no contexto do ensino remoto emergencial, para entender melhor o processo de ensino e aprendizagem mediado pelos docentes neste período e os desafios e estratégias utilizadas por estes professores para superar as adversidades de um ensino remoto e efetivar a aprendizagem destes alunos.

Como implicação teórica este estudo visa contribuir lançando luz sobre a realização do trabalho docente na CEMEI Menino Jesus, rede municipal de Presidente Kennedy, em tempos de pandemia da Covid-19, na mediação do processo de alfabetização junto aos alunos com TDAH, suas estratégias de ensino e ações pedagógicas no sentido de fortalecer a aprendizagem dessas crianças em salas de aula regulares.

Como implicação prática intenta-se aqui auxiliar as docentes da rede municipal, no ensino remoto, na sua atuação como mediadores do processo de ensino, a fim de alcançarem maiores resultados acadêmicos na alfabetização de alunos com TDAH.

1.1 JUSTIFICATIVA

O TDAH tem sido um dos grandes desafios na atual conjuntura da educação, pois atrai a atenção e os olhares de todos que fazem parte do processo de escolarização e interação social dessas crianças que muitas vezes são consideradas indisciplinadas e pouco inteligentes, além de rotuladas de rebeldes, agressivos, agitados, tanto no ambiente escolar como no seio da própria família.

Benczik et al. (2020) lembra que o aluno com TDAH, muitas vezes visto como um problema por ser diferente dos demais nas atitudes, acaba sentindo-se rejeitado pelos colegas e até mesmo por alguns professores. Esses alunos apresentam dificuldade de fazer amizades e iniciar relacionamentos sociais, embora se estimulados e com acompanhamento especializado, conseguem se desenvolver cognitivamente.

Durante a pandemia da Covid-19 o docente precisou se reinventar e criar novas estratégias de ensino para que o ano letivo não fosse interrompido. Frente aos inúmeros desafios já vivenciados por eles no ensino de alunos com TDAH, o isolamento social veio somar, com o surgimento de novos obstáculos como o ensino híbrido, as dificuldades de conexão dos alunos com a internet e o uso da tecnologia, para engessar o processo de ensino com essas crianças.

Assim, explica Fabris (2008), a intervenção pedagógica do professor no cotidiano escolar atua no sentido de enriquecer as habilidades do aluno com TDAH até então limitadas pela falta de suporte que lhe impede de evoluir no desenvolvimento da escrita e da capacidade de leitura.

Logo, uma análise mais detalhada no campo da mediação e das estratégias desenvolvidas pelo professor no ensino de alunos com TDAH se faz necessário para entender o processo de alfabetização e as práticas desenvolvidas por esses docentes que favoreçam uma evolução gradativa no processo de ensino e aprendizagem deste aluno durante a pandemia da Covid-19.

1.2 OBJETIVO GERAL

Analisar a prática pedagógica utilizada na alfabetização pelos professores da CEMEI “Menino Jesus” com os alunos com TDAH no período da pandemia de Covid-19.

1.2.1 Objetivos Específicos

Diante da construção do objetivo geral, delimitaram-se os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor antes e durante a pandemia da Covid-19 no processo de alfabetização de alunos com TDAH;
- ✓ Verificar as principais dificuldades e limitações dos professores em relação à alfabetização de alunos com TDAH no período da pandemia de Covid-19;
- ✓ Desenvolver uma Cartilha Digital com ações e orientações pedagógicas voltadas para os docentes das escolas municipais de Presidente Kennedy-ES para otimizar o processo de alfabetização de crianças com TDAH.

Feitas estas considerações, faz-se necessário, para melhor organização desta dissertação, estruturá-la em mais 04 capítulos, prosseguindo com o embasamento teórico onde serão discutidos conceitos inerentes à alfabetização de alunos com TDAH em tempos de pandemia da covid19.

O embasamento teórico será apresentado no capítulo 02. Seguido a isso, no capítulo 3, serão explicadas as metodologias usadas na prática da alfabetização dessas crianças para tornar a aprendizagem mais criativa e motivadora.

A partir desta metodologia, o capítulo 04 irá discutir os resultados da pesquisa, relacionando as análises dos conteúdos estudados e das práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes na alfabetização de crianças com TDAH e suas percepções.

Finalmente, nas considerações finais, este trabalho regressará aos problemas e hipóteses suscitados no início desta pesquisa, relacionando-os aos capítulos desta investigação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CENÁRIOS E CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durkheim (1978) define e fundamenta o processo educativo de forma crítica estabelecendo seu processo socializador, a função homogeneizadora e diferenciadora, definindo no decorrer do texto, que se trata de um conjunto de influências que atua sobre nossa inteligência e vontade.

Neste capítulo foi realizado um estudo acerca da educação inclusiva, contextualizando-a histórica e atualmente, bem como apresentando o cenário percebido em seu âmbito, considerando os desafios referentes à preparação pedagógica e de infraestrutura das escolas para recebimento desses alunos. Acredita-se ser necessária uma gama de fatores a serem averiguados, como a reação dos alunos, a adequação da estrutura escolar, e a postura dos professores.

Observando as práticas desenvolvidas nas escolas brasileiras Kassar (2011) explica que é possível perceber que essas ações não estão atendendo às crianças com necessidades especiais de forma geral. Para que a escola seja inclusiva é urgente que ampliem seus objetivos e tenham uma proposta pedagógica inovadora, buscando um ambiente de construção de aprendizagem sem barreiras.

Para o atendimento das crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino exige-se dos profissionais da educação conhecimentos produzidos na área da psicologia, medicina, pedagogia, etc., fundamentando-se em uma ação multidisciplinar, para se ter uma noção geral e, com isso, ter subsídios para que se faça uma integração de verdade.

A definição de educação segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 destaca:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais [...] Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996)

Inserindo a questão escolar como instituição, esta pesquisa baseia-se na fundamentação de Moran (2007) que considera a escola como uma instituição social

configurada como espaço por excelência da educação, mas também como mediadora social sujeito-sociedade, possuindo irrevogável função social, tendo como prerrogativa oferecer condições potenciais para que todo conhecimento produzido historicamente, seja democratizado, apropriado e objetivado pelos alunos de forma independente de suas condições limitadoras, sejam elas físicas, intelectuais, socioeconômicas, culturais ou étnicas.

No sentido de legitimar a instituição de ensino no contexto educacional brasileiro, a LDB nº 9.394/1996 estabelece:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996).

Neste contexto, a educação é concebida como um conjunto de recursos que visam estabelecer e apoderar-se de estratégias aplicáveis de metodologias, conteúdos e recursos humanos, proporcionando nas mais diversas instâncias do universo escolar, formação cidadã, sobretudo fomentando a valorização humana de forma integralista principalmente no que diz respeito à diversidade e à apropriação de conhecimentos gerais (MORAN, 2007).

Determinando quanto ao direito à educação e ao dever de educar, a LDB nº 9.394/1996, dispõe em seus princípios:

Art. 3º- O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1996).

Ainda sobre esses princípios da educação, Souza (2008) afirma que classes heterogêneas acolhem as diferenças, trazem benefícios ao desenvolvimento das crianças deficientes ou não, porque oportuniza estas vivenciar a importância da cooperação nas interações humanas. Portanto, para que as diferenças sejam respeitadas é necessário viver e conviver na diversidade, redefinido uma nova concepção de escola, de aluno, de ensinar e de aprender.

Para que esta formação educativa seja ampliada e assegurada no âmbito escolar, onde a diversidade se faz presente, surgem mundialmente as temáticas de educação especial e educação inclusiva, fundamentando-se diariamente na construção e consolidação de sistemas educacionais inclusivos. Através da pesquisa histórica sobre condução do processo da educação especial, alguns estudiosos analisam cronologicamente este processo que segundo Mazzotta (2005, p.1):

Procura resgatar os diferentes momentos vivenciados, objetivando compreender que acontecimentos ou fatos influenciaram na prática do cotidiano escolar, marcando as conquistas alcançadas pelos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Mazzotta (2005) observou que Países da Europa e América do Norte apresentam quatro estágios no desenvolvimento histórico da educação inclusiva quanto ao atendimento às pessoas que apresentavam deficiências. Portanto, inicialmente é evidenciada uma primeira fase, caracterizada pela negligência, denominada “era pré-cristã, com abandono absoluto dos deficientes, evidenciando perseguições e morte, legitimados inclusive pela sociedade, pelas manifestações atípicas comportamentais apresentadas.

Um segundo estágio, ocorre nos séculos XVII e meados de XIX, onde Mazzotta (2005) revela a fase de institucionalização do ensino inclusivo, demonstrando claramente a segregação e proteção em suas próprias residências. O terceiro estágio é marcado no final do século XIX e meados do XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, oferecendo atendimento à parte. Já no quarto estágio, em torno da década de 70, observa-se um movimento de integração social com objetivo de inserir os indivíduos com necessidades educacionais especiais ao ambiente escolar.

Portanto, a ruptura da educação formal com a educação inclusiva ocorre de fato em 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (EPT), e posteriormente reforçada com a Declaração de Salamanca em 1994 (SANCHES e TEODORO, 2006). Deste modo, a educação inclusiva supõe uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes, buscando uma promoção de uma sociedade integradora, justa e igualitária (UNESCO, 2001).

Além disso, constata-se a importância da Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida em Salamanca na Espanha

(1994) na elaboração de um documento internacional e altamente significativo intitulado como Declaração de Salamanca legitimando a área de inclusão de maneira mais efetiva para deficientes no universo escolar. Assim Ainscow (2009) afirma que a inclusão começa a partir do conceito de que a educação é um direito humano básico e fundamento para uma sociedade justa. Como citado na Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo, a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adaptados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da Escola (UNESCO, 1994; p. 11).

Neste sentido, para melhor entender todo o processo de inclusão, Piaget (1986) defende a necessidade de se ter como pilar teórico na área da psicologia educacional os conceitos básicos da teoria construtivista que compreendem o processo de construção do conhecimento e estabelece a configuração dos sistemas que integram os processos de desenvolvimento do indivíduo, formulando novos conhecimentos a partir da interação entre o sujeito e o objeto quanto à organização, adaptação, assimilação e acomodação.

Para Piaget (1986), a assimilação e acomodação, é um processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra (classifica) um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias, definindo-a da seguinte forma:

[...] uma integração às estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação (PIAGET, 1986; p. 13).

Ainscow et al. (2006), propõem conceituar a inclusão educacional a partir de uma análise de tendências internacionais quanto à tipologia, apresentam cinco formas de pensamento na área:

Inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial; Inclusão como resposta a exclusões disciplinares; Inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão; Inclusão como forma de promover escola para todos; Inclusão como Educação para Todos (AINSCOW et al., 2006, p.15).

Segundo a fundamentação de Ainscow (2009) em relação à prática inclusiva educativa, a Educação Especial:

[...] deve ser aliada à pesquisa e ao desenvolvimento das novas formas de ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatíveis com os ideais democráticos, na função de orientação, supervisão e acompanhamento das condições educacionais apropriadas, num interjogo entre o real e a necessária contemporaneidade é marcada pelo avanço técnico e científico que permite o rompimento de concepções anteriores acerca da deficiência e, a busca por esclarecimentos das causas e origens destas, considerando o reconhecimento da pessoa humana, suas expressões e capacidades (AINSCOW, 2009, p.16).

Nesta direção Gonçalves et al. (2013) descrevem que o processo de inclusão escolar tem impulsionado cada vez mais a presença de alunos com variados tipos de deficiências e transtornos, muitas vezes desconhecidas para os profissionais docentes e administrativos, tais como as deficiências múltiplas, paralisia cerebral, distrofia muscular e diversas neuropatias. O que pressupõe estabelecer e executar estratégias em função da grande demanda, tanto nas mudanças estruturais quanto metodológicas no sentido de atender às especificidades dos alunos.

Outro aspecto relevante no contexto escolar inclusivo refere-se à abordagem curricular que no caso do Brasil, tornou-se objeto de atenção para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em cumprimento ao art. 210 da CF de 1988 (BRASIL, 1988) que define como dever do Estado estabelecer e garantir conteúdos mínimos para o processo educativo no ensino fundamental, obviamente resguardando toda a formação básica segundo os valores já pré-determinados pelo MEC (1995) assim como os parâmetros curriculares para a Educação Infantil e Ensino Médio.

Calado e Neves (2012) apontaram sob o ponto de vista etimológico, a palavra currículo que vem do latim *curriculum*:

Remete à ideia de percurso a ser realizado. Esse termo evoluiu no decorrer do tempo, sendo atualmente definido pelo dicionário Michaelis (2009) como um conjunto de disciplinas de um curso escolar, ou seja, documento que estabelece seleção, sequência, maneira e tempo de apresentação dos conteúdos e as respectivas avaliações da aprendizagem (CALADO e NEVES, 2012, p.45).

Considerando o currículo na perspectiva da instituição escolar, constitui-se no documento que norteia todas as ações pedagógicas da escola com ajustes preconizados com a LDB 9.394/1966 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e Parâmetros Curriculares Nacionais de Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999).

Para Nogueira (2009), o exercício pleno da cidadania dos indivíduos são objetivos primários para toda a ação educacional, levando à reflexão sobre o como, o porquê e o para que/quem os conhecimentos gerados pela humanidade são devidamente garantidos pelo sistema educacional através da sistematização curricular do ensino formal para a ampliação de saberes à sociedade. Evidencia-se, portanto, uma reflexão no que tange a ideia realista do currículo, que de fato reporta ao percurso sistematizado que passa a ser um conjunto de disciplinas em curso escolar.

Com o esforço contínuo em direção à inclusão de alunos com necessidades especiais na sala de aula de educação geral, os educadores estão constantemente procurando maneiras de melhorar a experiência e o aprendizado de cada aluno. Embora haja benefícios comprovados da inclusão, os currículos tradicionais e as técnicas instrucionais nem sempre são ideais para estudantes com deficiências cognitivas, emocionais ou físicas (STRECK, 2012).

Para efeito positivo, educadores inovadores implementaram tecnologias adaptativas, vários métodos de instrução diferenciados e modelos educacionais baseados em teoria, como a abordagem construtivista. Muitas vezes, no entanto, o currículo também precisa de adaptação, a fim de melhor atender às necessidades de aprendizagem, objetivos e níveis de habilidade dos estudantes de educação especial (APPLE, 2006).

Aprimoramento é quando os professores usam o currículo existente na sala de aula da educação geral ajustando aos métodos e à mídia de entrada/saída para atender às necessidades do aluno e aos objetivos do Plano de Ensino Individualizado (PEI). Implementar técnicas de instrução diferenciadas, usar tecnologias adaptativas, mudar o ambiente físico do aluno e integrar linguagem e conteúdo culturalmente responsivos ao conteúdo do currículo são exemplos de aprimoramento do currículo (STRECK, 2012).

A modificação do currículo implica um maior nível de ajuste no já existente. Geralmente, os professores conseguem isso ajustando a profundidade ou o tipo de conteúdo dentro do currículo existente.

Talvez um aluno cuja dificuldade de aprendizagem o impeça de ler na mesma proporção ou profundidade que outros alunos e precise de mais tempo para ler os materiais, uma peça mais curta para ler ou uma peça alternativa que cubra o mesmo conteúdo em linguagem mais simples. Se o aluno tiver deficiências cognitivas mais

graves, o professor pode modificar ainda mais o currículo desse aluno, alterando o material do curso em um nível conceitual. Isso é semelhante a alterar os materiais de leitura para ser mais simples, mas também pode incluir a alteração do conteúdo conceitual real desses materiais para assuntos diferentes, mais apropriados às habilidades e objetivos cognitivos do aluno (STRECK, 2012).

Conforme Apple (2006), na educação inclusiva o currículo é fundamental no ensino de crianças com dificuldade de aprendizagem, sendo importante que, para tal, sejam realizadas modificações, como destacadas a seguir:

- **Acomodação:** A acomodação é essa forma mais simples de adaptar o currículo. O currículo aborda os alunos que são capazes de compreender e atuar nos níveis regulares de conteúdo e dificuldade conceitual do currículo, mas exigem diferenciação nas técnicas instrucionais e no meio em que cada aluno demonstra sua profundidade de entendimento;
- **Adaptação:** É apropriada para os alunos cujas necessidades e objetivos de aprendizado estão alinhados com o conteúdo do currículo regular, mas exigem uma modificação moderada da profundidade da dificuldade conceitual desse conteúdo;
- **Resultados:** A implementação de resultados curriculares paralelos implica uma maior modificação da dificuldade conceitual do que a adaptação. No entanto, semelhante à adaptação, o assunto do conteúdo é o mesmo permitindo que o aluno participe das atividades da sala de aula ao lado de outros alunos. Um professor deve atender às necessidades de cada aluno e às metas estabelecidas na aprendizagem e níveis conceituais de profundidade para cada lição;
- **Currículos Sobrepostos:** Os alunos que exigem resultados e metas de aprendizagem modificados podem precisar de integração nas atividades gerais da sala de aula através da sobreposição de currículos. Assim o aluno participa das atividades em sala de aula com resultados de aprendizado individualizados para cada atividade, incluindo objetivos de desenvolvimento social/comportamental, objetivos de aprendizado cognitivo, habilidades de linguagem ou mesmo desenvolvimento de habilidades físicas (APPLE, 2006).

Independentemente dos termos e definições, educadores e teóricos concordam que a maneira mais eficaz de adaptar currículos na sala de aula inclusiva é a individualizada e específica ao aluno. Antes de modificar um currículo, os professores devem conhecer os objetivos e as necessidades de aprendizagem de cada aluno, avaliar suas habilidades e implementar a forma menos invasiva de adaptação curricular possível. Ao estudar e implementar métodos variados de instrução adaptativa e modificação curricular, educadores que trabalham com alunos com necessidades especiais podem desenvolver as ferramentas e técnicas essenciais para criar ambientes de aprendizado eficazes e inclusivos (STRECK, 2012).

2.2 O AMPARO LEGISLATIVO À INCLUSÃO ESCOLAR

Sabe-se que os marcos legais orientam os sistemas de ensino para uma Educação Inclusiva, a fim de romper com a ideia de integração das pessoas com necessidades educacionais especiais, com base no paradigma de aproximação da normalidade, onde o sujeito se adapta às condições vigentes.

Neste panorama, o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, onde escolas e professores devem amparar todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas condições intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas físicas e outras, representam uma possibilidade de combate à exclusão e de responder às especificidades dos alunos (SOUZA, 2008).

Dessa forma, o reconhecimento dessas diferenças tem sido fortemente respaldado por documentos legais que têm direcionado ao reconhecimento e à valorização dos direitos humanos em todas as suas dimensões. A Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos que representa um avanço significativo na revisão dos direitos humanos e na garantia legal do combate à discriminação.

No seu artigo 1º, a Declaração confere que “todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Isso significa que, independentemente de condições físicas ou outra qualquer, o direito à dignidade humana deve ser respeitado sem nenhuma distinção de raça, cor, sexo, língua,

religião, etc. Assim, “todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei”, conforme destaca o art. 7º (KASSAR, 2011).

Esse aspecto legal assegura a todos um tratamento pautado na ética e no respeito às diferenças, em que a participação social está intimamente relacionada ao exercício pleno de cidadania.

Promulgada em 05/10/1988, a Constituição Federal (CF) traz em seu art. 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Complementa ainda, no artigo 208, inciso III, o dever do Estado com a educação, ao garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Dentro dessa perspectiva, Saviani (1994) compreende que a educação tem uma dimensão política e, por isso, não é e não pode ser neutra, pois sua importância política da educação está condicionada à garantia de que a especificidade da prática educativa não seja dissolvida.

[...] em sua existência histórica nas condições atuais, educação e política devem ser entendidas como manifestações da prática social própria da sociedade de classes. Trata-se de uma sociedade cindida, dividida em interesses antagônicos [...] Poderíamos, pois, dizer que existe uma subordinação relativa, mas real da educação diante da política. Trata-se, porém, de uma subordinação histórica e, como tal, não somente pode como deve ser superada. Isto porque, se as condições de exercício da prática política estão inscritas na essência da sociedade capitalista (SAVIANI, 1994, p.93).

Logo no Brasil, a Educação Inclusiva regulamenta-se através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, sendo considerada a primeira legislação que apresenta um capítulo sobre a Educação Especial, enquanto as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foram instituídas pelo Parecer 17/2001 do Conselho Nacional de Educação. Este parecer define e caracteriza os alunos com necessidades educacionais especiais.

[...] dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específicas; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; altas habilidades/superdotação, grande facilidade de

aprendizagem dominando rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Segundo a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, do Ministério da Saúde (2009), que regulamenta a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, promulga:

A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (NY, 2007), promulgada pelo Estado Brasileiro pelo decreto 6.949 em 25/08/09, resultou numa mudança paradigmática das condutas oferecidas às Pessoas com Deficiência, elegendo a acessibilidade como ponto central para a garantia dos direitos individuais. A Convenção, em seu artigo 1º, afirma que a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

A educação inclusiva visa contribuir para eliminar a exclusão social resultante de atitudes e respostas para a diversidade racial, classe social, etnia, religião, sexo ou habilidades entre outros possíveis. Portanto, parte da crença de que a educação é um direito humano básico e a fundação de uma sociedade mais justa. Neste contexto, a inclusão educacional vem ganhando cada vez mais destaque na pauta de discussões sociais, econômicas e políticas nacionais e internacionais, pois, a inclusão é um direito da pessoa com deficiência.

A ideia da inclusão sempre existiu, pois desde os primeiros momentos da vida intrauterina já se iniciou a busca pela inserção nos grupos que vão interagir. Essa inclusão acontece no âmbito familiar dos grupos religiosos, através do mercado de trabalho, no grupo de amigos, na escola e na sociedade em geral.

O termo inclusão é utilizado para designar o processo que permite a todos os alunos, indiscriminadamente, beneficiar-se dos serviços oferecidos pela escola de modo que possam desenvolver-se em um ambiente rico e variado. Incluir, portanto, é uma alternativa educacional cuja meta é não deixar ninguém de fora do sistema educativo, obrigando esse sistema a adaptar-se às particularidades de todos os alunos, fomentando uma educação de qualidade para todos (RODRIGUES, 2013, p 30).

Diante do mundo globalizado, cada dia mais moderno as maneiras que os fenômenos sociais são compreendidos e se tornam cada dia mais avançados, sendo que ainda existem barreiras para as pessoas com limitações. Essas barreiras podem ser vistas como o preconceito, a discriminação e a falta de acessibilidade, a falta de compreensão e de conhecimento.

É importante saber lidar com os instrumentos ligados ao conhecimento e reconhecer seu poder diante das mudanças, pois há informações que precisam ser transmitidas, manejadas e consumidas com maior atenção que é o caso da educação inclusiva e do verdadeiro papel do educador diante desse processo.

Nesse contexto o professor de apoio educativo não deve ser encarado como um especialista a quem compete solucionar todas as dificuldades experimentadas pelo professor do regular, mas sim como um recurso, cujo papel será, em colaboração, tentar encontrar soluções para os eventuais problemas que surjam na sala de aula. Efetivamente a escola inclusiva pressupõe um reposicionamento do papel do professor de apoio que poderá ser usado de diversas formas de acordo com as necessidades especiais de cada aluno (STABAUS, 2003, p 126).

O termo educação inclusiva consiste em um processo que amplia a participação de todos os estudantes que estão inseridos nos estabelecimentos de ensino regular. É uma forma de reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de forma que estas respondem pelas diversidades dos alunos. No âmbito educacional se espalha a ideia de que todas as pessoas são singulares em suas particularidades, independente de possuírem ou não alguma necessidade educacional, onde cada sujeito tem seu próprio ritmo de aprendizagem e desta maneira todos são desiguais e a escola se beneficia com essa multiplicidade.

A aprendizagem é como uma dimensão do desenvolvimento, dimensão que a sustenta e a expande. O processo de aprendizagem não tem qualquer hegemonia; ela depende totalmente do processo de desenvolvimento. É por ele que a capacidade de aprendizagem se amplia; por outro lado, pela obstrução do desenvolvimento, pode-se limitar a evolução da aprendizagem. A aprendizagem escolar não deve ser reduzida à assimilação de conteúdo quaisquer (MOLL, 2013, p 60).

O processo de aprendizagem é resultado da interação entre os sujeitos sociais, o que acaba por permitir ao indivíduo construir sua representação simbólica, aquele aluno com dificuldades de aprendizagens ou qual for sua limitação servindo como um estímulo para o professor desenvolver estratégias. A escola que apresenta um projeto pedagógico que abrange a educação inclusiva e envolve o processo de reestruturação e adaptação, assegurando aos alunos oportunidades educacionais e sociais ofertadas pela instituição, certamente fortalece o processo de aprendizagem. Esse processo inclui não apenas os educadores, mas também toda a comunidade escolar e a família dos alunos.

As práticas de ensino não são generalizadas, devem ser desenvolvidas a partir do conhecimento do aluno que frequenta aquela escola. Devemos pensar no meio cultural e social dos estudantes. Para isso as escolas têm um instrumento que não usam. É o planejamento político – pedagógico com ele é possível fazer um diagnóstico da comunidade e do aluno. São formas diferentes de executar e planejar o ensino, formas diferentes de avaliar a aprendizagem (NOGUEIRA, 2009, p 88).

A prática pedagógica não significa apenas o resultado de técnicas e metodologias é também na realidade uma disponibilidade de serviços de apoio como suporte para os educadores, educandos e familiares. A formação consta de uma perspectiva dupla, onde uma representa uma formação geral e mudanças de atitude onde é necessário o conhecimento teórico e a habilitação específica. Conforme consta na lei nº 9.394/96, seguindo o capítulo VI da lei nacional de diretrizes e bases da educação é fundamental que a formação dos educadores atenda aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino bem como suas características de cada fase do desenvolvimento do educando (BRASIL, 1996).

O oferecimento de escolarização a todos os alunos em ambientes comuns não elimina a necessidade do atendimento especializado, oferecido historicamente pela educação especial com o professor especializado aos alunos que, em virtude de necessidades educacionais que são especiais não no sentido de mais importantes, mas no sentido de específicas requerem. Esse é o princípio da equidade em ação. A diferenciação de profissionais, recursos e metodologias para igualar as oportunidades de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento (STAINBACK, 2004, p 32).

Seguindo essa mesma lei o capítulo que se refere a educação especial, trata que os alunos com necessidades especiais dever ser atendidos por professores que detenham especialização adequada, através de nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para inclusão desses educandos nas classes comuns.

O Brasil também passa a entender que o acesso à escola é um direito de todos, propondo ações educacionais [...] com isso definem também que as escolas se organizem para oferecer respostas adequadas a aprendizagem de crianças com transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2007).

Portanto, Schmitdt (2016) constata que o grande desafio atual está diretamente ligado à escolarização de portadores de transtornos de aprendizagem no ensino regular como forma de inclusão educacional e social, relatando que o tratamento cede lugar à educação, sendo desenvolvidos em ambientes naturalísticos e objetivando não apenas a presença de todos os alunos no mesmo

local, mas a sua participação, sua aceitação e sua aprendizagem. A Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989) de 24 de outubro de 1989, na área da educação, rege:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

As questões teóricas do processo de inclusão têm sido amplamente discutidas por estudiosos e pesquisadores da área de Educação Especial, no entanto macroscopicamente, pouco se tem feito no sentido de sua aplicação prática. O processo de efetivar a inclusão escolar constitui a maior preocupação dos pais, professores e estudiosos, considerando que para se ter uma inclusão efetiva é necessário que ocorram transformações estruturais na totalidade do sistema educacional (KASSAR, 2011).

2.3 DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, SUPORTE PEDAGÓGICO E INFRAESTRUTURA

Pode-se afirmar que em épocas passadas como em atuais muitas pessoas sofreram fortes preconceitos e dificuldades por possuírem deficiências em certos aspectos físicos, emocionais, auditivos, visuais, retardo mental entre outros. Isso se caracterizou pela discriminação, falta de aceitação e menosprezo. A história contada em livros descreve o comportamento de algumas tribos que aceitavam crianças ou adultos com deficiências, mas acreditavam que os maus espíritos habitavam essas pessoas (COLL, 2004).

A maioria das tribos era nômade e abandonavam as pessoas portadoras de deficiência por acreditarem que elas eram incapazes de acompanhá-las e as

mesmas acabavam morrendo por inanição ou devoradas por animais ferozes. Relata-se ainda o período em que o infanticídio de deficientes era comum, ou seja, deficientes eram enterrados vivos, alegando que a terra os protegeria contra tudo e contra todos (COLL, 2004).

Com o Cristianismo, essa postura foi modificada, mostrando que os portadores de alguma deficiência eram “criaturas de Deus”. Assim, elas não deveriam ser abandonadas e nem sacrificadas, porque possuíam alma. Os mesmos começaram a serem assistidos em suas necessidades básicas como alimentação e abrigo, porém, não havia assistência em relação ao desenvolvimento e educação. Houve também uma fase de exclusão, onde havia um descaso com os deficientes mentais, pois eles eram internados em instituições, onde havia crianças abandonadas, loucos, delinquentes e velhos. Infelizmente podemos afirmar que os deficientes sofreram e ainda sofrem muitas rejeições e perseguições, até mesmo por uma sociedade dita “sem preconceito” (MAZZOTTA, 2005).

Segundo Mazzotta (2005), enquanto o poder governamental nada fazia para criar escolas especializadas para ensino de pessoas com necessidades especiais. Iniciam-se ações voltadas à filantropia, em 1950, as iniciativas privadas e públicas, foram isoladas refletindo a Educação Especial por ter um teor assistencialista e caritativo em nosso país, constituindo-se como um “favor” feito por pessoas consideradas abnegadas e não um direito legalmente garantido.

Kassar (2011) lembra que, somente na década de 1960 as autoridades federais criaram as “campanhas” com característica de atender em situações emergenciais como: Campanha para Educação dos Deficientes Visuais e Mentais, propiciando posteriormente a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no período dos anos 1970.

A proposta e a eficácia da educação especial são discutíveis, pois em seu princípio norteador está o pressuposto de que possibilita aos indivíduos ditos “especiais” oportunidades educacionais e sociais através de procedimentos especiais, em locais apartados do sistema regular de educação.

Essa característica configura-se como detentora de um caráter eminentemente excludente, apesar da educação especial oferecer um benefício aos deficientes, pois permite que estes indivíduos tenham direito a lazer, profissionalização e usufruto das condições usuais da sociedade, que a princípio lhe são negadas. Mas, quando estes indivíduos ingressam em uma instituição que

ofereça atendimento especial, porém separado dos normais, já se identifica o processo de segregação.

Para Tomasini (1998) o aumento das instituições especiais (escolas, hospitais, prisões, manicômios) não representa o progresso da medicina, educação ou prevenção, mas a abertura do mercado para os economicamente ativos e em funcionamento na sociedade e, também, a exposição clara de uma grande falha social. Nisso há uma concordância em torno da importância do conhecimento para a integração social de todos os trabalhadores.

A educação especial retarda a incorporação em sua prática pedagógica dos avanços teórico-metodológicos produzidos no âmbito das transformações sociais mais amplas. A ênfase, o empenho é direcionado no sentido de proporcionar aos sujeitos com necessidades educativas especiais um enquadramento em uma atividade elementar específica e tardia no modo de produção capitalista (TOMASINI, 1998, p.117).

Com esta compreensão acerca da institucionalização, reflito de imediato a proposição de uma “desinstitucionalização” destes indivíduos já inseridos no circuito do sistema especial de ensino. Porém, é importante ressaltar que a não-institucionalização de outros requer uma profunda mudança na concepção e na compreensão da diferença pelos profissionais da educação e pela sociedade.

Desse modo, pode-se entender que a forma pela qual é permitido a esse indivíduo poder se apropriar da realidade vai determinar o nível de desenvolvimento de sua educação e, por consequência, sua humanização ou desumanização, sua cidadania ou sua fragmentação.

Pelo viés do Ministério da Educação e Cultura (MEC) a escola comum (de ensino regular) tem como compromisso difundir o saber universal, devendo saber lidar com tudo o que implica de particular na construção desse conhecimento, ainda que tenha limitações naturais para tratar com o que há de subjetivo nessa construção com alunos com deficiência, sendo a dificuldade maior, lidar com deficiente mental. Diante disso, surgiu a necessidade de se criar um espaço dentro da escola regular, que conte com subsídio físico e humano capaz de auxiliar na aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual (DI), visual e outras (BRASIL, 2006).

Para tanto a CF de 1988 (BRASIL, 1988) prevê o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência e prevê em seu Art. 208 que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino. Segundo o MEC

(BRASIL, 2008) esse atendimento não se refere a um reforço escolar, sendo diferente do ensino em escolas comuns.

O atendimento educacional especializado deve priorizar as especificidades dos alunos com deficiência, complementando ou suplementando a sua aprendizagem escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino. Essa complementação é um direito de todos os alunos com deficiência (BRASIL, 1989).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, por meio da Resolução N°4/2009 que define o Atendimento Educação Especializado como um serviço da educação especial que:

Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos 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 e/ou suplementa a formação dos alunos 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 (SEESP-MEC, 2008, p.1).

Assim, essa nova concepção de Educação Especial é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência, bem como um apoio ao ensino regular. Mas, é importante aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum, o que é necessário para superação de barreiras, seja ela uma barreira de comunicação, barreira atitudinal ou estrutural.

Portanto, segundo o Ministério da Educação o AEE disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino regular. O Atendimento Educacional Especializado complementa a formação do aluno e não substitui o ensino regular visando desenvolver a sua autonomia e independência na escola comum e fora dela, por exemplo, desenvolver nos alunos simples atividades da vida diária. Enfim, o Atendimento Educacional Especializado é um serviço da educação especial que objetiva eliminar barreiras que dificultem a participação dos alunos no ensino regular considerando as suas necessidades específicas (BRASIL, 2009).

O educador percebe que a forma de enxergar este educando determina a sua interação com o mesmo, o seu desempenho bem como as suas possibilidades de aprendizagem que auxiliaram a eficácia desse processo, esse conhecimento é construído na sua experiência escola que não é tão fácil quanto a absorção e aplicação dos conteúdos curriculares.

Muitas vezes, a escola é vista como um clube onde se valoriza quase exclusivamente o aspecto social das crianças com deficiência, deixando-se de lado a construção de saberes e competências. O otimismo ingênuo valoriza a escola, mas nega a sua competência para extinguir a pobreza, a miséria e as desigualdades, ignorando as deficiências em nomes de uma inclusão salvadora do faz de conta. Além da formação inicial, é preciso uma reformulação curricular frente à nova política de inclusão, incentivo à formação continua não só para suprir as falhas de conhecimento, mas também o desenvolvimento pessoal (SOUZA, 2008, p 30).

Isto significa que os educadores precisam ter mais sensibilidade e pensamento crítico sobre sua prática tendo como objetivo ganhar autonomia intelectual, moral e social dos seus educandos, ofertando condições de aprender a conviver com as diferenças e através delas construir um cidadão pleno. Esse processo de aprendizagem deve ser feito em torno de um conjunto de estratégias no qual o professor e aluno estão envolvidos e inseridos, dentro também de um processo de reflexão, relações pessoais e interpessoais são fundamentais nesse contexto (MAZZOTTA, 2005).

A criança, cada qual, tem diversos procedimentos para aprender, umas aprendem com maior facilidade, outras aprendem de forma mais lenta. É nessa circunstância que é fundamental o papel do professor e de sua análise individual sobre cada criança.

Para Stainback (2004) o educador necessita ter a capacidade de conviver com as diferenças superando os próprios preconceitos e deve estar constantemente preparado para adaptar-se às novas situações que ocorrerão no interior da sala de aula. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente, o professor é o coautor do processo de aprendizagem dos alunos e por isso que o conhecimento é construído e reconstruído continuamente, sendo importante a participação do professor de forma inteira, através do corpo, do organismo, da inteligência.

O que importa, aqui, é o princípio: ao propor um assunto a ser aprendido, cabe ao professor organizar estratégias que permitam a manifestação das concepções prévias dos alunos a respeito do tema. A partir delas, o

professor organiza suas estratégias para o ensino. É dessa forma que pode ser entendida a interação entre o sujeito (aluno), o objeto (objetos de conhecimento representados por conceitos e fatos) e o mediador - professor facilitador do processo de aprendizagem (STAINBACK, 2004, p.52).

Cada necessidade especial requer estratégias e materiais que são tratados de maneira específica e diversificados sendo necessário reconhecer que cada um aprende no seu próprio ritmo. E respeitar essa diversidade significa criar e dar oportunidades para que todos alcancem o conhecimento e aprendam os mesmos conteúdos, fazendo sempre as adaptações necessárias.

Sendo assim, a proposta desse estudo desenvolveu uma cartilha digital com ações e orientações pedagógicas voltadas para os docentes das escolas municipais de Presidente Kennedy-ES para otimizar o processo de alfabetização de crianças com TDAH.

O professor tem que ter paciência na hora de criar alguma atividade e saber esperar o retorno do aluno que quase sempre não é imediato, mas de longo prazo, levando meses, às vezes anos, para acontecer. É interessante ressaltar que ter paciência e perseverança é fundamental. Pinto (2003) entende que uma atitude receptiva e paciente contribui para o sucesso de uma educação inclusiva, o afeto por muitas vezes pode facilitar na queda de barreiras e de preconceitos, sendo que a afetividade não pode ser confundida com ausência de limites, pois estabelecer limites contribui na formação de todo e qualquer educando seja ele portador de necessidades especiais ou não.

Cada um de nós aprende de forma particular. Tendo isso em vista o professor deve oferecer aos alunos diferentes atividades com o mesmo objetivo para que cada um possa alcançá-lo da melhor forma. Fazer um trabalho diversificado é uma boa alternativa para vencer algumas dificuldades, ele também oportuniza uma participação mais direta do professor com as necessidades individuais de cada aluno (PINTO, 2003, p.78).

O processo inclusivo é importante, pois beneficia a todos, inclusive pessoas sadias de sentimento, respeito à diferença, de cooperação e solidariedade. O aluno dentro do contexto atual é aquele que está apto para explorar suas mais diversas habilidades, com relevância de uma sobre a outra, dentro dos padrões exigidos.

Diante do processo de inclusão, Tomasini (1998) entende que a integração é estabelecer formas comuns de vida, de aprendizagem e de trabalho entre pessoas deficientes e não-deficientes. Significa ser participante, ser considerado, fazer parte, ser levado a sério e ser encorajado. Requer a promoção das qualidades próprias do

indivíduo, sem estigmatização e sem segregação. Realizar periodicamente a inclusão significa, seja no jardim de infância ou Ensino Fundamental e Médio, que todas as crianças e adolescentes (deficientes ou não) brinquem e aprendam de acordo com o seu próprio nível de desenvolvimento em cooperação com os outros.

É válido ressaltar que existe uma diferença terminológica em integração e inclusão que tem sido bastante útil para que se possam compreender as mudanças às quais vem sendo propostas em referência ao tratamento dado às pessoas com deficiência. Integrar-se é um caminho de mão única: cabe à pessoa com deficiência modificar-se para poder dar conta das exigências da sociedade. É um processo de seleção, processo que atinge todas as pessoas, uma vez que vivemos em uma sociedade altamente competitiva; com as pessoas com deficiências, no entanto, o processo se faz mais perverso: não lhes é dada nem a oportunidade de competir, elas são excluídas por princípio, o princípio da incapacidade. Se incapazes, devem ser reabilitadas, se não são reabilitadas adequadamente, não podem se integrar (TOMASINI, 1998, p.122).

Vale ressaltar que a diversidade não é regra, não é possível basear os pensamentos e ações na ideia dos iguais entre os iguais. É a partir do princípio do respeito à diversidade que se firma o movimento de inclusão social. Propõe-se então a equidade: a todos, oportunidades iguais, a cada um, segundo sua necessidade, não se tratando apenas de preparar para integrar, e sim de incluir e transformar (SOUZA, 2008).

O princípio da normatização é a integração das crianças com dificuldades especiais na escola regular ou na sociedade. A igualdade da oportunidade em educação é, na verdade, a educação na transmissão de atitudes, conhecimento e competências que a sociedade como um todo encara como prioridade para todas as crianças (TOMASINI, 1998).

As histórias, jogos, vivências, danças, cirandas, exercícios de respiração, relaxamento e massagem, os infinitos jeitos de aprender e ensinar permite, através da integração, o encontro consigo mesmo, com o outro e o ambiente. Integração requer diálogo, diversidade, amor, convivencialidade, relacionamento, relação entre o intelecto e o afeto, relação consigo, com o outro e com o meio, autoconhecimento e compromisso com o mundo. Sobre este último, Freire (2011) afirma:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível (FREIRE, 2011, p.16).

A educação dos alunos com necessidades educacionais especiais tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão. Algumas modificações são, às vezes, requeridas na organização e no funcionamento da educação escolar para que tais alunos usufruam dos recursos escolares de que necessitam para o alcance daqueles objetivos. Tais serviços educacionais são planejados e desenvolvidos para assegurar respostas competentes por parte do sistema e da unidade escolar, ainda que especiais, as necessidades educacionais especiais ou diferenciadas apresentadas por determinados alunos, no contexto escolar em que se encontram (KASSAR, 2011).

Ressalta-se que devem ser eliminados os mecanismos e procedimentos dificultadores da integração e da inclusão de todos na escola pública e gratuita com a qualidade esperada pela sociedade. Nesse caso, deve ser propiciado aos alunos com necessidade educacionais especiais os recursos educacionais também especiais que venham a demandar para que sua escolarização ocorra satisfatoriamente (MAZZOTA, 2005).

Na convivência com outros e com o meio ambiente, as necessidades de qualquer ser humano se apresentam. Em razão disso questionamos os critérios que tem sido utilizado para distinguir as necessidades especiais das necessidades comuns e vice-versa, em particular no contexto escolar. É fundamental, pois, a compreensão de que a inclusão e integração de qualquer cidadão, com necessidades especiais ou não, são condicionadas pelo seu contexto de vida, ou seja, dependem das condições sociais, econômicas e culturais da família, da escola e da sociedade.

A tentativa de institucionalização dos diferentes foi uma opção que a princípio surgiu com o intuito de oferecer procedimentos especializados para melhorar a qualidade de vida dessa parcela da população, classificada entre outras expressões como “portadoras de necessidades especiais”, porém o termo “especial” significava a designação de espaços educacionais distintos (e separados) em relação aos espaços educacionais destinados às pessoas ditas normais e, de certa forma, fechados em si mesmos (TOMASINI, 1998, p.119).

A prática de institucionalização de pessoas ditas “diferentes”, somente é concebível, se, atentarmos que para alguns indivíduos com graves condições psicopatológicas e orgânicas que podem não se socializar e nem se beneficiar com os programas educativos regulares. Neste caso em particular, necessitam de cuidados e ambientes especializados. Contudo, a grande maioria dos ditos

“deficientes” não apresenta um quadro tão grave de distúrbios a ponto de se manter inserido nas instituições especializadas encarregadas de prestar-lhes assistência, tratamento e educação (TOMASINI, 1998).

A situação especial do estigmatizado é que a sociedade lhe diz que ele é um membro do grupo mais amplo, o que significa que ele é um ser humano normal, mas também que ele é até certo ponto, “diferente”, e que seria absurdo negar essa diferença. A diferença, em si, deriva da sociedade, porque em geral, antes que uma diferença seja importante ela deve ser coletivamente conceitualizada pela sociedade como um todo (AINSCOW, 2009, p.16).

E Ainscow (2009) ainda explica como esse posicionamento pode afetar o deficiente e influenciar a concepção de um (não) sentimento de pertença ao núcleo social, no qual pretendem inseri-lo:

O mecanismo social que exclui e a um só momento pretende integrar o deficiente traz para ele e para todos nós uma confusão muito grande de pensamentos. O nosso raciocínio não entende por que se fala tanto em integração e mesmo assim o deficiente é marginalizado. Não entende por que não é reconhecido por esta mesma cultura em que se encontra inserido. Isso pode levá-lo a considerar-se um estranho em seu próprio mundo (AINSCOW, 2009, p.17).

Ao Estado, cabe a atenção a esta parcela da população, legitimado no artigo 208 da CF que determina que o Estado deve garantir atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1988).

O Brasil é signatário de uma declaração internacional, a Convenção da Guatemala, que selou o compromisso de garantir acesso à educação inclusiva até 2010. A inserção deste público nas escolas é crescente a cada ano, embora as instalações físicas, a oferta de material-pedagógico e a capacitação de professores para o atendimento dessas crianças ainda sejam precários.

Stainback (2008) relata que a formação dos professores tem sido constantemente relatada como uma das limitações para que educação inclusiva atinja os objetivos almejados, além da ausência de infraestrutura adequada e de materiais pedagógicos para lidar com esses alunos.

Faz-se necessário que a formação dos professores não envolva apenas os aspectos teóricos da educação inclusiva, mas também os aspectos práticos, pois somente com essa experiência, ele poderá ter real noção acerca dos fatores que

envolvem lidar com esses alunos, podendo refletir sobre sua prática, buscando sempre aprimorar os seus métodos de ensino (STAINBACK, 2008).

É um desafio para muitos educadores, já que aderir ao processo de inclusão educacional exige mudanças de comportamento e revisão da práxis pedagógicas em sala de aula. Na busca por um ensino de excelência dentro da proposta inclusiva, o papel do professor é fundamental. Para tanto, é preciso que ele busque práticas pedagógicas mais criativas e motivadoras e prepara-se realmente para realizar um processo de ensino e aprendizagem inclusivo.

Nesse caso, a busca por formação e capacitação é essencial e o professor necessita participar de cursos de formação, trocar experiências com os colegas e refletir, continuamente, sobre sua prática. Além do que, precisa contar com o apoio dos pais, da comunidade e da equipe pedagógica, pois juntos obterão um melhor desempenho no desenvolvimento das atividades com os alunos portadores de necessidades especiais.

Resumindo, podemos dizer que o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdo, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar (RODRIGUES, 2006, p.144).

A inclusão requer uma transformação integrada das escolas regulares, tendo sempre por perspectiva uma educação de qualidade. É relevante que todas as pessoas sejam “educadas” para perceber, incorporar e trabalhar os múltiplos desafios que se fazem presentes na luta por uma educação democrática.

O professor, peça fundamental a essa realidade, precisa ressignificar sua prática, ampliando parâmetros pedagógicos, conhecendo a família de seu aluno, suas condições sociais, econômicas e culturais como também o seu próprio aluno, suas necessidades e dificuldades educativas. Junto a isso, deve estar em constante aperfeiçoamento profissional, tendo um imenso prazer na sua escolha de trabalho.

Para Salvi (2012), há uma crescente constatação que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso a mesma escola e a mesma sala de aula que qualquer outro aluno. Quando se fala em educação inclusiva, o objetivo é garantir a esses alunos o direito ao ensino comum, fundamental e justo.

Essa escola inclusiva potencialmente reconhecida tem a capacidade de trabalhar com a diversidade humana com qualidade, esmero e dedicação. E se

alguém pensar que não tem nada a ver com isso, pelo fato de não conhecer uma pessoa com deficiência, ou achar que não é de sua alçada só porque não trabalha na educação, está deixando de fazer a sua parte. Devido a isso, o tema da inclusão social e educacional de pessoas vem ganhando destaque na pauta de discussões sociais, econômicas e políticas brasileiras (CAIADO; LAPLANE, 2009).

Ainscow (2009) explica que a escola deve desempenhar vários papéis, que não somente os da aprendizagem, mas os de educar e incluir, e preparar as crianças para enfrentar as barreiras que interferem e interferirá no seu desenvolvimento como ser humano. A educação inclusiva é um meio privilegiado para que se vá além e se alcance a plena inclusão social.

No entanto, a literatura tem mostrado que as escolas ainda não estão preparadas para atender crianças com TDAH, mesmo para aquelas que já possuem laudo médico com o diagnóstico fechado. É possível ainda hoje ouvir dos gestores das escolas que a LDB (Lei nº 9.394/96) não contempla este tipo de transtorno de aprendizagem como parte da educação inclusiva, mesmo tendo sido publicada em 2013 uma alteração que inseriu as dificuldades de aprendizagem não relacionadas a condições fisiológicas como necessidades educacionais especiais, integrando os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

Sendo assim é imperativo lançar uma visão crítica-reflexiva, deixando clara a necessidade de se enfrentar esse desafio da educação, uma vez que, diante das mudanças no mundo contemporâneo, torna-se cada vez mais imperativo a tarefa de responder aos desafios de uma sociedade globalizada, com foco na inclusão de todos os estudantes da educação regular.

2.4 A CRIANÇA COM TDAH NAS SÉRIES INICIAIS

Barkley (2021) ensina que a escola é um ambiente onde os alunos devem ter habilidades no planejamento, controle, coordenação e avaliação dos procedimentos envolvidos no cumprimento das normas, nas interações adequadas com adultos e colegas de classe e na participação ativa no processo de ensino/aprendizagem. Portanto, a escola constitui um contexto adequado para a promoção do autocontrole. Ao mesmo tempo, porém, a escola apresenta um grande desafio para aqueles

alunos que não alcançaram um desenvolvimento autorregulador suficiente para responder às suas demandas, como os alunos com TDAH.

Crianças com TDAH possuem sintomas comuns, entretanto diferenciam-se em virtude da manifestação e intensidade de alguns deles que podem até ocorrer simultaneamente, sendo nomeados de acordo com as observações feitas em pacientes em um período de, no mínimo, seis meses. Trata-se de um transtorno que causa maior prejuízo no funcionamento global e na vida da criança, visto que engloba sintomas de acordo com o subtipo, intensidade e frequência. Esses sintomas promovem distintas oscilações de comportamentos ao longo de sua vida acadêmica e em diversos ambientes do seu cotidiano (WILLCUTT et al., 2012).

Os sintomas do TDAH são permanentes e involuntários na definição do comportamento de seu portador, não havendo, até o presente momento, cura para o mesmo, mas o tratamento é capaz de amenizar a manifestação dos sintomas que ocorrem logo na infância e se prolongam nas demais fases da vida (SIQUEIRA, 2012).

Em seu estudo Siqueira (2012) pode constatar muitos alunos com um comportamento agitado, sobressaindo-se aos demais colegas de turma, com dificuldades de permanecerem sentados em suas cadeiras, esperar sua vez de falar e concentrar-se em tarefas mais calmas, tais como leituras e exercícios. Estes comportamentos são facilmente reconhecidos como sintomas do TDAH e os alunos que apresentam este transtorno modificam a dinâmica de toda a turma, pois, interrompem com frequência o professor, ou então exigem que este pare sua aula para chamar-lhe a atenção.

Os alunos com TDAH falham nas tarefas de aprendizagem que requerem níveis adequados de atenção, inibição e envolvimento ativo. Existem indícios observáveis em sala de aula relacionados à falha no esforço atencional, como o número de erros cometidos por esses alunos em itens fáceis, embora sejam capazes de fazer os mais difíceis, o aumento de erros ao final da realização das atividades, ou as dificuldades em terminar as tarefas atribuídas. A esta situação é adicionada uma baixa motivação para o sucesso: os alunos com TDAH passam menos tempo estudando e se esforçam menos para alcançar os objetivos educacionais (NIGG, 2013).

Da mesma forma, detalha Benczik (2020), os alunos com TDAH geralmente falham na execução de tarefas que requerem capacidades organizacionais devido

ao uso ineficaz dos processos de ordem superior: usar a memória de trabalho, trabalhar com fluência, estar alerta e monitorar seu trabalho. O monitoramento de erros - ou seja, a capacidade de detectar o erro e ajustar o desempenho durante o trabalho - é outro processo organizacional de ordem superior prejudicado nessas crianças.

Percebe-se claramente que o desempenho acadêmico dos alunos com TDAH é negativamente afetado pelos comportamentos perturbadores que frequentemente manifestam em sala de aula (estar fora de suas cadeiras, interromper o professor durante as explicações, fazer ruídos inadequados, inquietação, etc.), que são sérios obstáculos para o processo de mediação pedagógica do professor dentro do ensino da leitura e da escrita.

Em relação ao ambiente escolar, lidar com criança com TDAH é sempre um desafio, pois se enfrenta várias situações como: adaptação ao ambiente escolar que não é fácil, notas baixas e o comportamento desafiador, pois são alunos que geralmente se distraem com muita facilidade, têm dificuldade de concentração e conseqüentemente de prestar atenção às aulas, além da falta de paciência para estudar e até mesmo executar as tarefas propostas (SILVA, 2013).

Geralmente são alunos muito agitados, possuem a capacidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo, que na maioria das vezes não apresentam nenhuma relação com a temática da referida aula, e nesse contexto, são vistos como bagunceiros ou preguiçosos, não param quietos, movimentam-se o tempo todo e, buscam atrair os colegas para o seu universo. Outros, sempre distraídos, não participam das aulas, se distraem com o caderno, rabiscos na carteira ou ficam brincando com os materiais escolares (BRZOZOWSKI et al., 2010).

Barkley (2021) explica que muitas vezes é perceptível a dificuldade do aluno em prestar atenção, concentrar-se e direcionar o raciocínio, pois pensam em várias coisas ao mesmo tempo e se distraem com as mesmas, fazendo com que o professor o considere desinteressado. Além disso, apresenta dificuldade para memorizar sequências e percepção de detalhes; apresenta reincidência nos erros e constante desorganização constante, esquece conteúdos e se deixa levar por eventos paralelos.

A escola hoje é um dos caminhos mais sólidos para o processo de aprendizagem, porém algumas crianças com necessidades educacionais específicas, como aqueles que possuem TDAH, um transtorno neuropsiquiátrico

caracterizado por desatenção, hiperatividade e impulsividade, possuem certas dificuldades para estabelecer essa aprendizagem. No entanto, o aumento da frequência desses estudantes no ambiente escolar trouxe à tona a necessidade de se discutir sobre estratégias de aprendizagem específicas voltadas para esse público (BARKLEY, 2021).

No entanto, Benczik e colaboradores (2020) ressalta que diferente de quem tem dificuldade de aprendizagem, o aluno com TDAH é bastante criativo, têm inteligência idêntica aos que não apresentam o transtorno - de onde vem a essencialidade de terem chance para desenvolver suas capacidades. Portanto, é essencial que seu diagnóstico ocorra o mais rápido possível, para que a partir dele, se busque o tratamento envolvendo uma abordagem interdisciplinar com medicação, psicoterapia e intervenções nos atrasos do seu desenvolvimento.

Crianças com TDAH devem receber todo o tipo de terapia que ajude a controlar, e mesmo minimizar os efeitos desse transtorno, não sendo, em hipótese nenhuma confinadas em classes especiais, onde sejam “catalogados” como indivíduos-problema. Nesse sentido, a escola deve repensar sua prática, não somente o que espera desse aluno, mas também o que pode lhe proporcionar para que alcance o sucesso acadêmico esperado - de onde se incluem o tipo de aula ministrada, a motivação docente, as estratégias de intervenção pedagógicas, a interação professor-aluno e os valores transmitidos direta ou indiretamente (BARKLEY, 2021).

Amaral (2009) nos lembra que a criança hiperativa mostra um excesso de comportamentos, em relação às outras crianças, e tem dificuldade em manter a atenção concentrada, impulsividade e ansiedade excessivas, inquietação, euforia e distração frequentes podem significar mais do que uma fase na sua vida.

Assim o professor deve ter alguns cuidados na mediação pedagógica diária e procurar deixar a estrutura da classe previsível, pois o estabelecimento de rotinas em sala de aula ajudará os alunos com TDAH a permanecer em tarefa, uma vez que tem dificuldade de se ajustar a mudanças. A localização em sala de aula também pode favorecer o desenvolvimento destes alunos. Preferencialmente, estes alunos devem ser afastados de portas e janelas para evitar distrações com outros estímulos. Também é importante que o professor fale voltado para esse aluno, mantendo sempre o contato visual e as instruções faladas devem sempre ser repetidas para certificar-se de que ele entendeu (AMARAL, 2009).

Barkley (2021) lembra que crianças com TDAH geralmente sofrem alguma forma de rejeição social de seus pares encontrando nos vários fatores relacionados à baixa inibição comportamental uma explicação para essa situação.

Em primeiro lugar, os déficits na auto regulação do afeto do aluno, uma falta de habilidade para separar o afeto ou carga emocional do conteúdo informativo, - produzem uma baixa tolerância à frustração, uma tendência para explosões emocionais, uma personalização excessiva de eventos e uma abordagem menos objetiva na avaliação de situações sociais conflituosas. Outro dos fatores explicativos para a baixa competência social de crianças com TDAH diz respeito ao atraso na internalização da linguagem, base para a aquisição das normas que direcionam o comportamento e o desenvolvimento moral (BARKLEY, 2021).

Além disso, afirma Benczik (2020), as crianças com TDAH geralmente experimentam problemas no uso diário da linguagem comunicativa, ou seja, não a usam corretamente como uma ferramenta cognitiva e social para transmitir informações e resolver habitualmente situações conflituosas em interações sociais exibindo uma alta taxa de perturbação e comportamentos antissocial.

Portanto, é necessário que o professor esteja apto e qualificado para o enfrentamento desses desafios que circundam o cotidiano das crianças com TDAH para que possa desenvolver as estratégias necessárias à inclusão e alfabetização desses alunos de forma eficiente.

2.5 A INTERVENÇÃO DOCENTE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TDAH

O sucesso acadêmico de uma criança nas séries iniciais muitas vezes depende de sua capacidade de atender às tarefas e às expectativas do professor e da sala de aula com o mínimo de distração. Essa habilidade permite que o aluno adquira as informações necessárias, conclua as tarefas e participe das atividades e discussões em sala de aula (FORNESS; KAVALE, 2001).

Nesse sentido, quando uma criança exibe comportamentos associados ao TDAH, como, por exemplo, desatenção, hiperatividade e impulsividade, as consequências podem incluir dificuldades com as tarefas escolares e com a formação de relacionamentos com seus pares no processo de interação social, se

as metodologias e intervenções de ensino não forem implementadas de forma apropriada.

Infelizmente, as intervenções acadêmicas para alunos com TDAH ainda não são amplamente estudadas quanto os tratamentos comportamentais disponíveis para eles. Moore et al. (2015) relatam em seu estudo que a falta de orientação e conhecimento sobre o TDAH são percebidos como barreiras pelos professores, uma falta de orientação que muitas vezes os leva a usar métodos gerais de ensino que podem ser ineficazes com esses alunos.

Em seu estudo Araújo e Silva (2003) destacam que as crianças com TDAH, frequentemente acusadas de "não prestar atenção", na verdade prestam atenção a tudo. O que não possuem é a capacidade para planejar com antecedência, focalizar a atenção seletivamente e organizar respostas rápidas.

O TDAH é um problema comum e se caracteriza por dificuldades em manter a atenção, inquietação acentuada, por vezes hiperatividade, e impulsividade. Na infância, dos 6 aos 10 anos, em geral é associado à dificuldades na escola e no relacionamento com as demais crianças, pais e professores. Esses indivíduos não conseguem realizar os vários projetos que planejam e são tidos como "avoados", "vivendo no mundo da lua", geralmente "estabanados" e com o "bicho carpinteiro"; muitas dessas crianças têm um comportamento desafiador e opositivo associado, não respeitam limites e enfrentam ativamente os adultos (ARAUJO; SILVA, 2003).

Fabris (2008) explica que no processo de identificação das crianças com TDAH, é possível observar que seus comportamentos associados mudam à medida que as crescem. Por exemplo, uma criança no pré-escolar pode apresentar hiperatividade motora grosseira (sempre correndo ou escalando e frequentemente mudando de atividade) enquanto as mais velhas ficam inquietas nas cadeiras ou brincam sobre elas. Frequentemente, não conseguem terminar os trabalhos escolares ou o fazem de forma descuidada.

Barkley (2021) explica que o TDAH não se trata de uma questão apenas de desatenção e hiperatividade e não é um estado temporário que será superado, na maioria dos casos, ou uma fase desafiadora, mas normal, da infância. Segundo o autor, não é causado por uma falha dos pais em disciplinar o filho ou em criá-lo de modo adequado, sem sinal de alguma espécie de "maldade" inerente ou de falha moral da criança.

A ideia acima é confirmada por Fabio e Capri (2015) que ainda destacam que o TDAH é uma condição persistente associada ao comprometimento do funcionamento educacional, da posição profissional e das relações sociais, determinado por três sintomas básicos: desatenção, hiperatividade, impulsividade, que aparecem antes dos 12 anos e podem persistir na idade adulta.

Para Barkley (2021), o primeiro passo para ajudar a criança é você se tornar instruído sobre o TDAH, o passo inicial para intervenção da escola é a instrução dos professores a respeito do transtorno.

Crianças com TDAH que tiveram professores mais resistentes à qualificação, prepotentes e menos abertos a receber conselhos e informações de especialistas, tiveram desempenho pior na escola. [...] alguns professores resistem às técnicas comportamentais não devido a algum conflito com sua filosofia de ensino, mas porque acreditam que os problemas das crianças com TDAH são de base social, e que derivam de conflitos ou de um ambiente de caos em casa, ou então que a medicação é a única solução porque esse transtorno tem uma base biológica (BARKLEY, 2021, p.411).

Rosa Ângela Fabio (2017) lembra ainda que embora esses sintomas possam aparecer em uma idade precoce, eles geralmente permanecem latentes até a idade escolar. Escolas e salas de aula representam um cenário primário para o reconhecimento de problemas de TDAH por causa do aumento da demanda por atenção, aprendizagem e autocontrole. Portanto, explica Ljusberg (2011), não está longe da realidade que as dificuldades de concentração são o resultado de certas situações e tarefas nas escolas.

2.6 DIAGNÓSTICO DO TDAH E IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

O diagnóstico do TDAH predominantemente desatento consiste em seis ou mais critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), para efetivação do diagnóstico esses sintomas devem persistir por pelo menos seis meses, sendo os principais sintomas:

- Frequente falha em dar atenção aos detalhes ou comete erros descuidados;
- Frequente dificuldade em manter a atenção nas tarefas;

- Não escuta quando se dirigem a ele;
- Não segue as instruções e não consegue terminar as tarefas;
- Dificuldade de organização;
- Relutante em se envolver em tarefas que requeiram energia mental sustentada;
- Muitas vezes perde coisas;
- Facilmente distraído por estímulos estranhos e esquecido;

É possível perceber diante de tais sintomas como o TDAH pode causar dificuldades acadêmicas, sociais e comportamentais significativas nessas crianças em ambientes escolares. No entanto, de acordo com Moore et al. (2015), os sintomas de desatenção ainda se destacam como o grande potencializador da maioria dos déficits de funcionamento acadêmico em comparação com a hiperatividade ou comportamento perturbador.

Portanto, é perfeitamente possível que, embora vivamos em plena era digital, muitos professores não estejam atualizados sobre estratégias e ações pedagógicas de mediação para ensino de alunos com TDAH.

Infelizmente muitos professores estão desinformados a respeito do TDAH ou desatualizados em seu conhecimento do distúrbio e sobre como lidar com ele. Temos visto que alguns professores possuem um entendimento precário da natureza, percurso, resultados e causas desse transtorno. Também podem ter percepções equivocadas a respeito dos tipos de tratamento adequados ou prejudiciais. Nesse caso, poucas mudanças positivas serão alcançadas com as tentativas de estabelecer ajustes ao currículo e de programas de gestão de comportamento dentro da sala de aula (BARKLEY, 2021, p.409).

Na visão de Ljusberg (2011), é preciso desenvolver soluções para que o aluno com TDAH obtenha um bom desempenho acadêmico. Mas o que se pode fazer para ajudá-los a mudar o ambiente de aprendizagem, dentro do processo de mediação do ensino com essas crianças de forma que consigam transferir, em sala de aula, o conhecimento e a capacidade necessária para que essas crianças superem a desatenção, hiperatividade e impulsividade?

As dificuldades relacionadas à sala de aula, experimentadas por crianças com TDAH, são bem documentadas e particularmente desconcertantes devido ao seu início precoce, curso composto e relações inversas com o cobiçado desempenho acadêmico e aproveitamento em sala de aula. Quanto à relação com os colegas de classe, essas crianças concluem menos tarefas de forma correta, exibem taxas mais altas de comportamento

perturbador, solicitam mais atenção negativa de professores e colegas e exibem taxas mais altas de atividade motora grossa (MOORE ET AL., 2015, p.463).

Benczik et al. (2020) reforça esse quadro ao afirmar que, dentro do contexto da aprendizagem, o professor desempenha papel crítico na experiência escolar do aluno com TDAH. Barkley (2021) é ainda mais específico ao afirmar que o ingrediente mais importante para o sucesso de um aluno com TDAH é seu professor, sendo dois os fatores mais relevantes nesse caso: conhecimento e atitude.

É pequeno ainda o número de professores que possuem conhecimento suficiente e adequado sobre o TDAH. Em muitos casos, tem uma percepção errada sobre a natureza, causas, manifestações e sintomas do transtorno e o que eles próprios devem fazer a respeito dentro da sala de aula. Esse conhecimento é o passo inicial para ajudar o aluno em seu processo educacional. Quanto mais informado o professor estiver a respeito do transtorno, mais implicações e formas de manejo, maior é a chance de o aluno obter um bom desempenho escolar (BENCZIK, 2020, p.441).

Assim, enfatiza Benczik (2020), é responsabilidade da escola se organizar como equipe de modo a poder participar do processo de avaliação precoce do transtorno e propiciar intervenções efetivas o mais cedo possível, de modo a prevenir o ciclo de frustração e fracasso.

Para Barkley (2021), a escola que reconhece o TDAH como uma condição que requer adaptações ou intervenções especializadas e que proporciona treinamento e recursos necessários para atender às necessidades educacionais dos estudantes pode almejar, além de bom desempenho escolar, mais sucesso comportamental e social desses alunos.

Daí o fato de se abordar e esclarecer os mecanismos e processos responsáveis pelo comportamento desatento no TDAH ser tão importante, dada sua associação com uma série de resultados escolares negativos durante as atividades instrucionais em sala de aula dirigidas pelo professor, e em longo prazo na sua vida acadêmica.

2.7 IMPACTOS E ADAPTAÇÕES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA DA COVID19

A Covid-19 consiste em uma crise de saúde pública de importância mundial. O surto da doença foi anunciado pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 2020) em janeiro de 2020, através de um relatório, como um novo surto de doença

causada por um tipo de Coronavírus e foi considerada uma pandemia em março de 2020. Dados do relatório publicado em 2020 relata a velocidade de disseminação e contaminação da doença Covid-19 em nível exponencial, em pouco tempo foi estabelecido o status de uma pandemia.

Segundo Cruz et al. (2021), para combater a Covid-19 e preservar vidas, os países tiveram que isolar a população, evitar aglomerações e intensificar hábitos de higiene saudáveis, como distanciamento social adequado e lavagem das mãos.

Em termos educacionais o que se viu foi a suspensão das aulas de crianças e adolescentes dos ensinos pré-básico, básico e secundário por tempo indeterminado, assim como as aulas de universitários e alunos de pós-graduação.

A pandemia da Covid-19 fez com que várias escolas e faculdades permanecessem temporariamente fechadas. A educação presencial paralisou em inúmeras escolas, universidades e faculdades, trazendo impactos negativos nas atividades educativas, já que a distância social é crucial nesta fase. As agências educacionais passaram a buscar alternativas para gerenciar essa difícil circunstância. Essa paralisação estimulou o crescimento das atividades educativas online para que não houvesse interrupção da educação e muitas instituições de ensino têm desenvolvido estratégias para elaborar e ofertar matérias de apoio para a continuidade do curso de forma online, além de buscar maior envolvimento dos alunos nas aulas e novas formas de realizar a avaliação destes (MUKHTAR et al., 2020).

Reimers e Schleicher (2020) lembram que os professores eram dispensados de suas atividades escolares e acadêmicas para a realização de trabalhos à distância, uma vez que a política da maioria dos governos estava voltada para o confinamento da população. Nesse cenário, Reich et al. (2020) explica que, preocupados com a lacuna de aprendizagem, pais e escolas passaram a questionar o fato de que, se os alunos pararam de estudar, independentemente da idade, conseqüentemente, uma série de medidas precisaram ser adotadas para enfrentar esse que talvez seja o maior desafio educacional de todos os tempos.

Assim, de um momento para o outro, foi anunciada uma multiplicidade de atividades escolares online promovidas por professores para que fizessem suas transmissões online. Os professores precisaram criar canais, fazer uso de plataformas e redes sociais digitais a fim de continuar o período letivo. Em meio ao isolamento social, esse fenômeno tem mobilizado e incentivado milhares de outros

professores, até então praticamente anônimos ou com pouca visibilidade nas redes, a produzirem também suas performances didáticas online (FERDIG et al., 2020).

Logo essa crise tornaria o ensino online aceito por organizações que antes resistiam à adaptação.

O *e-learning* on-line é descrito como experiências de aprendizagem usando vários dispositivos eletrônicos (computadores, laptops, smartphones, etc.) com disponibilidade de internet podendo, por exemplo, ser uma plataforma que torna o processo de educação mais centrado no aluno, criativo e flexível. O curso online oportuniza o acesso, especialmente aos alunos rurais de áreas remotas, além de apresentar um menor custo. Esse sistema é visto pela Organização das Nações Unidas como uma ferramenta útil para atender às necessidades educacionais, especialmente nas nações em desenvolvimento, através dos vários softwares/aplicativos disponíveis no mercado. Ele, além de permitir que o aluno conclua o curso, ajuda a manter contato constante com os docentes numa aula virtual que aumenta a certeza e a confiança deles em relação aos docentes durante a pandemia de Covid-19 (SINGH; THURMAN, 2020).

Diante dessa mudança, reforça Morales (2020), conectados, os profissionais da educação foram impelidos a produzir e distribuir conteúdo, supervisionar, orientar, avaliar e estimular seus alunos - muitos inclusive repensando e recriando metodologias mais sedutoras e ativas, e desenvolvendo ambientes digitais mais amigáveis e interativos.

Vijayan (2021) explica que a pandemia causou mudanças significativas nas atividades de ensino e aprendizagem em todos os níveis. Professores, alunos, instituições e pais tiveram que se adaptar e adotar medidas rapidamente para fazer melhor uso dos recursos, ferramentas e estratégias de ensino disponíveis.

Embora muitas das pedagogias de ensino online tenham sido teóricas e já exploradas de forma limitada, a escala em que foram implantadas, nunca visto antes, levou um grande número de pesquisadores a compartilharem desafios, soluções e conhecimentos adquiridos neste período.

Na visão de Kummitha et al. (2021), a pandemia causada pelo Coronavírus tornou-se um grande desregulador de todos os aspectos da vida moderna, suspendendo os sistemas educacionais em todos os níveis ou tornando-os online devido as regras de bloqueio e distanciamento social que visavam limitar a

disseminação da síndrome respiratória aguda grave Coronavírus (SARS-CoV-2) causadora da Covid-19.

Isso afetou significativamente as comunidades com infraestrutura tecnológica limitada, acesso à internet de alta velocidade e introdução penetração de dispositivos inteligentes.

Dessa forma as instituições de ensino, desde a pré-escola ao ensino superior, em muitas partes no mundo, tiveram que se adaptar e adotar rapidamente modelos de ensino online e à distância que foram viabilizados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), pois, apesar dos fundamentos e a eficácia dos modelos subjacentes de aprendizagem online e aprendizagem à distância, suas ferramentas e plataformas, por exemplo, já terem sido estudadas até certo ponto no passado, a escala dessa adoção dessa vez foi sem precedentes (DANIEL, 2020).

De forma inevitável, os educadores tiveram de superar, e ainda o continuam exercendo sua criatividade para garantir que a qualidade e o conteúdo possam ser entregues de forma eficaz e que os resultados da aprendizagem sejam alcançados, trazendo oportunidades únicas para estudar esses modelos, sua eficácia e adoção em uma variedade de disciplinas (ADEDYOIN; SOYKAN, 2020).

No entanto, independentemente dos temas centrais que sempre serão abordados em decorrência das consequências da Covid19, um dos pontos que mais se destacou foram as desigualdades na educação devido a exclusão digital. É importante enquanto falamos sobre as mais eficazes ferramentas digitais para serem usadas no ensino remoto, o acesso até mesmo básico e confiável a internet ainda é extremamente insuficiente para centenas de milhões de alunos (MUKHTAR et al., 2020).

Outro ponto importante citado por Lischer et al. (2021) é discutir a saúde mental de professores e alunos durante a pandemia. A literatura descreve que a Covid-19 impactou diretamente no nível de ansiedade e estresse dos alunos resultando num aumento significativo nos níveis de ansiedade e estresse da maioria das pessoas, algo que também é muito evidente nos alunos. Os relatórios sobre este tema cobrem a literatura sobre o efeito da aprendizagem online e avaliações sobre os níveis de estresse dos alunos e, em geral, sua saúde mental e vários estudos tentaram avaliar isso (LISCHER et al., 2021).

Nesse sentido, percebe-se que o impacto da Covid-19 na saúde mental dos alunos tem sido muito falado porque a ansiedade e o estresse deles foram

desencadeados tanto por limitações técnicas, quanto por preocupações com as avaliações e o cumprimento dos objetivos de aprendizagem. No entanto, o profundo efeito da Covid-19 na educação de alunos em todos os níveis ainda não foi totalmente percebido, assim como o efeito na saúde mental e no bem-estar dos alunos ainda não pôde ser totalmente compreendido.

Em decorrência desse novo cenário, lembra Ljusberg (2011), dentro do processo de mediação do ensino, passou a ser fundamental reforçar o desenvolvimento de estratégias e metodologias para melhorar a transferência do conhecimento e a capacidade necessária para que essas crianças superem os sintomas negativos do TDAH e obtenham um bom desempenho acadêmico.

Dessa forma, é possível depreender desse cenário que o efeito da pandemia da Covid-19 não tem precedentes e as atividades de ensino e aprendizagem tiveram que ser significativamente alteradas à luz da mudança nas circunstâncias, pois, embora a base para as estratégias pedagógicas tenha sido traçada muito antes do seu advento, ela forçou a adoção acelerada desses modelos em grande escala.

Nesse panorama os professores têm aproveitado esta oportunidade para modelar efetivamente o ensino e a aprendizagem devido ao impacto e desafios impostos por essa doença ao sistema educacional, mudando e criando ferramentas e estratégias de aprendizagem empregadas. Assim, passamos a ver muitas mudanças nas experiências dentro das escolas e com os professores que tiveram que aprender sobre a Covid-19, além dos impactos inevitáveis na ansiedade e estresse dos alunos.

Professores também tiveram que lidar com muitas mudanças durante este período. No entanto, o efeito sobre o estresse e o desgaste potencial ainda precisam ser monitorados e avaliados de perto, assim como as lições aprendidas durante e sobre a Covid-19 continuarão a ser discutidas, e muitas delas deverão ser eventualmente assimiladas pelas pedagogias de ensino convencionais, uma vez que, espera-se, que as coisas voltem ao normal.

Quanto às dificuldades dos alunos com TDAH na pandemia, as mudanças nas rotinas e atividades regulares para ajudar a evitar a disseminação da Covid-19 foram estressantes para qualquer criança. No entanto essas crianças podem enfrentar desafios extras para lidar com essas mudanças, especialmente quando a escola começa a adotar as regras de distanciamento social em sala de aula (CORKUM et al., 2019).

Apesar de muitas crianças terem momentos em seu comportamento difíceis de gerenciar, aquelas com TDAH têm sintomas frequentes e graves de hiperatividade, impulsividade e desatenção, além de lutarem com "habilidades de função executiva" sobre quais tarefas começar a organizar primeiro, gerenciar seu tempo, terminar uma tarefa e manter o controle de recursos para a tarefa (MAUTONE et al., 2012).

Assim, lembra Corkum et al. (2019), alunos com TDAH muitas vezes precisam de ordem para seu dia funcionar melhor. Diferentes horários e rotinas, em casa ou na escola, podem aumentar os sintomas dessas crianças. Esses comportamentos são sinais de que a criança está sob estresse que, repetido, pode afetar a forma como ela se desenvolve e aprende, se comporta e foca nas tarefas.

Embora os professores esperem mais problemas comportamentais durante os momentos de estresse, é importante lembrar que o aluno com TDAH não está sendo propositalmente desorganizado, facilmente distraído ou incapaz de esperar sua vez. Também é importante destacar as estratégias e recursos disponíveis para ajudar a gerenciar esses comportamentos nessas crianças durante a pandemia da Covid-19.

Para Barkley (2021), focar nos pontos fortes desse aluno, trabalhar em conjunto para estabelecer uma rotina, estabelecer expectativas e regras claras e adequadas à sua idade, buscar apoio em estratégias criativas disponíveis no sistema *on-line* para crianças com TDAH pode ajudar a aproveitar ao máximo esse momento único.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se por ser de cunho qualitativo, pois, segundo Yin (2016) é multifacetada e marcada por diferentes orientações e metodologias, que permitem realizar uma investigação científica aprofundada de vários temas relacionados à realidade singular ou a várias realidades, capturando o significado de fenômenos subjetivos na perspectiva dos participantes do estudo, para serem discutidos dentro do campo do papel do professor como mediador no processo de alfabetização de crianças com TDAH em tempos de pandemia da Covid-19.

Yin (2016) destaca como uma das principais características que definem a pesquisa qualitativa o fato de que ela estuda o significado da vida das pessoas nas condições do cotidiano. Assim, pela visão do autor, o pesquisador poderá obter um panorama aprofundado do contexto em estudo, da interação da vida cotidiana das pessoas, grupos, comunidades e/ou organizações. Logo, trata-se de uma abordagem naturalista que busca entender fenômenos dentro de seus próprios contextos específicos da “vida real”.

Somado a isso foi ~~será~~ realizado um estudo de caso descritivo que, destaca Yin (2016), é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes, de forma a se coletar, apresentar e analisar os dados corretamente.

Assim a linha descritiva se encaixa nessa pesquisa por ser um estudo de caso descritivo. Optou-se por esse tipo de estudo de caso até mesmo porque, segundo as palavras de Yin (2016), embora não se resuma à exploração, ele permite ao investigador elencar elementos que lhe possibilite diagnosticar um caso com perspectivas de generalização naturalística.

Nesse caso em especial, permitiu ainda um aprofundamento maior do papel do professor como mediador no processo de alfabetização de crianças com TDAH. Concomitantemente, colaborou também para responder ao objetivo deste estudo que buscou analisar a prática pedagógica utilizada pelos professores da CEMEI Menino Jesus com os alunos com TDAH no período da pandemia da Covid-19.

Em detalhes, a metodologia empregada nesta pesquisa foi desenvolvida obedecendo ao seguinte percurso: pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário. No primeiro momento dispôs-se a uma análise bibliográfica de autores

(KEWLEY, 2011; BRODIN, 2012; BARKLEY, 2021; SILVA, 2014, BENCZIK, 2021 e MOYSÉS e COLLARES, 2010) que discutem sobre esse tema, ao mesmo tempo em que sugerem práticas pedagógicas e ações para lidar com esse transtorno dentro e fora da sala de aula.

Através da pesquisa bibliográfica se buscou compreender os autores que, nos últimos anos, vêm debatendo sobre o TDAH e as formas de, dentro da prática pedagógica diária, utilizar metodologias que sirvam como ferramentas para auxiliar alunos com esse transtorno dentro do processo de alfabetização. Assim, foi possível por intermédio de um questionário online aplicado aos professores identificar estratégias e metodologias que possam ser utilizadas para se enfrentar esse problema e se avançar nesse campo de ensino.

3.1 SUJEITOS E AMBIENTE DA PESQUISA

De acordo com o IBGE (2019) a cidade de Presidente Kennedy/ES possui uma população de 11.574 pessoas cuja densidade demográfica atinge 17,66 hab/km² e a maior renda per capita (PIB) do Estado do Espírito Santo (R\$513.134.20) devido às explorações do petróleo em alto mar, na camada pré-sal¹.

¹ É uma área de reservas petrolíferas encontrada sob uma profunda camada de rocha salina no fundo do mar, formada há mais de 100 milhões de anos. Essas reservas são compostas por grandes acumulações de óleo leve, de excelente qualidade e com alto valor comercial.

Figura 1. Localização de Presidente Kennedy no Espírito Santo



Fonte: OpenStreetMap (2020)

A Rede Municipal de Educação do Município de Presidente Kennedy (ES) é composta por 18 unidades escolares de Ensino Fundamental, sendo 17 localizadas na zona rural e uma na zona urbana. Ainda tem quatro (04) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), sendo uma escola na zona urbana e dois (2) na zona rural.

Fundado em 29/10/2009 sob o CNPJ 11.349.942/0001-04, o CMEI “Menino Jesus” está localizado na zona urbana à Rua Orestes Baiense s/n, CEP 29.350-000 e tem em sua estrutura um prédio próprio, rede de água e esgoto, energia elétrica, esgoto sanitário, sala de diretoria, laboratório de informática, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), cozinha, parque infantil, berçário, banheiro adequado à educação infantil, banheiro com chuveiro, refeitório e pátio descoberto.

A escola possui uma estrutura física composta por equipamento de TV, aparelho de DVD, 10 salas existentes, 3 copiadoras, 4 impressoras, 2 aparelhos de som, 7 computadores na escola, 4 para uso administrativo, 3 para uso dos alunos, 71

funcionários e acesso à internet. Além disso, oferece alimentação escolar para os alunos na modalidade: ensino regular, creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos)

Essa escola foi escolhida como lócus da pesquisa pelo fato de possuir 07 (sete) alunos com TDAH matriculados (4% do seu total) no ensino remoto. E a pesquisa foi realizada com 14 (quatorze) professoras que lecionam para estes alunos, sendo sete regentes e sete professoras de apoio pedagógico que dão suporte a estes alunos em seu desenvolvimento escolar.

3.2 COLETA DE DADOS

No penúltimo procedimento da pesquisa foi realizada a coleta de dados necessários para responder o problema de pesquisa que questionou de que forma as professoras das escolas municipais de Presidente Kennedy estão realizando sua prática pedagógica com alunos portadores de TDAH neste período de pandemia da Covid19. Esse procedimento se deu de forma *online* por intermédio de um questionário que foi disponibilizado *on-line* na plataforma *Google Forms*² - esta modalidade foi utilizada para garantir a segurança de todos os envolvidos durante a pandemia da Covid-19.

Esse procedimento foi realizado para identificar a percepção destas professoras sobre a forma de como vem sendo desenvolvida, na escola lócus da pesquisa, a mediação junto ao aluno com TDAH no processo de alfabetização e como é a atuação dessas docentes e suas ações metodológicas na prática diária em sala.

Em seguida foram apresentados os dados obtidos a partir da coleta de informações dos questionários cujos resultados encontrados foram avaliados por tratamento descritivo, numa análise qualitativa onde os dados foram devidamente transcritos e analisados posteriormente em formato de texto, usando a técnica de análise de conteúdo baseado em Laurence Bardin (2011) que defende a análise de conteúdo, como uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte.

² Trata-se de um aplicativo gratuito para criação de formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.

A discussão e análise dos dados foram organizadas em duas partes onde, na primeira delas, foi utilizado os dados obtidos das entrevistas, traçando o perfil do grupo pesquisado para, em seguida, serem apresentados numa análise quali-quantitativa. Vale ressaltar que as professoras foram representadas por letras para garantir o anonimato.

3.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O presente estudo seguiu todas as disposições contidas na Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. A Secretaria Municipal de Educação do Município de Presidente Kennedy-ES e a Direção da Creche Menino Jesus, autorizaram a realização da pesquisa.

As professoras que concordaram em participar da pesquisa e responderam o questionário, foram devidamente orientadas quanto aos objetivos da pesquisa e tiveram todos os direitos preservados ao longo da pesquisa. Após concordância, as professoras responderam as questões do instrumento de coleta de dados (Apêndice I) e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice II). Todas as participantes da pesquisa tiveram o anonimato preservado.

3.4 ELABORAÇÃO DO PRODUTO FINAL

O produto final dessa dissertação foi uma cartilha digital (com o tema “Alfabetização de alunos com TDAH”) com ações e orientações pedagógicas voltadas para os docentes das escolas municipais de Presidente Kennedy com o intuito de otimizar a intervenção realizada no processo de alfabetização de crianças com TDAH.

O norte para a realização desse projeto veio da ideia de trazer luz sobre a importância da intervenção docente no processo de alfabetização como um recurso valioso para os alunos com TDAH, devido às limitações impostas por esse transtorno, possibilitando uma oportunidade mais significativa de cumprir com suas atividades diárias no sentido de melhor compreender e conseguir realizá-las.

Este produto visa fortalecer a prática pedagógica utilizada pelos professores da CEMEI “Menino Jesus” com ações e orientações pedagógicas para otimizar a intervenção realizada no processo de alfabetização de crianças com TDAH.

Nessa cartilha digital podem ser encontradas ações e orientações pedagógicas para ajudar as docentes das escolas municipais de Presidente Kennedy a otimizar a alfabetização de crianças com TDAH, dentre as quais se destacam atividades lúdicas como o jogo da memória, cabra-cega, bola maluca, os animais, quebra-cabeça e palavras ao vento, que essas professoras poderão usar na prática diária visando inicialmente o acolhimento e a integração de todos os alunos além de propor estratégias que possam contribuir na alfabetização dos que tem TDAH.

A metodologia para a elaboração da cartilha digital compreendeu três fases: a primeira foi a construção do conteúdo baseado nas entrevistas onde os sujeitos da pesquisa relataram suas opiniões e conceitos relativos ao patrimônio cultural. A segunda parte consistiu na definição do *layout* da cartilha e por fim sugestões dessa pesquisadora sobre estratégias de alfabetização para crianças com TDAH

A cartilha será disponibilizada para a Secretaria Municipal de Educação no formato digital (em PDF) para que com isso alcance seu público alvo e a quem possa interessar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo teve como intuito explorar a temática da intervenção pedagógica no processo de alfabetização de alunos com TDAH em tempos de pandemia da Covid-19, um tema que se justifica pela necessidade de analisar detalhadamente as estratégias de ensino com esses alunos no processo de alfabetização e as práticas docentes desenvolvidas na aprendizagem durante a pandemia.

Oliveira (2011) destaca a importância da intervenção docente e das próprias crianças no desenvolvimento de cada indivíduo envolvido na situação escolar, sugerindo inclusive uma realocação das modalidades de interação consideradas legítimas promotoras de aprendizagem.

Guimarães (2009) lembra que um tamanho único não serve para todos. Assim, explica, os professores podem ter que vasculhar uma série de técnicas motivacionais para encontrar aquelas que falam especificamente para cada criança com baixo desempenho. Apesar de demorado, esse processo, em longo prazo, ajudará o estudante a aprender e o professor a se tornar um educador melhor.

A intervenção de um indivíduo no desenvolvimento do outro, tem consequências para seu próprio procedimento de pesquisa. É preciso que a intervenção docente seja feita no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, para observar como a interferência de outra pessoa afeta seu desempenho e, sobretudo, para observar os processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho (OLIVEIRA, 2011).

Para Guimarães (2009), não há “remédio” para o baixo desempenho como um todo. Daí os professores precisarem aprender a aceitar cada criança como ela é - embora se recusando a aceitar o insucesso como uma abordagem aceitável para o aprendizado. O primeiro passo para identificar a causa do insucesso é procurar o que pessoalmente motiva o aluno, com o desenvolvimento de atividades pedagógicas mais criativas, pois essa é a conexão entre o desejo e o desempenho educacional.

Percebeu-se nas falas das professoras entrevistadas que elas ainda possuem dificuldades no desenvolvimento de metodologias criativas como atividades lúdicas, jogos interativos e ideias que possam vencer a desatenção, hiperatividade e impulsividade dessas crianças, motivando-as a aprender.

Assim, ficou claro, tanto nas falas das professoras regentes quanto nas de apoio pedagógico, a necessidade de usar a criatividade nas práticas pedagógicas diárias de ensino para melhorar a atenção de forma sustentada e o desempenho acadêmico desses alunos.

Essa conclusão se deve ao fato de que, no decorrer da pesquisa, percebeu-se que, na CEMEI “Menino Jesus”, o processo de alfabetização das crianças com TDAH ainda se faz de maneira tradicional, num trabalho pautado nas metodologias que não se diferenciam das utilizadas para os demais alunos - faltando uma atenção mais diferenciada para se manter o foco desses alunos, em decorrência das necessidades impostas pelo transtorno que possuem.

Oliveira (2011) lembra que na escola o aprendizado é um resultado desejável, o próprio objetivo do processo escolar. Nele o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea.

Totalmente em consonância com essa linha de pensamento está o problema defendido por este estudo quando busca entender de que forma os professores das escolas municipais de Presidente Kennedy estão realizando sua prática pedagógica com alunos portadores de TDAH neste período de pandemia da Covid-19.

4.1 AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM RELAÇÃO À ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TDAH

Docentes da CEMEI “Menino Jesus” e sujeitos dessa pesquisa, tiveram a oportunidade de expressar aqui desde a necessidade de preparar os alunos com TDAH para o processo de alfabetização, até a forma de como realizaram sua prática pedagógica antes e depois do período de pandemia da Covid-19, destacando a importância de fortalecer o desenvolvimento da leitura e da escrita desses alunos.

Foi possível conhecer o perfil dessas docentes através das entrevistas. Foram entrevistadas 14 (quatorze) professoras no total sendo 07 (sete) regentes e 07 (sete) que acompanham o aluno e contribuem para sua aprendizagem. Dos regentes 70% são professores concursados e 30% trabalham em regime de designação temporária (DT). Quanto aos que acompanham o aluno 100% são DT's.

Em relação à formação das docentes, 90% das Regentes revelaram possuir curso superior sendo o curso de Pedagogia o mais representativo na amostra com

(60%) das docentes, o curso de Licenciatura de Ciências da Natureza com 30% das professoras. Apenas uma professora (10%) possui somente o Ensino Médio. Em relação as que acompanham o aluno, 100% delas possui curso superior com especialização em Educação Especial, uma exigência da Secretaria Municipal de Educação deste município.

Foi possível perceber que, quando questionados sobre a utilização de alguma estratégia ou ação inovadora para trabalhar a alfabetização de crianças com TDAH, que, apesar do esforço dessas docentes em relação à promoção dessas estratégias de leitura de alfabetização dos alunos com TDAH, ainda há muito que se fazer em relação à alfabetização dessas crianças dentro do processo de ensino remoto na variante *e-learning*³⁴, pela imposição do ensino remoto devido às medidas de isolamento social.

Uma das melhores maneiras de manter os alunos engajados e garantir a melhor experiência possível é desenvolver metodologias mais criativas e interessantes de aprendizagem que existem no sistema *e-learning* de ensino – e em muitos aplicativos disponíveis é possível se produzir recursos de aprendizagem de forma rápida e eficiente, mesmo sem nenhuma experiência de programação ou design para isso. E no ambiente da CEMEI, com a visita feita por essa autora, não foi visto nenhuma iniciativa, ou tentativa nesse sentido.

Camargo et al. (2020) destacam que a situação de pandemia da Covid-19 é grave e durou mais do que as epidemias anteriores. Apesar da ausência de experiência foi possível ver que o *e-learning* como sistema de ensino é viável. No entanto, é preciso uma equipe bem treinada e integrada para detectar as necessidades dos alunos e professores fornecendo respostas imediatas e suporte com ferramentas digitais. Com maior ou menor dificuldade navegamos todos no ambiente virtual, firmes na convicção de que a educação não deve parar.

No sentido de seguir em frente e dar continuidade à educação, momento em que foram questionadas sobre a forma de trabalho durante o processo de alfabetização com os alunos com TDAH no período de pandemia da Covid-19, elas relataram que, logo após o início da pandemia, a escola criou grupos de Whatsapp

³ O *e-learning* uma modalidade de ensino a distância que possibilita a autoaprendizagem com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes tecnológicos de informação veiculados através da Internet.

para postagem de atividades e avaliações para os alunos - uma etapa que levou as professoras a se reinventarem para estimular os alunos no processo de ensino. No caso das crianças com TDAH, foi um desafio diante da dificuldade de focar a atenção, concentrar-se e direcionar o raciocínio, pois pensam em várias coisas ao mesmo tempo e se distraem com as mesmas, fazendo com que sejam considerados até mesmo desinteressados pelo professor.

Muitas escolas, para que o estudo não fosse paralisado desenvolveram estratégias *on-line* para a permanência do ensino. Uma série de abordagens foram feitas, pois as redes sociais tornaram mais fácil para os alunos se conectarem *on-line* como, por exemplo, na criação de grupos de WhatsApp, uma maneira rápida e fácil para todos se conectarem e para que os professores possam responder a perguntas importantes ou oferecer qualquer suporte adicional.

Quando as professoras foram questionadas sobre as estratégias que usaram antes e durante a pandemia para facilitar a aprendizagem do aluno com TDAH, foi possível perceber que 30% das professoras utilizaram novas estratégias utilizando recursos audiovisuais de aplicativos disponíveis na internet para desenvolvimento de suas atividades e postagem nos grupos. Pela dificuldade de manuseio na busca por materiais e gerenciamento dos aplicativos disponíveis 70% das docentes ainda continuaram enviando atividades nos grupos de forma tradicional (atividades dos livros utilizados pela escola, fotos e pequenos jogos com material retirado da internet), como o faziam antes da pandemia em sala de aula, diferenciando apenas pelo formato, dessa vez digital nos grupos de Whatsapp - em vez de atividades mais diversificadas, vídeos editados e gravações de aulas feitas em casa para resgatar o ambiente de sala de aula, interagir com o aluno e motivá-lo a aprender.

Talvez um dos motivos para tal se deva ao fato de que 70% das entrevistadas relataram possuir dificuldades em utilizar os recursos tecnológicos e necessitam pedir ajuda para terceiros no gerenciamento e postagem das atividades, evidenciando a importância da capacitação e atualização continuada das docentes.

Nesse sentido Bahasoan et al. (2020) explica que, se bem projetado, o *e-learning* não fornece apenas materiais de aprendizagem, mas também facilita outras atividades, como questionários, exames escritos e fórum de discussão, numa plataforma de aprendizagem cuja aprendizagem interativa pode ser feita a qualquer hora e em qualquer lugar, desde que seus usuários estejam conectados à Internet - o que não é um problema pois a maioria deles tem acesso à internet.

Ao abordar a realidade das professoras foi possível verificar que somente 30% delas têm o hábito de recorrer aos recursos digitais para fortalecimento do processo leitor, apenas experiências em que usam, de forma superficial, as redes sociais e as tecnologias móveis, ou mesmo a internet, dentro do processo de ensino da escrita e da leitura dessas crianças.

Barreto (2010) explica que a cibercultura é a cultura contemporânea que surge das relações de troca entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias digitais, e que para se concretizar, utiliza-se do ciberespaço, que é o canal por onde circulam as informações e as formas multimodais. Frente a esse contexto as ferramentas tecnológicas vêm sendo utilizadas cada vez mais para o ensino aprendizagem nas escolas. Logo, compreende-se que existe uma grande necessidade de aprofundamento docente no conhecimento sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) e sua contribuição na formação e desempenho acadêmico dos alunos.

As docentes também relataram que não houve alteração na metodologia utilizada antes e nem durante a pandemia. A maioria das docentes, 90%, afirmou não ter muito “domínio sobre o computador”. Apenas 20% delas têm notebook e 80% utilizam o computador da escola quando preciso – mas, dessas docentes, 100% relatou a necessidade de comprar ainda em 2021 um notebook.

De acordo com Hoffman e Koifman (2013), a mudança advinda com o sistema *e-learning* colocou enormes expectativas sobre os educadores em possuir habilidades inovadoras de ensino necessárias para que eles participem ativamente do processo de aprendizagem. Talvez isso explique a razão pela qual a qualidade do ensino e da aprendizagem é vista como dependente, em grande parte, da competência do professor que é medida em termos de conhecimento teórico e prático, habilidades pedagógicas possuídas no uso de novas e emergentes tecnologias de informação e comunicação.

Apesar das tecnologias educacionais digitais proporcionarem amplas oportunidades para a organização do processo educativo, agregando variedade à forma e fluxo de informações, ampliando o número de alunos e retirando as barreiras da inacessibilidade territorial da organização educacional, o sucesso do *e-learning* ainda depende da capacitação dos professores no uso das tecnologias disponíveis para o desenvolvimento de metodologias criativas no processo de ensino remoto (VIJAYAN, 2021).

Foi evidenciado pelas respostas das docentes que não houve alteração da metodologia de trabalho com os alunos com TDAH e também não houve nenhuma mudança na forma de se trabalhar antes e nem durante a pandemia pelas professoras que acompanham de perto esses alunos, uma vez que, conforme já citado anteriormente, as docentes optaram por continuar, mesmo em tempos de ensino remoto, com as metodologias tradicionais de ensino - talvez em parte pela falta de domínio dos recursos na via *e-learning*.

Para Schleicher (2012) o processo de ensino continua testemunhando, e cobrando, uma mudança de paradigma cada vez maior do modo tradicional de ensino e aprendizagem para uma abordagem mais ativa, mas centrada no aluno, capaz de atender às suas necessidades de habilidades neste século XXI.

Em decorrência disso 60% das professoras afirmaram acreditar que o processo de aprendizagem pouco evoluiu, enquanto 40% disse ter estacionado com o advento da pandemia, pois, apesar de estarem utilizando as mesmas estratégias de ensino, quando você se distancia do aluno e mantém contato apenas pela via digital, não é a mesma coisa, relataram.

É preciso ter foco numa pedagogia inovadora de ensino que se baseia na confiança de que todo aluno tem a capacidade de aprender e ter sucesso. Assim, a ausência de metodologias criativas e inovadoras tem levado à desmotivação do aluno e conseqüentemente a diminuição do seu rendimento no sistema on-line, pela falta de incentivo para continuar assistindo à aulas no sistema remoto de ensino (SINGH; THURMAN, 2020).

Quando questionadas sobre o desenvolvimento, deste ano, no ensino remoto, de alguma aula, atividade ou estratégia para incentivar seu aluno no processo de alfabetização das crianças com TDAH, os relatos das docentes nos faz acreditar que, embora seja uma atividade intrínseca à escola, a escrita e a leitura dessas crianças ainda se constitui em um grande desafio na prática diária quando elas mesmas buscam definir caminhos para propor um trabalho que suscite nos alunos o interesse e a motivação pelo aprendizado.

Na descrição das respostas das entrevistas, as professoras regentes e as de apoio pedagógico foram designadas pelas letras do alfabeto para preservar sua identidade.

Numa abordagem geral das entrevistadas, a primeira das professoras, a Professora "A", experiente e comprometida alfabetizadora no município por 19 anos,

cujo trabalho é de conhecimento dessa autora inclusive, busca desenvolver estratégias de alfabetização em sua prática pedagógica, embora tenha encontrado pouca receptividade para tal, um processo que ela mesma atribui “à *desmotivação dos alunos e a falta de apoio da família incentivando a leitura e a escrita*”.

Segundo a Professora “A” “*o trabalho com leitura na sala de aula é conduzido, com todos os alunos, por meio de leituras de textos, principalmente do livro didático usado pela escola onde os alunos são conduzidos a uma leitura do texto e, em seguida é feita a leitura em voz alta para que eles possam observar a importância da entonação da voz marcada pela pontuação no texto escrito*”. Assim, explica ela, “*peço ainda que cada um deles faça perguntas sobre o que foi lido, por exemplo, o tema central e os principais personagens*”.

Foi possível observar que há um esforço das docentes na promoção do ensino da leitura e escrita em sala de aula, em especial com os alunos com TDAH. No entanto, verificou-se que elas não desenvolveram um trabalho sistematizado durante o período da Pandemia da Covid-19 junto a esses alunos, uma vez que apenas se limitaram a explorar, com frequência, os métodos tradicionais de textos contidos no livro didático, quase sempre incompletos e fragmentados minimizando a importância das estratégias de alfabetização mais criativas e com os recursos midiáticos que se tornaram uma poderosa ferramenta de ensino.

Inovar nas práticas pedagógicas dentro do processo de alfabetização é fundamental para alcançar maior engajamento e interesse dos alunos nas questões de aprendizagem de habilidades e redução da incidência de abandonos escolares e baixo desempenho acadêmico. Esse tipo de ensino é percebido como uma abordagem proativa para integrar estratégias e métodos de ensino na aprendizagem de aula de forma mais criativa (MUKHTAR et al., 2020)

Não é segredo o fato de que a leitura do livro didático ainda é muito presente no contexto escolar. Como mediador entre o papel do professor frente ao ensino e aprendizagem está o livro didático que, na maioria das vezes, é o único instrumento utilizado em sala de aula para conduzir o processo de alfabetização. Logo, como as atividades de leitura são realizadas em sua maioria de forma simulada e resumindo, quase sempre, o ensino de leitura em exercícios de codificação e decodificação, acaba tendendo a não alcançar os resultados necessários, mas sim o suficiente (MARINELLI, 2015).

Pillar (2006) destaca que a leitura vai muito além da simples figura colocada para que o aluno faça a observação do que está vendo, ao contrário, ela é a leitura de mundo que aquele aluno possui, a mistura de sua vivência pessoal com o que o autor quer passar para quem vai apreciar o que está ao alcance de seus olhos.

Santaella (2012) explica que o uso das imagens, por exemplo, acaba se tornando um ótimo recurso por inserir o aluno no mundo da leitura. Armazenadas com mais facilidade, as imagens são mais fáceis do aluno lembrar-se dos textos escritos, de onde se tornam ótimas formas de aquisição de conhecimento dentro do processo de alfabetização.

A ilustradora Ann Marie Finn (2013) lembra que as ilustrações são feitas para criar mais atmosfera e adicionar outra dimensão à história, por serem muitas vezes cheias de ação e adições interessantes à história, levam a uma maior atenção das crianças que se distraem facilmente de outra forma. Em outro propósito, talvez mais técnico, elas estabelecem um ritmo sedutor, uma hierarquia de elementos em uma página e um fluxo fácil da história, enquanto encoraja o leitor, através do layout e ação retratada em suas páginas, a continuar a desfrutar da narrativa até o seu final (FINN, 2013).

A Professora “B” ao responder sobre o preparo dos alunos para a alfabetização em suas aulas, afirmou que desenvolve uma estratégia de leitura *“que os incentive a desenvolver a oralização e entonação de voz marcada pela pontuação e leitura em voz alta”*. No entanto, destacam Girotto e Souza (2010), as definições sobre estratégias de leitura para o texto possuem arcabouço teórico sobre a qual o leitor cria, recria e da qual se apropria com elementos de imaginação e com recursos do conhecimento prévio adquirido. Nesse sentido, a estratégia inferencial é concretizada através de dicas encontradas durante a leitura, e possibilita ao leitor fazer o movimento de ida e vinda entre os elementos visuais e de texto escrito do livro ilustrado.

Nesse sentido que, nos últimos anos, várias estratégias têm sido discutidas entre os docentes para ajudar os alunos com TDAH a manter a atenção em sala de aula através de um ambiente ordenado, seguro e previsível. Assim, as professoras devem levar em conta o papel da tecnologia na evolução do processo educativo e considerar especificamente como as ferramentas digitais podem ajudar esses alunos, pois dispositivos e aplicativos de tecnologia (smartphones, ipad, tablets,

notebooks), quando implementados corretamente, podem ajudar a diminuir os problemas com foco e auxiliar os alunos a se envolverem em seu trabalho.

No entanto, há que ser ressaltado que nenhuma das professoras regentes, no desenvolvimento das suas estratégias de leitura dentro do processo de alfabetização, preparou uma metodologia diferenciada para os alunos com TDAH. Nesse momento percebe-se uma incoerência entre a percepção que afirmam ter sobre a importância de um atendimento e acompanhamento diferenciado para essas crianças e o não desenvolvimento de estratégias específicas.

Quando as professoras regentes foram questionadas sobre a importância de ter metodologias específicas para as crianças com TDAH, todas, de forma unânime, responderam acreditar que se trata de “responsabilidade” da professora de apoio pedagógico, porque ela conhece “melhor” a realidade do aluno, ressaltaram.

Nesse ponto é válido citar Fabio (2017) quando detalha que ainda é pequeno o número de professores que possuem conhecimento suficiente e adequado sobre o TDAH, pelo contrário, a maioria possui uma percepção errada sobre a natureza, causas, manifestações e sintomas do transtorno e o que eles próprios devem fazer e como devem conduzir a prática pedagógica. Quanto mais informado o professor estiver a respeito do transtorno, suas implicações e formas de manejo, maior é a chance de o aluno obter um bom desempenho escolar.

Essa visão é confirmada por Barkley (2021) ao defender que é preciso, antes de tudo, tornar o docente instruído sobre o TDAH, pois crianças com TDAH que tiveram professores mais resistentes à qualificação, e menos abertos a receber conselhos e informações de especialistas, tiveram desempenho pior na escola.

Quando a escola reconhece o TDAH como uma condição que requer adaptações ou intervenções especializadas e disponibiliza treinamento e recursos necessários para atender às necessidades educacionais desses alunos, ela pode conseguir não somente um bom desempenho escolar deles, mas também mudanças comportamentais e sociais.

A Professora “C” destacou em seu relato que os problemas mais frequentes percebidos por ela quando estava na sala de aula com seu aluno com TDAH estava relacionado aos comportamentos perturbadores o aluno frequentemente manifestava: *“ele queria estar fora de sua cadeira o tempo todo e, como é muito agitado, interrompia constantemente o professor durante as explicações com*

barulhos e sua inquietação". Nesse sentido *"era pouco"* o que ela podia fazer em relação ao ensino da leitura e da escrita, explica. .

A professora também relacionou a dificuldade dos alunos com a falta de acompanhamento em casa pelos pais e não terem contato com nenhum tipo de livro, devido a morarem no interior e por uma questão cultural mesmo de não se interessarem por leitura. O contato desses alunos com o livro acontece somente quando estão em sala de aula, quando são obrigados a estudar, *"eles acabam não se entusiasmando quando são abordados, ao contrário, acabam ficando mais agitados e dispersos do que nunca"*, afirmou. No entanto continua, *"o mais preocupante é a dificuldade de compreensão que eles têm sobre os livros e os textos que tentamos escrever ou ler. Ou seja, quando conseguem ler, ou mesmo escrever, não entendem a ideia central do que foi lido."*

Percebe-se da fala da professora que fazer uma conexão entre os livros e a criança, aproximá-los para que haja uma interação cada vez maior entre eles ainda não é um hábito comum da maioria da família dos alunos com TDAH como forma de ajudar a aumentar seu interesse pela leitura. Lendo os materiais em casa e dando a essas crianças acesso fácil a livros e outros materiais de leitura em casa, certamente estará colaborando para aumentar suas habilidades de compreensão além de tornar a leitura uma atividade familiar.

Quando as crianças começam a ler com os pais, isso as prepara para o benefício da instrução formal de alfabetização. O envolvimento dos pais com as atividades de leitura em casa tem uma influência positiva significativa não apenas no desempenho da leitura, na compreensão da linguagem e nas habilidades de linguagem expressiva (SMITH; ATRICK, 2011).

No caso do uso das imagens, Marinelli (2015) reforça a ideia de que a alfabetização digital é uma maneira do aluno entender melhor o mundo e demonstrar sua opinião sobre ele. A educação eficaz da alfabetização midiática envolve um forte foco no processo crítico e interpretativo, evoluindo sempre à medida que a tecnologia e a cultura mudam.

Em relação às professoras de apoio pedagógico, 100% das entrevistadas tiveram em sua fala uma similaridade enorme quando foram questionadas sobre dois pontos essenciais levantados pelo roteiro de entrevista: primeiro em relação ao fato da pandemia da Covid-19 ter afetado o desenvolvimento desses alunos com TDAH;

e depois de que forma elas têm trabalhado o processo de alfabetização com seu aluno com TDAH na prática pedagógica nesse período pandêmico.

As docentes relataram que tiveram dificuldades em avançar no desenvolvimento desses alunos durante a pandemia. Esse período apresentou mais dificuldades por não estarem mais próximos desses alunos, porque antes as dificuldades existiam, mas era possível avanço na leitura e escrita, o que foi evidenciado durante a pandemia. As professoras relataram que, no momento do agravamento da pandemia e no deslocamento para o ensino remoto (quando as atividades eram postadas nos grupos de Whatsapp criados pela escola) o distanciamento desses alunos também trouxe o estacionamento do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita que vinham passando ou mesmo seu retrocesso.

A professora “H” afirmou que *“era bem mais fácil quando eles estavam perto de mim. Os direcionamentos eram presenciais e eu conseguia prender sua atenção”*. A professora “I” afirma que *“não tem nem comparação quando o ensino se dava em sala de aula. Perdemos literalmente o controle quando fomos para o remoto. Me diga como eu iria prender a atenção dele dessa forma?”*. Em sua defesa a professora “J” disse que *“até tentei desenvolver umas atividades diferenciadas para postagem, mas que não deu certo porque o acompanhamento em casa não funcionava como na escola. Acho que já tinha pegado o jeito dele sabe?”*.

Percebe-se que há uma relutância em se falar do apoio pedagógico nesse sentido, como se ele fosse não existisse ou fosse irrelevante nesse sentido. Por se tratar de uma escola pequena numa comunidade onde todos convivem quase que diariamente, até mesmo por uma questão ética, essa autora procurou evitar falar nesse assunto.

É preciso promover um diálogo sobre as mudanças ocasionadas em função da pandemia entre escola, professores e família. Fica evidente que a vida mudou durante esse período e muitas famílias ainda enfrentam preocupações financeiras, doenças, perdas e/ou insegurança alimentar, ou mesmo podem estar vulneráveis de outras maneiras. Muitos alunos podem não ter conexão com a internet e não estar disponíveis para se encontrar em horários específicos. Outros podem estar tentando bloquear ou até mesmo esconder estar passando por algo difícil em casa. Assim o professor pode intervir conversando, em particular, para ver como as coisas estão indo. No entanto, durante o ensino à distância, é mais difícil ter essas conversas,

especialmente com aqueles alunos que não estão engajados no ensino (ADEDYOYIN; SOYKAN, 2020).

Nesse sentido, é fundamental a colaboração da escola com a família para que esse aluno possa avançar, pois, de todos os fatores que determinam os resultados dos alunos, o engajamento familiar é um dos mais importantes pois, sempre em conjunto com as metodologias desenvolvidas pelo professor através do suporte pedagógico, ajuda-os a atingir seus objetivos acadêmicos.

Diante dessa realidade é fato que a mudança de paradigma é fundamental, seja pela via *e-learning*, ou mesmo com a volta gradativa das aulas com o controle da pandemia da Covid-19 pela propagação da vacinação e também das medidas de proteção há tempos já utilizadas (álcool em gel, máscara, o devido distanciamento entre carteiras e o revezamento das turmas para diminuir a aglomeração de aluno).

É preciso que as docentes redimensionem a importância das estratégias de ensino da leitura e escrita que visem ao fortalecimento da alfabetização dessas crianças com TDAH, seja de forma presencial ou mesmo pela via digital, desenvolvendo para tal um trabalho criativo e motivador que vá de encontro às práticas que desmotivem o gosto desses alunos pelo aprendizado.

A professora “D” afirmou *“que o desenvolvimento de estratégias específicas para esses alunos com TDAH é muito dificultado pela inexistência de projetos na escola que sejam voltados para eles”*. Para a professora “E”, o problema é que *“não vemos nada direcionado para isso”* relatou. Ela afirma ainda que *“talvez esse seja o motivo dos direcionamentos e ações de ensino acabar sendo sempre os mesmos com nossas professoras de apoio pedagógico, assim como as dificuldades que elas enfrentam com esses alunos também”*, explica.

Nesse momento, percebe-se um ponto positivo na fala da professora por destacar a importância da capacitação, na maioria das vezes realizada como formação continuada, para que possam usar novas estratégias de aprendizagem para os alunos com TDAH.

Daley e Birchwood (2010) destacam os professores são reconhecidos por desempenharem um papel significativo no desenvolvimento das crianças, tanto academicamente quanto socialmente, embora muitos ainda relatam a falta de treinamento para apoiar e ensinar crianças com TDAH.

Apesar dessa percepção de falta de treinamento e apoio ao TDAH, os professores são frequentemente envolvidos em encaminhamentos e questionários

diagnósticos, por serem considerados fontes confiáveis para reconhecer quando uma criança está lutando contra comportamentos do tipo TDAH, tendo assim um papel fundamental de comunicação com os pais e sendo frequentemente obrigados a implementar intervenções escolares (CORKUM et al., 2019).

É importante ressaltar que, apesar da tecnologia não ser a salvadora da educação nesse momento de pandemia que vivenciamos, ela detém o poder de transformação do ensino e da aprendizagem.

No entanto, a professora “F” alerta que *“mesmo agitados, os alunos vem demonstrando muito desinteresse, parecendo quase sempre desmotivados em relação à aprendizagem. Acho que, se permanecerem desmotivados assim, nenhuma estratégia criada surtirá efeito positivo”*. Concordando com esse pensamento, destaca a professora “G”: *“eu acredito que, primeiro, é preciso fazer com que passem a ter prazer em aprender, seja a ler ou escrever, eles tem que gostar. Assim, se gostarem do que estão vendo ou ouvindo, podemos conseguir fazer com que prendam sua atenção e aprendam. Até mesmo porque acredito que esse é o papel que pertence ao professor, não é?”*.

Aqui é preciso ressaltar o papel preponderante dessas professoras em motivar a vontade de aprender dos alunos com TDAH. Nesse ponto Benczik et al., (2020) lembram que, dentro do contexto da aprendizagem, o professor desempenha papel crítico na experiência escolar e motivação do aluno com TDAH. Esse mesmo docente é visto por Barkley (2021), de forma mais específica, como o “ingrediente” mais importante para o sucesso de um aluno com TDAH, se munidos de conhecimento e atitude no processo de aprendizagem.

A docente “L” disse que *“apesar de entender a importância de se desenvolver estratégias de ensino que sejam mais criativas e que empolguem o aluno com TDAH, que ajudem a prender sua atenção, às vezes é bem mais difícil do que se pensa”*.

A professora “M” explica que *“no ensino dos alunos com TDAH a luta é constante com o foco e a organização do tempo com as atividades, tentando o tempo todo fazer com que mantenham a atenção na tarefa e não desperdice o tempo de estudo”*. A professora “N” afirma que *“os desafios potenciais enfrentados pelo aluno com TDAH na maioria das vezes nos impede de avançar na aprendizagem. Perdemos muito tempo tentando ajudá-los a compreender e regular*

seus impulsos e sentimentos, a ter paciência e melhorar a concentração. E às vezes não sobra muito tempo para desenvolver novas estratégias”.

O enfrentamento desses desafios deve se dar através de estratégias para intervenções acadêmicas, gerenciamento de comportamento e comunicação casa-escola para que os alunos com TDAH tenham mais opções de completar uma atividade, produzirem mais trabalho e desenvolverem um comportamento menos negativo.

As intervenções devem ser baseadas em dados de avaliação que incluem informações sobre os pontos fortes e necessidades do aluno, bem como as condições ambientais em que ocorrem suas características de TDAH. O monitoramento do progresso e os ajustes da estratégia também são essenciais para o sucesso de qualquer plano de intervenção (WOLRAICH; DUPAUL, 2010).

A primeira etapa na criação de suportes de sala de aula para alunos com TDAH é entender os pontos fortes e as necessidades dos alunos. Isso envolve uma avaliação formal e informal, bem como a colaboração entre os professores e as famílias dos alunos. Se um aluno não responde às estratégias e intervenções comportamentais, intervenções mais intensivas, como avaliação de comportamento funcional e intervenção de comportamento, isso deve ser considerado. Nenhuma intervenção é universalmente eficaz para todos os alunos com TDAH, daí a recomendação de uma combinação de práticas promissoras e baseadas em pesquisas (GROSSER, 2017).

É possível depreender da fala das professoras que maiores dificuldades enfrentadas no ensino dos alunos com TDAH foi tentar ensiná-los a manter o foco, concentrar-se por períodos prolongados de tempo e focar nos objetivos, habilidades essenciais para o seu aprendizado. No entanto, apesar desses desafios enfrentados pelas docentes, é preciso inovar. Na verdade a necessidade de inovação se sustenta nesse caso para diminuir essas dificuldades que elas enfrentam com essas crianças.

Nesse ponto do processo de ensino as professoras regentes disseram que houve alteração da metodologia antes e nem durante a pandemia - nem mesmo em relação aos alunos com necessidades especiais, utilizando sempre as mesmas tecnologias, assim como as professoras que acompanham de perto os alunos com necessidades especiais, dentro processo de ensino.

Quando as professoras de apoio pedagógico foram questionadas sobre as metodologias utilizadas para incentivar os alunos durante o processo de alfabetização nesse período, percebeu-se que 80% das professoras de educação especial mudaram sua metodologia enquanto 20% ainda permaneceram dentro da forma tradicional de trabalho sem usar esses recursos. Assim foi possível perceber, na avaliação da metodologia utilizada antes e durante a pandemia, que a maioria das docentes de apoio pedagógico desenvolveu metodologias diferentes antes e durante a pandemia enquanto uma minoria ainda permaneceu com a metodologia de trabalho tradicional.

Atender às necessidades dos alunos com TDAH é complexo e exige que os professores avaliem não apenas as necessidades específicas do aluno, mas também as demandas do ambiente. As estratégias de prevenção que abordam as variáveis ambientais devem sempre ser a primeira consideração ao projetar intervenções para alunos com TDAH. A maioria das intervenções bem-sucedidas é uma combinação de apoios de sala de aula e estratégias ensinadas diretamente aos alunos para ajudá-los a se tornarem mais bem-sucedidos na escola e comportamentalmente (BENCZIK et al., 2020).

No momento em que foram questionadas sobre as dificuldades que tem enfrentado com seu aluno com TDAH, as explicações, das mais variadas possíveis, vão desde a ausência de internet para alguns alunos em casa, o fato de não terem celular para acessar as atividades postadas, até mesmo o desconhecimento sobre como usar os recursos digitais disponibilizados (internet, animações, ilustrações) para desenvolvimento das aulas na via *e-learning*, e reforçam a inexistência de estratégias e a confirmação para a continuidade das dificuldades de avançar no desenvolvimento dos alunos com TDAH.

A literatura revisada nesse estudo endossa o fato de que o uso de estratégias de leitura utilizando recursos digitais para o processo de alfabetização é um benefício inegável para professores e alunos com TDAH e sua implementação de forma efetiva e criativa cria melhores oportunidades de ensino consideradas importantes (KUTSCHER; ROSIN, 2015). No entanto, apesar do lado positivo associado à sua integração no ensino e na aprendizagem, a realidade desse estudo de caso mostra condições e obstáculos que impedem a plena utilização desses recursos pelos alunos.

Nesse sentido, alerta Kutscher e Rosin (2015), embora as ferramentas digitais possam ajudar os alunos a permanecer na tarefa, melhorar o foco e aumentar a conclusão de tarefas, é importante monitorá-los para confirmar se eles estão realmente se concentrando e aprendendo com o aplicativo ou dispositivo, pois existe a possibilidade de que os alunos estejam usando seus dispositivos para atividades não relacionadas ao aprendizado.

Apesar de a tecnologia permitir, em tempos de ensino remoto, que os alunos se conectem com suas aulas a realizando suas atividades acadêmicas, as crianças com TDAH estão sujeitas a um tempo excessivo de tela devido aos efeitos visuais estimulantes, sonoros e de ação. Por isso professores e pais devem supervisionar e monitorar esse acesso constantemente para garantir o uso adequado e limitar essa exposição.

Dessa forma, as professoras sem exceção concordaram que é possível que os conteúdos fiquem mais fáceis de serem compreendidos e as atividades passem a ser mais prazerosas com o uso dos recursos digitais porque as crianças com TDAH podem se sentir mais atraídas pela criatividade e pelos conteúdos que prendem sua atenção e despertam neles a motivação para aprender.

Tavares (2019) explica que o alto nível de elaboração gráfica que caracteriza as obras infantis contemporâneas torna primordial esse procedimento de busca por pistas na organização interna do livro. Nesse movimento de construção de significados, atentar para os detalhes contidos nas imagens dispostas nos livros atesta o caminho para o processo alfabetizador.

Por fim, há que se destacar, na defesa do uso das estratégias de ensino mais motivadoras e criativas para promover a alfabetização de crianças com TDAH, que se trata de um recurso muito significativo no enfrentamento das dificuldades no ensino da escrita e da leitura. E, diferente de uma “receita” a ser aplicada, trata-se de uma intervenção metodológica adequada, que propõe atividades significativas para esses alunos, sujeitos dentro desse processo.

As docentes foram questionadas sobre a experiência com alunos com necessidades especiais, e se já lecionaram para alunos com TDAH, e 80% das professoras de apoio pedagógico disseram que sim, da mesma forma que 100% das professoras regentes também afirmaram já ter trabalhado com esses alunos.

Estar equipado com conhecimento e experiência é necessário para ensinar e apoiar crianças com TDAH de forma eficaz. É preciso enfatizar a importância da

experiência para compartilhar conhecimento no uso de estratégias nos diferentes contextos, seja em casa ou na escola, para apoiar com intervenções eficazes com essas crianças (MAUTONE et al., 2012).

Sobre a capacidade de perceber ou identificar um aluno com necessidades especiais 70% das professoras de apoio pedagógicos disseram que conseguem fazê-lo enquanto 30% disseram que dependendo do grau e do tipo de deficiência do aluno, fica difícil. Mas que o mais difícil mesmo de identificar é o aluno com TDAH, porque seus sintomas “*se misturam com algumas das características muito comuns dos demais alunos*”. Das professoras regentes 100% disseram que, pela experiência de muitos anos de trabalho, passou a ficar mais fácil de ver quase que de imediato que “*há algo de diferente com o aluno*”.

A experiência de ensino está positivamente associada aos ganhos de desempenho dos alunos ao longo da carreira de um professor. Os ganhos com a experiência são maiores nos anos iniciais dos professores, mas continuam para os professores na segunda e, muitas vezes, na terceira décadas de suas carreiras. À medida que os professores ganham experiência, seus alunos também têm mais probabilidade de se sair melhor em outras medidas de sucesso além das pontuações em testes, como a frequência escolar. Professores mais experientes trazem benefícios para seus colegas e para a escola como um todo, bem como para seus próprios alunos (KINI; PODOLSKY, 2016).

Por último, foi avaliado as dificuldades enfrentadas pelas professoras com seu aluno com TDAH no processo de aprendizagem, 70% das professoras de apoio pedagógico, que acompanham de perto esses alunos, relataram encontrar nos comportamentos perturbadores que frequentemente manifestam (inquietação, falta de concentração, excesso de barulhos) os maiores obstáculos para o ensino e aprendizagem.

No entanto, 30% dessas professoras afirmaram que a maior dificuldade é a falta de acompanhamento em casa pela família. Dessa forma, só acontece em sala de aula o processo de estudar, eles acabam não tendo motivação para estudar porque não vem de uma sequência, o que dificulta cada vez mais sua capacidade de leitura e interpretação.

Para Eccles (2009), além de dar suporte externo às crianças, a formação familiar está relacionada aos resultados educacionais das crianças por meio de

mecanismos internos. Especificamente, percebe-se que a formação familiar está associada às motivações acadêmicas de aprendizagem das crianças.

A fim de sugerir estratégias para auxiliar os docentes na alfabetização dos alunos com TDAH foi elaborada uma cartilha com sugestões de aulas lúdicas para facilitar o processo de alfabetização.

Assim, o norte para a realização desse projeto veio da ideia de apresentar uma proposta ao município de Presidente Kennedy-ES, na forma de uma cartilha digital, com ações e orientações pedagógicas para as docentes das escolas municipais de Presidente Kennedy para otimizar a alfabetização de crianças com TDAH.

Este produto será disponibilizado ao município através da Secretaria de Educação e espera-se que possa contribuir com estratégias diferentes e criativas para os docentes a fim de agregar valor ao processo de ensino de alunos com TDAH tornando o ensino mais criativo e eficaz.

4.2 O PRODUTO EDUCATIVO

ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TDAH



**CAMILA MACHADO DE OLIVEIRA
DRA. VIVIAN MIRANDA LAÇO
2021**

A cartilha completa está no apêndice III

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A culminância de todo esse trabalho desenvolvido nesta pesquisa levou esta autora à reflexão sobre a importância da intervenção pedagógica no processo de alfabetização de alunos com TDAH em tempos de pandemia da Covid19.

Dessa forma, junto à finalização de uma pesquisa desta natureza e relevância, dúvidas foram sanadas e sentimentos diversos desenvolvidos na medida em que foram esclarecidos alguns pontos e obtidas respostas acerca da forma como tem se dado a prática pedagógica com alunos portadores de TDAH neste período de pandemia da Covid-19 no contexto escolar de uma escola do município de Presidente Kennedy-ES.

A dificuldade de desenvolver metodologias que “preendam” a atenção dessas crianças e fortaleça o processo de leitura e escrita ainda são latentes, mesmo com estratégias baseadas em tecnologia disponíveis para atender às necessidades de atenção dos alunos com TDAH.

É preciso que as professoras regentes e de apoio pedagógico, incorporem técnicas ambientais, organizacionais de ensino direcionadas ao gerenciamento diário de sala de aula para terem mais autonomia e melhorar a atenção sustentada e o desempenho acadêmico de seus alunos com TDAH.

No decorrer da pesquisa e na busca pelos objetivos traçados para este estudo foi possível perceber que na CEMEI “Menino Jesus” o processo de alfabetização das crianças com TDAH ainda se faz de maneira elementar, num trabalho pautado nas metodologias de escrita e leitura que não se diferenciam em nada das utilizadas para os demais alunos. Percebe-se apenas uma atenção mais diferenciada para se manter o foco desses alunos, em decorrência das necessidades impostas pelo TDAH.

Essas informações evidenciadas na pesquisa realizadas com esses docentes respondem aos objetivos específicos deste estudo quando permitiram conhecer o perfil sócio educacional das docentes responsáveis pela alfabetização de alunos com TDAH da CEMEI “Menino Jesus”; identificar as práticas pedagógicas utilizadas antes e durante a pandemia da Covid-19 na alfabetização de alunos com TDAH e por fim verificar as dificuldades e limitações das professoras na alfabetização de alunos com TDAH durante a pandemia da Covid-19.

Essas afirmações permitiram ainda alcançar o objetivo geral deste estudo que buscou analisar a prática pedagógica usada pelas docentes da CEMEI “Menino Jesus” com os alunos com TDAH durante a pandemia da Covid-19.

Na prática da pesquisa foi possível dialogar com as docentes sujeitas dessa pesquisa sobre o fato de que é imperativo o uso dos recursos digitais na construção e metodologias de ensino mais criativas e motivadoras para o ensino dessas crianças, concentrando-se nas habilidades de estudo, manutenção do foco e envolvimento dos alunos com TDAH nas atividades. Ao fazer isso, elas estarão criando um ambiente de aprendizagem mais igualitário para eles nessa era cada vez mais digital.

E mais, dentro da prática docente, compreender os elementos, significados e a natureza dos recursos disponibilizados pela via digital que podem levar essas docentes, se visualmente letradas, a desenvolver estratégias cada vez mais criativas e motivadoras para fins de ensino.

Assim, é preciso vislumbrar uma forma eficiente de alfabetizar os alunos com TDAH através de práticas desenvolvidas no ensino, inclusive durante a pandemia da Covid-19.

Nesse sentido, é importante que as docentes estejam em sintonia com as metodologias e ferramentas, tradicionais e baseadas em tecnologia, disponíveis para atender às necessidades de atenção de seus alunos com TDAH. Assim, direcionando os recursos e aplicativos de tecnologia em suas práticas diárias de ensino é possível otimizar o processo de ensino e ainda alcançar um melhor desempenho acadêmico desses alunos.

Esse estudo disponibilizou um produto educativo aos professores da escola de pesquisa, na forma de uma cartilha digital, com ações e orientações pedagógicas para as docentes das escolas municipais de Presidente Kennedy para contribuir na alfabetização de crianças com TDAH.

O processo de alfabetização de uma criança com TDAH é uma etapa onde o aluno precisa ser muito bem embasado e estar apto para o que está por vir, cabendo à docente mediar situações onde ambos sejam estimulados, com estratégias criativas que irão enriquecer o seu campo da imaginação e produção de conhecimento.

Assim, com base nas descobertas, este estudo concluiu que alunos com TDAH em processo de alfabetização podem prosperar em aulas mesmo diante do

ensino online, embora seja preciso trabalhar mais as metodologias criativas e que despertem a motivação de aprender mesmo diante das dificuldades de atenção e foco que estes possuem.

REFERÊNCIAS

ADEDOYIN, O. B; SOYKAN, E. Covid-19 Pandemic and Online Learning: The Challenges and Opportunities. *Interact. Learn. Environ.* 2020, pp.01-13.

AINSCOW, M. **Tornar a escola inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?** In: FÁVERO, Osmar et al. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. pp.11-23.

AMARAL, L M. G. **Critérios diagnósticos do TDAH: uma revisão de literatura.** (Dissertação). Mestrado em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. 124f Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp117274.pdf>. Acesso em 2021.

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

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo.** Artmed. 3ª. Edição São Paulo. 2006.

ARAUJO, M; SILVA, P. S. **Comportamentos indicativos do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças: alerta para pais e professores.** *Revista Digital*, Buenos Aires, Ano 9, N° 62, Júlio de 2003. BARKLEY. R. **TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.** (Trad. Luiz Reyes Gil). Belo Horizonte. Ed. Autêntica 2021.

ARROYO, M. **Ofício de mestre - imagens e autoimagens.** 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BARKLEY. R. **TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.** (Trad. Luiz Reyes Gil). Belo Horizonte. Ed. Autêntica 2021.

BAHASOAN, A; AYUANDIANI, W; MUKHRAM, M. et al. Effectiveness of Online Learning In Pandemic Covid-19. **International Journal Of Science, Technology & Management.** ISSN: 2722-4015. Disponível em <http://ijstm.inarah.co.id>, 2020.

BARRETO, N. V. P. **Os desafios da educação: a cibercultura na educação e a docência online.** VÉRTICES, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 12, n. 3, p. 149-164, set./dez. 2010.

BENCZIK, E. B. P et al. **TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - Desafios, possibilidades e perspectivas interdisciplinares.** Belo Horizonte. Ed. Artesã, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: D.O. 5 de outubro de 1988.** Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em 2021.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. In: Brasil. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da*

Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. pp.374-415.

BRASIL. **LDB – Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em 2021.

BRASIL. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação Câmara Básica. **Resolução nº 02 de 11 de fevereiro de 2001**. Brasília: 2009.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília (DF), jan. 2008. (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008).

BRZOZOWSKI, F. S; BRZOZOWSKI, J. A; CAPONI, S. **Classificações interativas: o caso do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade infantil**. Interface, Botucatu, v.14, n.35, pp.891-904, Dez 2010.

CAIADO, K. R; LAPLANE, A. L. F. **Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo** Educação e Pesquisa, vol. 35, núm. 2, mayo-agosto, 2009, pp.303-315 Universidade de São Paulo São Paulo, Brasil.

CALADO, S; NEVES, I. P. **Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular: estudo de processos de recontextualização**. Revista Portuguesa de Educação, Lisboa, v. 12, n. 1, p. 53-93, 2012.

CAMARGO, C. P; TEMPSKI, P. Z; BUSNARDO, F. F. et al. **Online learning and COVID-19: a meta-synthesis analysis**. <https://doi.org/10.6061/clinics/2020/e2286>, 2020.

COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. (orgs) **Desenvolvimento Psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORKUM, P; NEZIHE ELIK, N; BLOTNICKY-GALLANT, C et al. **Web-based Intervention for Teachers of Elementary Students with ADHD: Randomized Controlled Trial**. Journal of Attention Disorders 23(3): 3, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1177/1087054715603198>.

CRAWFORD, J. et al., **Covid19: 20 countries higher education intra-period digital pedagogy responses**. Journal of Applied Learning & Teaching, vol. 3, nº. 1, pp.01-20, 2020, doi: 10.37074/jalt.2020.3.1.7

CRUZ, M. P; SANTOS, E; M. V. CERVANTES, M. V et al. **Covid19, a worldwide public health emergency**. Revista Clínica Española, vol. 221, no. 1, pp.55-61, Jan. 2021. Doi: 10.1016/j.rce.2020.03.001.

DALEY, D; BIRCHWOOD, J. **ADHD and Academic Achievement**: Why does ADHD impact academic achievement and what can be done to support children with ADHD in the classroom? Child: Care, Health and Development 36(4): 455-464, 2010. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01046.x>.

DANIEL, S. J. **Education and the COVID-19 Pandemic**. Prospects 2020, 49, pp.91-96.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 11^o ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ECCLES, J. 2009. **Who Am I and what am I going to do with my life?** Personal and Collective Identities as Motivators of Action. Educational Psychologist 44(2): pp.78-89.

FABIO, R. A. (2017). The study of automatic and controlled processes in ADHD: a reread and a new proposal. Mediterranean. **Journal of Clinical Psychology**, 5(1), pp.2-34. DOI: 10.6092/2282-1619/2017.5.1507

FABIO, R. A; CAPRÌ, T. (2015). Autobiographical Memory in ADHD Subtypes. **Journal of Developmental and Intellectual Disability**, 6, pp.26-36. <https://doi.org/10.3109/13668250.2014.983057>.

FABRIS, G. A. **Transtorno de déficit de atenção/Hiperatividade/Impulsividade**. São Paulo, Editora Quadrangular, 2008.

FERDIG, R. E; BAUMGARTNER, E; HARTSHORNE, R et al. **Teaching, Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic**: Stories from the Field. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2020. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/216903/>.

FINN, A. M. **I Despair of My Hair**. Yellow Brick Books, 2013. 34 p.

FORNESS, S; KAVALE, K. (2001). **ADHD and a Return to the Medical Model of Special Education**. Education and Treatment of Children, 24, pp.224-247.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, B. **Escola, Estado & Sociedade**. 6^a ed. São Paulo: Moraes, 1986.

GIROTTI, C. G. G; SOUZA, R. J. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: SOUZA, R.J. (Org.). Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GOOD, T. L; BROPHY, J. E. **Looking in classrooms**. Columbus, OH: Allyn & Bacon/Merrill Education, pp.59-70, 2008.

GROSSER, D. **Classroom Interventions for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Considerations Packet**. Training & Technical Assistance Center. Williamsburg, July 2017. <http://education.wm.edu/centers/ttac/index.php>.

GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula**. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. (org.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, p.37-57, 2009.

HOFFMANN, L.M.A., KOIFMAN, L. (2013). **The supervisory view from the point of view of activating change processes**. *Physis: Journal of Collective Health*, 23, pp.573–587.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KINI, T; PODOLSKY, A. **Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research**. Learning Policy Institute. Research Brief. June 2016.

KUMMITHA, H. R.; KOLLOJU, N; CHITTOOR, P. et al. **Coronavirus Disease 2019 and Its Effect on Teaching and Learning Process in the Higher Educational Institutions**. *High. Educ. Future* 2021, 8, pp.90-107.

KUTSCHER, M; ROSIN, N. Too much screen time? When your child with ADHD overconnects. Disponível em http://www.chadd.org/AttentionPDFs/ATTN_06_15_TooMuchScreenTime.pdf, 2015.

LISCHER, S; SAFI, N; DICKSON, C. Remote Learning and Students' Mental Health during the Covid-19 Pandemic: A Mixed-Method Enquiry. *Prospects* 2021, pp.01–11.

LJUSBERG, A. (2011). Children's views on attending a remedial class – because of concentration difficulties. **Child Care Health**, 37(3), 440–445. DOI: 10.1111/j.1365-2214.2010.01178.x

LOUZÃ, M. R. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed; 2010.

MARINELLI, C. H. **Ilustração: o texto não verbal em livros infantis**. 2015.

MAUTONE, J. A; MARSHALL, S. A; SHARMAN, J et al. 2012. Developing a Family-School Intervention for Young Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Review of School Psychology* 41 (4): 447–466. Doi: <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087499>.

MAZZOTTA, M.. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005. 208 p.

MOLL, J. **A agenda da educação integral: compromissos para consolidação da política pública.** In: MOLL, J. (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos. Porto Alegre: Artmed, 2012. pp.129-146.

MOORE, D. A; RICHARDSON, M; GWERNAN-JONES, R et al. **Non-pharmacological interventions for ADHD in school settings: An overarching synthesis of systematic reviews.** Journal of Attention Disorders. Jun;19(45):pp.1-470. Doi: 10.3310/hta19450. 2015.

MORALES, J. Oportunidad o Crisis Educativa: Reflexiones desde la Psicología para Enfrentar los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en Tiempos de Covid19. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, vol. 9, nº. 3, 2020. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12228>.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** São Paulo: Papirus. 2007.

MUKHTAR, K; JAVED, K; AROOJ, M. et al. **Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during the COVID-19 pandemic.** Pak J Med Sci Q. 2020;36 (COVID19-S4):S27-31. pmid:32582310.

NAZ, F., MURAD, H.S. (2017). **Innovative teaching has a positive impact on the performance of many students.** SAGE Open, 7, pp.1–8.

NIGG, J. T. **Attention deficits and hyperactivity-impulsivity: what have we learned, what next?** Dev Psychopathol. pp.25-37. Nov, 2013.

NOGUEIRA, M. O. G. Aprendizagem do aluno adulto: implicações para a prática docente no ensino superior. Curitiba Ibpex, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio histórico.** 1. ed. – São Paulo: Scipione, 2011.

PIAGET, J. **A Linguagem e o pensamento da criança.** Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 212p.

PILLAR, A. D (Org.). **A Educação do Olhar no Ensino das Artes.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

REICH, J. et al. Remote learning guidance from state education agencies during the Covid19 pandemic: a first look. 2020. Disponível em: <https://edarxiv.org/437e2/>

REIMERS, F. M; SCHLEICHER, A. A framework to guide an education response to the Covid19 Pandemic of 2020. OECD, 2020.

RODRIGUES, L. L. (Org.). **Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso.** Universidade Técnica de Lisboa, 2006.205 p.

SALVI, I. **A inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais no contexto educacional.** Revista Leonardo Pós Órgão de Divulgação Científica e Cultural do ICPG, v.1, n. 1, 2012.

SANTAELLA, L. **Como eu ensino - Leitura de imagens.** São Paulo. Melhoramentos. 2012.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** São Paulo: Saraiva, 1975.

SCHMIT et al. **Dificuldades de Aprendizagem.** Revista Psicologia: Teoria e Prática, 18(1), 222-235. São Paulo, SP, jan.-abr. 2016. ISSN 1516-3687 (impresso), ISSN 1980-6906 (on-line). Sistema de avaliação: às cegas por pares (double blind review). Universidade Presbiteriana Mackenzie.

SILVA, K. C. S. **O Diagnóstico do TDAH: concepções de professoras de atendimento especializado, outros profissionais da educação e profissionais da saúde.** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2013. 146 f

SINGH, V; THURMAN, A. How many ways can we define online learning? Systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). Am J Distance Education 2020;33(4): pp.289-306.

SIQUEIRA, H. H. **Prevalência de transtorno do déficit de atenção hiperatividade em crianças de 6 a 9 anos, matriculadas nas escolas públicas primárias municipais de Cuiabá.** 2012. Dissertação em Mestrado – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. p.60.

SMITH, C; ATRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z.** Porto alegre: Artmed Editora, 2011.

SOUZA, O. S. H. **Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas.** Rio Grande do Sul: Age, 2008.

STABAUS, C. D. **Educação Especial em direção à educação inclusiva.** Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2003.

STAINBACK S. **Inclusão: Um guia para Educadores.** Tradução - Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004.

STRECK, D. R. **Qual o conhecimento que importa?** Desafios para o currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, p. 8-24, Set/Dez 2012.

TAVARES, M. **Estratégia inferencial para ler o livro ilustrado.** Revista Graphos, vol. 21, nº 1, 2019 | UFPB/PPGL | ISSN 1516-1536.

TOMASINI, M. A. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania.** IN: BIANCHETTI, L; FREIRE, I. Maria. Campinas. SP: Papyrus, 1998. pp.111-134.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

VIJAYAN, R. **Teaching and Learning during the Covid19 Pandemic**: A Topic Modeling Study. Educ. Sci. 2021, 11, 347. <https://doi.org/10.3390/educsci11070347>.

WEISS G; HECHTMAN L. **Hyperactive children grown up**. 2nd ed. New York: Guilford Press; 1993.

WHO. World Health Organization. **Coronavirus disease (COVID-19)**: situation report–102. 2020. [Online]. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/332055>.

WILLCUTT, E. G, et al. **Validity of DSM-IV attention–deficit/hyperactivity disorder symptom dimensions and subtypes**. J Abnorm Psychol. v.121. n.4. pp.991-1010, NOV 2012.

WOLRAICH, M. L; DUPAUL, G. J. (2010). **ADHD diagnosis and management**: A practical guide for the clinic and classroom. Baltimore, MD: Brookes.

APÊNDICES

APÊNDICE I: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS DOCENTES: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Qual seu tempo de magistério?

2. E nessa instituição de ensino?

3. Qual sua formação?

4. Qual sua carga horária?

5. Já participou de algum curso de capacitação para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais?

() sim () não

Quais?

6. Teve capacitação continuada na área depois disso?

() sim () não

Qual(is)?

7. Já lecionou para crianças com necessidades especiais?

() sim () não

8. Você consegue perceber ou identificar um aluno com necessidades especiais? Se sim, quando isso acontece, você o encaminha para a coordenação pedagógica?

() sim () não

9. O que você entende por TDAH?

10. Você utiliza alguma estratégia ou ação inovadora para trabalhar a alfabetização de crianças com TDAH?

11. Como a pandemia da Covid19 afetou o desenvolvimento desse aluno com TDAH?

12. De que maneira você tem trabalhado o processo de alfabetização com seu aluno com TDAH na prática pedagógica nesse período de pandemia da Covid19?

13. Já desenvolveu este ano, no ensino remoto, alguma aula, atividade ou estratégia para incentivar seu aluno no processo de alfabetização?

() sim () não

Relate como foi essa experiência: _____

14. Destaque as dificuldades que tem enfrentado com seu aluno com TDAH que demonstram dificuldades ou relutância no processo de aprendizagem.

15. Relate alguns pontos que acha que poderiam ajudar na sua prática com esses alunos.

APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da pesquisa: A intervenção pedagógica no processo de alfabetização de alunos com TDAH em tempos de pandemia da Covid19 no município de Presidente Kennedy-ES.

Pesquisadora responsável: Camila Machado de Oliveira

Informações sobre a pesquisa: Trata-se de um estudo sobre a eficácia da intervenção pedagógica no processo de alfabetização de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no ensino fundamental I da rede municipal de Presidente Kennedy. O objetivo desta pesquisa é analisar a prática pedagógica utilizada pelos professores da Creche CEMEI “Menino Jesus” com os alunos com TDAH no período da pandemia de Covid-19.

A sua participação é muito importante, pois trará uma contribuição na coleta de dados e nos resultados da pesquisa relacionada à intervenção pedagógica do professor no processo de alfabetização de alunos com TDAH.

Camila Machado de Oliveira

Eu _____
_____, portador do RG: _____, abaixo assinado, tendo recebido as informações acima, e ciente dos meus direitos abaixo relacionados, concordo em participar da pesquisa.

Observações:

1. Será garantido o recebimento de todos os esclarecimentos sobre as perguntas do questionário antes e durante o decorrer da pesquisa, podendo afastar-me em qualquer momento se assim o desejar, bem como está assegurado o absoluto sigilo das informações obtidas.

2. A segurança será total em relação a não ser identificado mantendo o caráter oficial da informação, assim como, está assegurado que a pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo.

3. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo

pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

4. Você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

5. Será assegurado que todo o material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado pelo entrevistado em qualquer momento.

Tenho ciência do exposto acima e desejo participar da pesquisa.

Presidente Kennedy, ____ de _____ de 2021.

Participante

APÊNDICE III: CARTILHA DIGITAL

ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TDAH



Fonte: Gurupi.to.leg.br

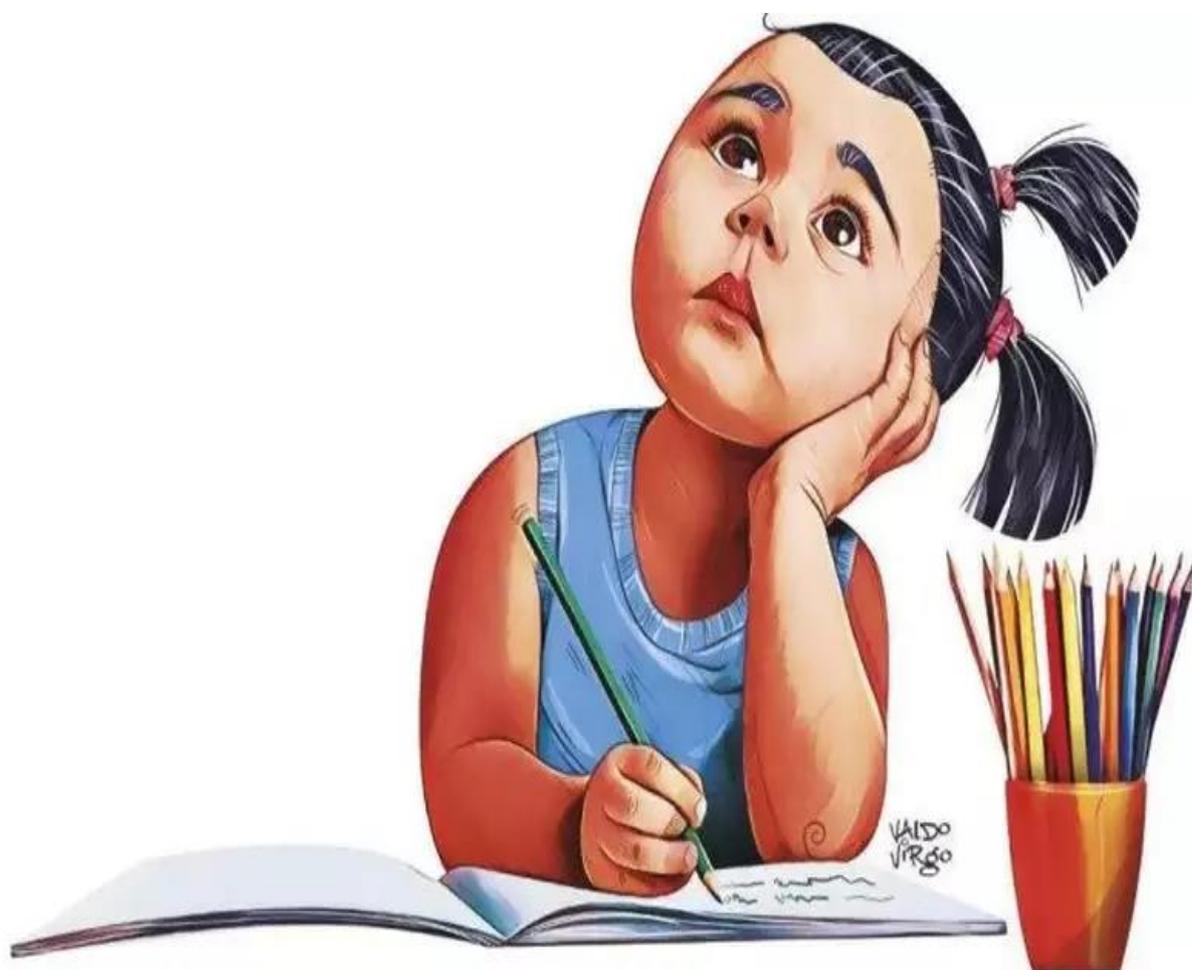
CAMILA MACHADO DE OLIVEIRA

DRA. VIVIAN MIRANDA LAÇO

2022



Autora: Camila Machado de Oliveira
Orientadora: Dra. Vivian Miranda Lago



Fonte: <https://www.correiobraziliense.com.br/>

MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

CAMILA MACHADO DE OLIVEIRA

- ✓ Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré.
- ✓ Especialista em Educação Especial e Educação Infantil.
- ✓ Professora efetiva municipal em Presidente



Fonte: smartschool.com.br

DRA. VIVIAN MIRANDA LAGO

- ✓ Pós-doutoranda no Laboratório de Cardiologia Celular e Molecular da UFRJ.
- ✓ Doutora em Ciências Biológicas-Biofísica pela UFRJ no Instituto de Biofísica Carlos Chagas.
- ✓ Mestre em Ciências Biológicas - Biofísica na UFRJ no Instituto de Biofísica Carlos Chagas.
- ✓ Professora do Mestrado Acadêmico em Ciência, Tecnologia e Educação do Vale do Cricaré, ES.
- ✓ Desenvolve pesquisas na área de produção e criação de animais transgênicos, produção de biofármacos através do leite de camundongos e cabras transgênicas e criação de modelos de animais de laboratórios.



Fonte: araraquara24horas.com.br

Sumário

1. Apresentação.....	6
2. O que é o TDAH?.....	8
3. Jogos e brincadeiras de acolhida aos alunos.....	10
4. Textos informativos para docentes.....	17
5. Projetos de Inclusão que podem ser desenvolvidos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	22
6.	
Referências.....	32



1. Apresentação

Após estudos e pesquisas para a concretização do Mestrado Acadêmico em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus-ES, coletaram-se informações e dados relevantes que culminaram na organização deste Produto Educacional, como meio de ofertar uma proposta aos professores que atuam com alunos em TDAH no município de Presidente Kennedy-ES, bem como recurso bibliográfico a qualquer outro leitor que se interesse ou tenha dúvidas e curiosidade sobre o tema.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é definido como uma condição persistente associada ao comprometimento no funcionamento educacional, posição profissional e relações sociais (FABIO; CAPRI, 2015).

O Senado aprovou no dia 9/11/2021, o antigo Projeto de Lei 7081/2010, que no Senado, passou a ser o PL 3517/2019, de relatoria do Senador Flávio Arns.

Esse PL 3517/2019 determina que o poder público ofereça um programa de inclusão na educação, por meio da capacitação de profissionais educadores, bem como o diagnóstico e tratamento precoce dos alunos com TDAH ou qualquer outro transtorno de aprendizagem.

Durante as pesquisas, leituras e a experiência docente, percebemos que existem muitas dificuldades por parte de alunos com TDAH e por parte dos professores que trabalham com esses discentes. Sobre os primeiros, a complexidade está em serem taxados de alunos desatentos, desinteressados, com preguiça, que não gostam de estudar, aqueles que vivem “no mundo da lua”, bem como bagunceiros, “elétricos”, sem limites, entre outros rótulos que atrapalham sua permanência na escola e seu desenvolvimento. Já os docentes, como a maioria não sabe lidar com as situações conflitantes e, muitas vezes, com o fato de essas crianças não acompanharem o desempenho da turma, se tornam impacientes, intolerantes e em alguns momentos acabam deixando de prestar o necessário acompanhamento e atenção que merecem e que deveriam ter.

Embora não tenham deficiências de aprendizagem, a maioria delas, será afetada por seu desempenho educacional altamente irregular em decorrência das características desse transtorno e por serem rotulados no ano de estudo e de um

ano para o outro, os próprios profissionais já dão informações negativas a seu respeito.

Assim, estudantes com TDAH, que estão tentando aprender as aptidões básicas de socialização, ficam confusos ao serem evitados pelos colegas e, no final da infância, alguns já começam a apresentar uma baixa autoestima claramente percebida pelos docentes em sala de aula.

Como implicação teórica, este material visa contribuir lançando luz sobre a forma como os docentes da rede municipal de Presidente Kennedy podem realizar a mediação do processo de alfabetização junto aos alunos com TDAH, suas estratégias de ensino e ações pedagógicas no sentido de fortalecer a aprendizagem dessas crianças em salas de aula regulares.

Este material é sugestivo, não se configura como um livro de receitas ou manual, mas ideias que podem ser utilizadas e/ou adaptadas para que o professor consiga lidar com a situação de inclusão de alunos com TDAH e para que trabalhe a motivação da turma neste processo. Estrutura-se, além desta apresentação, em 4 capítulos.

O primeiro esclarece o que é O TDAH, legislação, características peculiares e outros aspectos.

O próximo capítulo enfoca alguns jogos e brincadeiras interessantes para promoção da inclusão na escola.

O terceiro traz abordagens relevantes em textos que informam os docentes sobre o transtorno.

O quarto capítulo apresenta a sugestão de dois projetos (campo de experiência e objetivo de aprendizagem) que auxiliam a inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2. O que é o TDAH?

O TDAH é um problema comum e se caracteriza por dificuldades em manter a atenção, inquietação acentuada, por vezes hiperatividade, e impulsividade. Na infância, dos 6 aos 10 anos, em geral, é associado a dificuldades na escola e no

relacionamento com as demais crianças, pais e professores. Muitos desses discentes têm um comportamento desafiador e opositivo associado, não respeitam limites e enfrentam ativamente os adultos (ARAUJO e SILVA, 2003).

Os critérios diagnósticos do DSM-V-TR (2014) para o tipo predominantemente desatento incluem, no mínimo, seis ou mais, sintomas que persistem por pelo menos seis meses. Alguns desses sintomas são: falha frequente em dar atenção aos detalhes ou erros descuidados cometidos; frequente dificuldade em manter a atenção nas tarefas; não escuta quando falado; não segue as instruções e não consegue terminar as tarefas; dificuldade de organização; relutância em se envolver em tarefas que requeiram energia mental sustentada; perda constante de coisas; distração constante devido a estímulos estranhos e constante esquecimento.

Crianças com TDAH possuem sintomas comuns, entretanto diferenciam-se em virtude da manifestação e intensidade de alguns deles que podem até ocorrer simultaneamente, sendo nomeados de acordo com as observações feitas em pacientes em um período de, no mínimo, seis meses. Trata-se de um transtorno que causa maior prejuízo no funcionamento global e na vida da criança, visto que engloba sintomas de acordo com o subtipo, intensidade e frequência. Esses sintomas promovem distintas oscilações de comportamentos ao longo de sua vida acadêmica e em diversos ambientes do seu cotidiano (WILLCUTT et al., 2012).

Os sintomas do TDAH são permanentes e involuntários na definição do comportamento de seu portador, não havendo, até o presente momento, cura para o mesmo, mas o tratamento é capaz de amenizar a manifestação dos sintomas que ocorrem logo na infância e se prolongam nas demais fases da vida (SIQUEIRA, 2012).

Percebe-se claramente que o desempenho acadêmico dos alunos com TDAH é negativamente afetado pelos comportamentos perturbadores que frequentemente manifestam em sala de aula (estar fora de suas cadeiras, interromper o professor durante as explicações, fazer ruídos inadequados, inquietação, etc.), que são sérios obstáculos para o processo de mediação pedagógica do professor dentro do ensino da leitura e da escrita.

Em relação ao ambiente escolar, lidar com criança com TDAH é sempre um desafio, pois se enfrentam várias situações como: adaptação ao ambiente escolar que não é fácil, notas baixas e o comportamento desafiador, pois são alunos que geralmente se distraem com muita facilidade, têm dificuldade de concentração e

consequentemente de prestar atenção às aulas, além da falta de paciência para estudar e até mesmo executar as tarefas propostas (SILVA, 2013).

A escola hoje é um dos caminhos mais sólidos para o processo de aprendizagem, porém algumas crianças com necessidades educacionais específicas, como aqueles que possuem TDAH, um transtorno neuropsiquiátrico caracterizado por desatenção, hiperatividade e impulsividade, possuem certas dificuldades para estabelecer essa aprendizagem. No entanto, o aumento da frequência desses estudantes, no ambiente escolar, trouxe à tona a necessidade de se discutir sobre estratégias de aprendizagem específicas voltadas para esse público (BARKLEY, 2021).

No entanto, Benczik e colaboradores (2020) ressaltam que, diferente de quem tem dificuldade de aprendizagem, o aluno com TDAH é bastante criativo, tem inteligência idêntica aos que não apresentam o transtorno - de onde vem a essencialidade de terem chance para desenvolver suas capacidades. Portanto, é importante que seu diagnóstico ocorra o mais rápido possível, para que, a partir dele, se busque o tratamento envolvendo uma abordagem interdisciplinar com medicação, psicoterapia e intervenções nos atrasos do seu desenvolvimento.



Fonte: oimparcial.com.br

3. Jogos e brincadeiras de acolhida e alfabetização dos alunos

Neste capítulo do E-book a ideia é apresentar sugestões de recursos lúdicos que podem estabelecer um melhor contato entre o professor e seus alunos, objetivando o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização. Desta forma, as atividades são direcionadas a toda turma, pois a inclusão envolve a integração entre as crianças, mas o enfoque está em fixar a atenção dos alunos com TDAH, para seu desenvolvimento junto aos demais.

1) Jogo da Memória



Fonte: colegioweb.com.br

Campo de experiência: Linguagem e raciocínio lógico

Objetivo de aprendizagem: Desenvolver a associação das crianças com TDAH em palavras e imagens, bem como a atenção e o raciocínio lógico.

Metodologia:

O desenvolvimento do 1º dia envolverá a rotina da sala de aula, principalmente porque as atividades lúdicas são um aporte para que alunos e professores estejam integrados entre si.

Inicialmente, a professora realizará uma rodinha de conversa para iniciar a semana sabendo e contando às crianças as novidades que as atividades trarão.

A professora trabalhará com as crianças os tipos de animais: aquáticos, aéreos e terrestres.

A pedido da professora, as crianças recortarão duas figuras (de uma revista trazida por ela) do mesmo desenho e palavras que estão na folha, respectivos aos desenhos. Ela as informará que essa atividade é para confecção do jogo da memória.

Depois, colam na cartolina, para que fiquem mais firmes e não estraguem tão rápido.

Ao apresentar o jogo, a professora organizará as peças de forma que as crianças vejam como se joga.

Proporá, de início, o jogo da memória aberto, com as imagens voltadas para cima, para que as crianças encontrem facilmente os pares iguais (a figura e o nome dos animais).

Deixará que as crianças manuseiem os cartões, para se familiarizarem e, sem pressa de que se apropriem das regras convencionais, possam criar as suas próprias regras.

Organizará mesas com cinco crianças e deixará que joguem à vontade.

Após essas etapas, os alunos vão explicando as regras para a professora, que vai anotando no quadro uma a uma. É importante deixar e aceitar que as crianças falem do seu jeito, ao que será acertado na escrita do quadro.

Como é um único jogo da memória, enquanto um grupo o utiliza para jogar, os outros vão jogando outros jogos existentes na sala.

Para as crianças com necessidades especiais, o jogo trará apenas figuras, que elas confeccionarão com o auxílio da professora regente e, se a escola tiver, uma professora auxiliar (que terá a função de dar o suporte pedagógico à professora na aplicação dessas atividades).

Esse recurso lúdico integrará os jogos de regras da sala, podendo ser utilizado inclusive no momento final da aula, em que os alunos aguardam os pais. Também pode servir de modelo para a criação de outros jogos da memória. Ele pode ser associado aos alunos com TDAH, pois requer atenção e raciocínio, principalmente, já que as crianças precisam observar as figuras e tentar descobrir onde está a correspondente.

2) Cabra-cega

Campo de experiência: Percepção/atenção, localização e orientação espacial.

Objetivo de aprendizagem: Integrar as crianças com TDAH em atividade que desenvolva sua orientação espacial, localização e percepção/atenção



Fonte:educabady.com.br

Metodologia:

A próxima atividade é a brincadeira Cabra-cega, já realizada em outro dia. A professora levará os alunos para o pátio ou quadra e sentará com eles em círculo. Explicará como a brincadeira funciona e com mais atenção aos alunos com necessidades especiais. Depois, vendará os olhos de uma criança, que será a cabra cega, e os demais vão falar, bater palmas, para que o aluno consiga identificar a direção e tente alcançar o colega. Quando isto acontecer, quem foi pego será a cabra-cega.

Após a brincadeira, voltarão a sentar em círculo e refletirão sobre as pessoas cegas, suas dificuldades e o respeito que se deve ter com elas e com as diferenças de cada pessoa.

3) Bola maluca

Campo de experiência: cálculos matemáticos, raciocínio lógico.

Objetivo de aprendizagem: realizar atividades com cálculos de números pequenos, que podem ser feitos mentalmente.



Fonte: portaldoprofessor.mec.gov.br

Metodologia:

A terceira sugestão de atividade lúdica é a Bola Maluca, um jogo/brincadeira que envolve a adição e subtração.

Nesta atividade, a professora leva a turma para a quadra ou pátio e carrega consigo uma bola.

Os alunos serão orientados a ouvir uma música e assim que ela parar, a bola será lançada numa direção, por um aluno com os olhos vendados. Assim que a bola tocar no colega, a professora fará uma pergunta que envolverá a adição ou a subtração ($12 - 8$ ou $5 + 10$).

Se o aluno acertar, o que estava vendado continua; se errar, ele assume o lugar do colega com a venda.

Nessas atividades não haverá ganhadores nem perdedores, apenas a participação.

4) Utilidade dos animais

Campo de experiência: Ciências, criatividade em arte, conhecimento sobre a utilidade dos animais e a oralidade das crianças.

Objetivo de aprendizagem: Aprender sobre a utilidade dos animais de maneira lúdica e desenvolver a linguagem oral.



Fonte: www.pragentemiuda.org

Metodologia:

A professora cantará uma música que seja conhecida de todas as crianças.

Todos assistem a vídeos levados em celular (ou numa TV da escola para o caso de nem todos possuírem celular), cada aluno foi incumbido de selecionar em casa e levar para a aula.

Ela mostrará aos alunos locais e perguntará quais animais vivem ali: como aviário, aquário, rio, pasto e outros.

Ela mostrará aos alunos que existem animais que são usados pelo homem como alimento ou que produzem alimentos uteis para nós (boi, porco, cabrito, ovelhas, frangos, peixes) e outros apenas para fazer companhia e divertir os seres humanos (esses não os alimentam).

Há ainda animais que produzem material para a confecção de roupas (bois, ovelhas, jacarés) e outros para auxiliar o homem no trabalho.

Por fim, as crianças utilizarão máscaras que já estarão prontas com antecedência. Todos cantarão músicas que têm a temática animais e a professora, ao final, fará um vídeo com essa parte.

5) Quebra-cabeça



Fonte: magnumburitis.com.br

Campo de experiência: raciocínio lógico, aprendizagem de palavras e separação silábica.

Objetivo de aprendizagem: Organizar e aprender palavras novas e a separação de sílabas através da ludicidade.

Metodologia:

A professora convida a turma a irem até o pátio para desenvolverem a atividade.

Chegando ao local, estará um papel enorme, revestindo alguns pedaços de papelão.

A professora produz desenho ampliado, como um recipiente com frutas, uma paisagem, algo que possa ter detalhes e ser colorido por todos, através de pincel e tinta guache.

Após colorirem tudo, inclusive o espaço no entorno do desenho, e a pintura secar, a professora, com a ajuda de um funcionário, corta o desenho em diversas partes e cria um quebra-cabeças gigante.

A atividade envolve a ação dos alunos em conseguir montá-lo.

Podem confeccionar quebra-cabeças menores, para trocarem e brincarem entre si. Esses envolverão palavras novas, diferentes do contexto linguístico dos alunos e a separação de sílabas, atividades utilizadas na alfabetização.

6) Palavras ao vento

Campo de experiência: criação de frases

Objetivo de aprendizagem: Organizar as palavras e formar frases a partir delas e de outras necessárias.

Metodologia:

Após a rotina diária, que pode ser uma música em roda, a professora explicará a atividade.

Todos ficarão sentados e um a um os alunos serão sorteados. A professora colocará várias fichas com palavras no chão e ligará o ventilador, próximo a elas.

O aluno sorteado terá a tarefa que pegar palavras que estejam voando e, depois, ir até o quadro e tentar formar frases, poderá utilizar outras que não estejam junto.

As frases serão transcritas e ilustradas pelos alunos. Aqueles que não escrevem autonomamente ainda, podem elaborar oralmente.



Fonte: agente professor.blogspot.com

4. Textos informativos para docentes

A INTERVENÇÃO DOCENTE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TDAH

O sucesso acadêmico de uma criança muitas vezes depende de sua capacidade de atender às tarefas e às expectativas do professor e da sala de aula, com o mínimo de distração. Essa habilidade permite que o aluno adquira as informações necessárias, conclua as tarefas e participe das atividades e discussões em sala de aula (FORNESS; KAVALE, 2001).

Assim, quando uma criança exibe comportamentos associados ao TDAH, como, por exemplo, desatenção, hiperatividade e impulsividade, as consequências incluem dificuldades com as tarefas escolares e com a formação de relacionamentos com seus pares no processo de interação social, se as metodologias e intervenções de ensino não forem implementadas de forma apropriada.

Em seu estudo, Araújo e Silva (2003) destacam que as crianças com TDAH, frequentemente acusadas de "não prestar atenção", na verdade prestam atenção a tudo. O que não possuem é a capacidade para planejar com antecedência, focalizar a atenção seletivamente e organizar respostas rápidas.

O TDAH é um problema comum e se caracteriza por dificuldades em manter a atenção, inquietação acentuada, por vezes hiperatividade, e impulsividade. Na infância, dos 6 aos 10 anos, em geral, é associado a dificuldades na escola e no relacionamento com as demais crianças, pais e professores. Esses indivíduos não conseguem realizar os vários projetos que planejam e são tidos como "avoados", "vivendo no mundo da lua", geralmente "estabanados" e com o "bicho carpinteiro"; muitos desses discentes têm um comportamento desafiador e opositivo associado, não respeitam limites e enfrentam ativamente os adultos (ARAUJO; SILVA, 2003).

Fabris (2008) explica que, no processo de identificação das crianças com TDAH, é possível observar que seus comportamentos associados mudam à medida que elas crescem. Por exemplo, um aluno no pré-escolar pode apresentar hiperatividade motora grosseira (sempre correndo ou escalando e frequentemente mudando de atividade) enquanto os mais velhos ficam inquietos nas cadeiras ou

brincam sobre elas. Frequentemente, não conseguem terminar os trabalhos escolares ou o fazem de forma descuidada.

Barkley (2021) explica que o TDAH não é uma questão apenas de desatenção e hiperatividade, um estado temporário a ser superado, na maioria dos casos, ou uma fase desafiadora, mas, normal, da infância. Para o autor, não se trata de uma falha dos pais em disciplinar o filho ou em criá-lo de modo adequado, sem sinal de alguma espécie de “maldade” inerente ou de falha moral da criança.

A ideia acima é confirmada por Fabio e Capri (2015) que ainda destacam que o TDAH é uma condição persistente associada ao comprometimento do funcionamento educacional, da posição profissional e das relações sociais, determinado por três sintomas básicos: desatenção, hiperatividade, impulsividade, que aparecem antes dos 12 anos e podem persistir na idade adulta.

Fabio (2017) lembra que embora tais sintomas apareçam numa idade precoce, geralmente permanecem latentes até a idade escolar. Escolas e salas de aula representam um cenário primário para reconhecimento de problemas de TDAH por causa do aumento da demanda por atenção, aprendizagem e autocontrole. Portanto, explica Ljusberg (2011), não está longe da realidade que as dificuldades de concentração são o resultado de certas situações e tarefas nas escolas.

DIAGNÓSTICO DO TDAH E IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

Assim, os critérios diagnósticos do DSM-V-TR (2014) para o tipo predominantemente desatento incluem seis (ou mais) dos seguintes sintomas que persistiram por pelo menos seis meses:

- Frequentemente falha em dar atenção aos detalhes ou comete erros descuidados;
- Frequentemente tem dificuldade em manter a atenção nas tarefas;
- Não escuta quando falado;
- Não segue as instruções e não consegue terminar as tarefas;
- Dificuldade de organização;

- Relutante em se envolver em tarefas que requeiram energia mental sustentada;
- Muitas vezes perde coisas;
- Facilmente distraído por estímulos estranhos e esquecido;

É possível perceber diante de tais sintomas como o TDAH pode causar dificuldades acadêmicas, sociais e comportamentais significativas nessas crianças em ambientes escolares. No entanto, ensina Moore et al. (2015), os sintomas de desatenção ainda se destacam como o grande potencializador da maioria dos déficits de funcionamento acadêmico em comparação com a hiperatividade ou comportamento perturbador.

Apesar disso, infelizmente, as intervenções acadêmicas para alunos com TDAH ainda não são amplamente estudadas quanto os tratamentos comportamentais disponíveis para eles. Moore et al. (2015) relatam em seu estudo que a falta de orientação e conhecimento sobre o TDAH são percebidos como barreiras pelos professores, uma falta de orientação que muitas vezes os leva a usar métodos gerais de ensino que podem ser ineficazes com esses alunos.

Na visão de Ljusberg (2011), é preciso desenvolver soluções para que o aluno com TDAH obtenha um bom desempenho acadêmico. Mas o que se pode fazer para ajudá-los a mudar o ambiente de aprendizagem, dentro do processo de mediação do ensino com essas crianças, de forma que consigam transferir, em sala de aula, o conhecimento e a capacidade necessária para que elas superem os sintomas negativos do TDAH?

As dificuldades relacionadas à sala de aula, experimentadas por crianças com TDAH, são bem documentadas e particularmente desconcertantes devido ao seu início precoce, curso composto e relações inversas com o cobijado desempenho acadêmico e aproveitamento em sala de aula. Quanto à relação com os colegas de classe, essas crianças concluem menos tarefas de forma correta, exibem taxas mais altas de comportamento perturbador, solicitam mais atenção negativa de professores e colegas e exibem taxas mais altas de atividade motora grossa (MOORE et al, 2015, p.463).

Para Barkley (2021), o primeiro passo para ajudar a criança é se tornar instruído sobre o TDAH, o passo inicial para intervenção da escola é a instrução dos professores a respeito do transtorno.

Crianças com TDAH que tiveram professores mais resistentes à qualificação, prepotentes e menos abertos a receber conselhos e informações de especialistas, tiveram desempenho pior na escola. [...] alguns professores resistem às técnicas comportamentais não devido a algum conflito com sua filosofia de ensino, mas porque acreditam que os problemas das crianças com TDAH são de base social, e que derivam de conflitos ou de um ambiente de caos em casa, ou então que a medicação é a única solução porque esse transtorno tem uma base biológica (BARKLEY, 2021, p.411).

Benczik et al (2020) reforçam esse quadro ao afirmar que, dentro do contexto da aprendizagem, o professor desempenha papel crítico na experiência escolar do aluno com TDAH. Barkley (2021) é ainda mais específico ao afirmar que o ingrediente mais importante para o sucesso de um aluno com TDAH é seu professor, sendo dois os fatores mais relevantes nesse caso: que ele tenha conhecimento e atitude.

É pequeno ainda o número de professores que possuem conhecimento suficiente e adequado sobre o TDAH. Em muitos casos, tem uma percepção errada sobre a natureza, causas, manifestações e sintomas do transtorno e o que eles próprios devem fazer a respeito dentro da sala de aula. Esse conhecimento é o passo inicial para ajudar o aluno em seu processo educacional. Quanto mais informado o professor estiver a respeito do transtorno, mais implicações e formas de manejo, maior é a chance de o aluno obter um bom desempenho escolar (BENCZIK, 2020, p.441).

Assim, enfatiza Benczik (2020), é responsabilidade da escola se organizar como equipe de modo a poder participar do processo de avaliação precoce do transtorno e propiciar intervenções efetivas, o mais cedo possível, de modo a prevenir o ciclo de frustração e fracasso.

Para Barkley (2021), a escola que reconhece o TDAH como uma condição que requer adaptações ou intervenções especializadas e que proporciona treinamento e recursos necessários para atender às necessidades educacionais dos estudantes pode almejar, além de bom desempenho escolar, mais sucesso comportamental e social desses alunos.

Daí o fato de se abordar e esclarecer os mecanismos e processos responsáveis pelo comportamento desatento no TDAH ser tão importante, dada sua associação com uma série de resultados escolares negativos, durante as atividades instrucionais em sala de aula dirigidas pelo professor e, em longo prazo, na sua vida acadêmica.

5. Projetos de Inclusão que podem ser desenvolvidos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Antes que se apresentem os projetos, importa destacar que foram idealizados e elaborados pela pesquisadora e mestranda como forma de possibilitar os alunos no processo de inclusão, que facilita o trabalho escolar.

PROJETO: CAMINHO DAS VIRTUDES

I – APRESENTAÇÃO

O Projeto “Caminho das Virtudes” foi criado pela pesquisadora, a partir da pesquisa e escrita da dissertação do mestrado. Ele visa buscar pelas virtudes (amizade, amor, responsabilidade e respeito), entendendo que muitas pessoas ainda não se apropriaram de alguns valores (amor próprio, honestidade, autocontrole), ou mesmo não sabem como os praticar. Assim, o projeto levará aos alunos da escola a adquirirem conhecimento e informações acerca das atribuições para o bem, onde alunos com TDAH e os sem o transtorno podem conviver harmoniosamente na sala de aula e nos demais espaços escolares.

II – JUSTIFICATIVA

A comunidade escolar sempre busca um meio de garantir o respeito e a solidariedade entre os seus segmentos. Dessa forma, unir o bem e o desejo de ser feliz dentro e fora da escola é fazer de nossos alunos vencedores e admiradores deles mesmos. Com isso, garantiremos que os discentes sejam amáveis, comprometidos e ajudadores de um mundo mais justo.

III - OBJETIVOS

- **Geral**

-Valorizar o ser humano a fim de enriquecer o nosso meio social com pessoas valorosas e que queiram sempre o bem de si e do próximo, bem como da nossa escola e do mundo.

• Específicos

- Levar aos alunos conhecimentos acerca de virtudes e valores até então esquecidos em nosso meio.

-Contribuir para o aprimoramento dos valores na família e na escola.

- Enfatizar a ideia de que um mundo melhor é um mundo que vive os valores sociais da humanidade.

-Criar situações em que os alunos percebam que as boas ações sempre vencerão as más ações.

- Mostrar aos alunos através de textos, poesias... que existem valores que são primordiais na vida dos seres humanos e que a inclusão dos alunos com necessidades especiais traz a necessidade de desenvolver praticamente todas as virtudes.

IV – DISCIPLINAS E PROFESSORES ENVOLVIDOS: TODAS E TODOS

V – ESTRATÉGIAS:

1º dia de aula:

1º passo: Cada professor irá ficar em uma sala de aula. Fará grupos de leitura, e cada grupo receberá um livro didático contendo uma narrativa sobre uma determinada virtude: solicitude, ajuda, cuidado, respeito, responsabilidade, confiança, coragem...

2º passo: Depois da leitura, os alunos passarão para um cartaz, através de desenhos, o que mais chamou a atenção do grupo na história lida.

3º passo: Em seguida, apresentarão à turma o que fizeram nos cartazes, dando o parecer do grupo a respeito da virtude analisada. Ou ainda, poderão ir a outras salas de aula fazerem a apresentação.

4º passo: Exposição dos cartazes nos murais do pátio da escola.

5º passo: Apresentação de poesias (Caminhos das Virtudes) para os pais no dia da reunião geral.

VI – CONCLUSÃO

O projeto é singelo, porém notadamente importante e crítico, e que certamente fará com que os alunos usem realmente os valores que foram estudados. Caberá aos docentes elaborarem debates, poesias, teatros que falem e explorem a noções de valores que foram estudadas.

VII – AVALIAÇÃO

A avaliação Projeto “Caminhos das virtudes” se realizará através de leituras de textos, análise de poesia, confecção de murais e apresentação dos cartazes.

VIII- Bibliografia

Livretos: Valores para a vida, de Jane belk Moncure . Ilustrações: Linda Hohag.

Conteúdos dos livretos:m

- 1- Amor
- 2- Ajudar
- 3- Alegria
- 4- Abraçar
- 5- Bons modos
- 6- Bondade
- 7- Gratidão
- 8- Coragem
- 9- Compostura
- 10- Companheirismo
- 11- Cuidado
- 12- Compartilhar
- 13- Cooperação
- 14- Consideração
- 15- Compreensão
- 16- Paciência
- 17- Obediência
- 18-Honestidade
- 19- Justiça

20-Responsabilidade

21- Solicitude

22- Sucesso

23- Satisfação

DEFICIÊNCIAS, Mario Quintana. (Para recitar)



Ingredientes:

Sempre haveremos de precisar uns dos outros...

DEFICIÊNCIAS, Mario Quintana (escritor gaúcho).

"**Deficiente**" é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

"**Louco**" é quem não procura ser feliz com o que possui.

"**Cego**" é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

"**Surdo**" é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

"**Mudo**" é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

"**Paralítico**" é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

"**Diabético**" é quem não consegue ser doce.

"**Anão**" é quem não sabe deixar o amor crescer.

E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois:

"**Miseráveis**" são todos que não conseguem falar com Deus.

"A amizade é um amor que nunca morre."

PROJETO FOLCLÓRICO INCLUSIVO

Assim como o Projeto Virtudes, que busca desenvolver valores muitas vezes não percebidos pelas crianças, o Projeto Folclórico Inclusivo indica a possibilidade de trabalhar com recursos lúdicos que resgatam a infância, a criatividade e a relevância da família junto aos filhos em seu desenvolvimento.

Tema: Brinquedos e brincadeiras de ontem e de hoje

Público alvo: 1º ao 5º Ano

OBJETIVO GERAL:

Promover a interação entre os alunos especiais (ou não), pais e educadores através da confecção de brinquedos e da participação em brincadeiras antigas e atuais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Estimular a prática da leitura e da pesquisa;
- Explorar a oralidade;
- Promover situações de socialização;
- Aperfeiçoar a escrita;
- Resgatar as brincadeiras mais antigas;
- Trabalhar regras de grupo;
- Construir diferentes tipos de brinquedos;
- Envolver a família na aprendizagem dos alunos;
- Aumentar o repertório de brincadeiras;
- Utilizar desenhos, pinturas, colagem, materiais recicláveis.

JUSTIFICATIVA

Brincar é uma das melhores coisas da vida de uma criança, isso é o que podemos perceber quando as vemos brincar. É através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança experimenta, descobre, cria, e exercita suas habilidades

motoras, cognitivas e afetivas, aprendendo assim a conviver com outras e conhecer seus limites. Este projeto tem a intenção de aproximar a família da vida escolar dos filhos, principalmente em relação aos alunos com TDAH, indicado que tanto os professores quanto os pais têm responsabilidades em relação a estes.

Dessa forma, este projeto vem ao encontro da necessidade de resgatar algumas brincadeiras bem como de desenvolver em nossos alunos a capacidade de criar seu próprio brinquedo explorando de forma interdisciplinar os conteúdos a serem trabalhados, dentro das matrizes de habilidades e vencendo as suas dificuldades quanto às deficiências que alguns tenham.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Conversa informal com as turmas sobre o projeto e seu desenvolvimento.

Combinar com o grupo como será o desenvolvimento das atividades práticas referentes à cada turma para o dia da culminância.

Listar brinquedos e brincadeiras que os alunos mais gostem.

Pesquisar com os pais e avós pelo menos 03 brincadeiras que mais gostavam quando crianças para serem compartilhadas com as turmas.

Organizar jogos de regras para quatro a cinco alunos e propor que aprendam e ensinem aos outros.

Trabalhar com as brincadeiras e brinquedos os conteúdos programáticos relativos a cada série/Ano.

Preparar as turmas para a culminância do projeto.

Incluir durante todo o projeto, brincadeiras e brinquedos extraclasse como: Pula-pula, pedrinhas, pique bandeira, pique pega, e outras.

ARTES

Confecção dos brinquedos, onde os professores orientarão os alunos a confeccionarem brinquedos de sucatas. Ex.: carrinhos feitos de caixas de sapato, bonecas feitas de restos de retalhos, etc. Ornamentação da escola para o dia da culminância, com flores feitas de tecido, garrafas pet, etc.

INGLÊS

Trabalhar lista de tradução dos nomes dos brinquedos e brincadeiras (o professor fará uma lista com os alunos e estes pesquisarão na internet (celular ou computador) sua tradução.

EDUCAÇÃO FÍSICA

Execução das brincadeiras, junto com os professores regentes: pique, futebol com bola de meia, pé na lata, ciranda, gato e rato e outras.

FILOSOFIA

Trabalhar os valores: cooperação, socialização, respeito, justiça, solidariedade, autoestima, etc., através de pequenos vídeos e pedir para que os alunos falem sobre o que compreenderem.

DEMAIS DISCIPLINAS

Associar as brincadeiras aos conteúdos trabalhados em sala.

Organizar e realizar pesquisas com os alunos.

Desenvolver o Projeto em parceria interdisciplinar.

APRESENTAÇÕES NA CULMINÂNCIA:

- Comidas típicas: canjica, pipoca, cocada, arroz doce, chás, biscoitos caseiros.

- Cantiga de roda e brincadeira de bola de meia (1º Ano).

- Dramatização de cantiga de roda e livro (2º Ano).

- Escravo de Jó/apresentação e jogo de peteca (3º Ano).

- Contar “causos” e Pé-na-lata (4º Ano).

- Confecção de pipas (5º Ano).

- Parlendas, trava-língua, paródia, adivinhações (Todas as turmas).

6. Referências

ARAUJO, M; SILVA, P. S. Comportamentos indicativos do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças: alerta para pais e professores. **Revista Digital, Buenos Aires**, Ano 9, N° 62, Júlio de 2003.

BARKLEY. R. TDAH - **Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade**. (Trad. Luiz Reyes Gil). Belo Horizonte. Ed. Autêntica, 2021.

BARKLEY. R. TDAH - **Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade**. (Trad. Luiz Reyes Gil). Belo Horizonte. Ed. Autêntica 2021.

BENCZIK, E. B. P et al. TDAH - **Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade** - Desafios, possibilidades e perspectivas interdisciplinares. Belo Horizonte. Ed. Artesã, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, Vol. 4,1997. BUENO, Tita. Queimada. Disponível em: <http://so-brincadeiras.blogspot.com/2009/03/queimada.html>. Acesso em 18 de maio de 2021

BRZOZOWSKI, F. S; BRZOZOWSKI, J. A; CAPONI, S. **Classificações interativas: o caso do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade infantil**. Interface, Botucatu, v.14, n.35, pp.891-904, Dez 2010.

BUENO, Tita. Bola maluca. Disponível em: <http://so-brincadeiras.blogspot.com/2009/03/amarelinha.html>. Acessado em 12 de maio de 2021.

FABIO, R. A. (2017). The study of automatic and controlled processes in ADHD: a reread and a new proposal. Mediterranean. **Journal of Clinical Psychology**, 5(1), pp.2-34. DOI: 10.6092/2282-1619/2017.5.1507

FABIO, R. A; CAPRÌ, T. (2015). Autobiographical Memory in ADHD Subtypes. **Journal of Developmental and Intellectual Disability**, 6, pp.26-36. <https://doi.org/10.3109/13668250.2014.983057>. Acesso em 02 de fev. de 2021.

FABRIS, G. A. **Transtorno de déficit de atenção/Hiperatividade/Impulsividade**. São Paulo, Editora Quadrangular, 2008.

FORNESS, S; KAVALE, K. (2001). **ADHD and a Return to the Medical Model of Special Education**. Education and Treatment of Children, 24, pp.224-247.

LJUSBERG, A. (2011). Children's views on attending a remedial class – because of concentration difficulties. **Child Care Health**, 37(3), 440–445. DOI: 10.1111/j.1365-2214.2010.01178.x

MOORE, D. A et al. Non-pharmacological interventions for ADHD in school settings: An overarching synthesis of systematic reviews. **Journal of Attention Disorders**. Jun;19(45):pp.1-470. Doi: 10.3310/hta19450. 2015.

NIGG, J. T. **Attention deficits and hyperactivity-impulsivity**: what have we learned, what next? *Dev Psychopathol.* pp.25-37. Nov, 2013.

SILVA, K. C. S. **O Diagnóstico do TDAH**: concepções de professoras de atendimento especializado, outros profissionais da educação e profissionais da saúde. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2013. 146 f

SIQUEIRA, H. H. **Prevalência de transtorno do déficit de atenção hiperatividade em crianças de 6 a 9 anos, matriculadas nas escolas públicas primárias municipais de Cuiabá**. 2012. Dissertação em Mestrado – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. p.60.

SOUZA, Maurício. **Cabra Cega - Manual de brincadeiras da Mônica**. Disponível em: <http://www.monica.com.br/revistas/brincade/cabraceg.htm>. Acessado em 30 de abril de 2021.

WILLCUTT, E. G, et al. **Validity of DSM-IV attention–deficit/hyperactivity disorder symptom dimensions and subtypes**. *J Abnorm Psychol.* v.121. n.4. pp.991-1010, NOV 2012.