

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

BETHÂNIA FRICKS JORDÃO BELONIA MOTA

**A ARTETERAPIA COMO INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM
TDAH NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**SÃO MATEUS – ES
2020**

BETHÂNIA FRICKS JORDÃO BELONIA MOTA

A ARTETERAPIA COMO INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM
TDAH NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Orientadora: Profa. Me. Luana Frigulha Guisso

SÃO MATEUS – ES
2020

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

M917a

Mota, Bethânia Fricks Jordão Belonia.

A arteterapia como integração dos alunos com TDAH no ensino fundamental / Bethânia Fricks Jordão Belonia Mota – São Mateus - ES, 2020.

92 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020.

Orientação: prof^a. Me. Luana Frigulha Guisso.

1. Arteterapia. 2. Educação inclusiva. 3. TDAH. 4. Ensino fundamental. I. Guisso, Luana Frigulha. II. Título.

CDD: 371.9

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

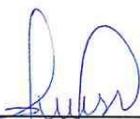
BETHÂNIA FRICKS JORDÃO BELONIA MOTA

**A ARTETERAPIA COMO INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM
TDAH NO ENSINO FUNDAMENTAL DO 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 Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 14 de outubro de 2020.

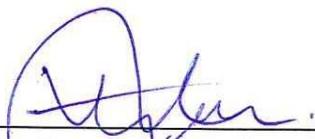
COMISSÃO EXAMINADORA



**Profa. Me. Luana Frigulha Guisso
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Orientadora**



**Profa. Dra. Sônia Maria da Costa Barreto
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**



**Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**



**Profa. Dra. Taisa Shimosakai de Lira
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)**

RESUMO

Na atualidade, as questões relacionadas à inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular têm ganhado cada vez mais espaço entre os pesquisadores, em busca de atendê-los de forma competente e com qualidade. Neste contexto, estão incluídos os alunos que apresentam algum tipo de distúrbio de aprendizagem, como o TDAH, que necessitam de adequações para obterem êxito em sua aprendizagem. Assim, a questão-problema que a pesquisa buscou responder foi: Como os professores de Arte das escolas da rede municipal de Presidente Kennedy utilizam a Arteterapia para integrar os alunos com TDAH no Ensino Fundamental? Como objetivo geral a pesquisa traz: Compreender como a utilização da Arteterapia pelos professores contribui na integração dos alunos com TDAH no ensino fundamental. Os objetivos específicos do estudo são: Relatar como é desenvolvida a Arteterapia pelos professores nas escolas da rede municipal de Presidente Kennedy com os alunos com TDAH; Descrever a Arteterapia, importância e benefícios no ambiente escolar junto aos alunos de TDAH; Sugerir à Secretaria Municipal de Educação um Projeto de Intervenção direcionado aos professores de Arte, a fim de intensificar a Arteterapia no desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas. Para responder aos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa exploratória e qualitativa. O estudo foi realizado com professores de Arte do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no município de Presidente Kennedy-ES. O instrumento utilizado foi um questionário, inserido na plataforma do *Google Docs* e enviado via *WhatsApp* aos docentes para que fosse respondido. Nesta pesquisa, observou-se que os professores desenvolvem atividades envolvendo a Arteterapia, entretanto, isso ocorre de forma intuitiva, pois não receberam formação continuada específica para esse tipo de trabalho. No entanto, um grande percentual afirmou que os alunos com TDAH participam dessas aulas, o que denota o interesse deles por essas atividades, que envolvem desenho, pintura, colagem, músicas, dentre outras, que fazem parte das suas aulas.

Palavras-chave: Arteterapia, Educação Inclusiva, TDAH, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Nowadays, issues related to the inclusion of students with special needs in regular education have been gaining more and more space among researchers, seeking to serve them in a competent and quality manner. In this context, students who have some type of learning disorder, such as ADHD, who need adjustments to be successful in their learning are included. Thus, the question-problem that the research sought to answer was: How do art teachers in schools in the municipal network of Presidente Kennedy use art therapy to integrate students with ADHD in elementary school? As a general objective the research brings: Understand how the use of Art Therapy by teachers contributes to the integration of students with ADHD in elementary school. The specific objectives of the study are: To report how Art Therapy is developed by teachers in schools in the municipal network of Presidente Kennedy with students with ADHD; Describe Art Therapy, importance and benefits in the school environment with ADHD students; Suggest to the Municipal Department of Education an Intervention Project aimed at Art teachers, in order to intensify Art Therapy in the development of didactic-pedagogical activities. To answer the proposed objectives, an exploratory and qualitative research was carried out. The study was carried out with art teachers from the 6th to the 9th grade of elementary school in the municipality of Presidente Kennedy-ES. The instrument used was a questionnaire, inserted in the Google Docs platform and sent via WhatsApp to the teachers so that it could be answered. In this research, it was observed that teachers develop activities involving Art Therapy, however, this occurs in an intuitive way, as they did not receive specific continuing education for this type of work. However, a large percentage stated that students with ADHD participate in these classes, which denotes their interest in these activities, which involve drawing, painting, collage, music, among others, that are part of their classes.

Keywords: Art Therapy, Inclusive Education, ADHD, Elementary Education.

LISTA DE SIGLAS

ABDA	Associação Brasileira do Déficit de Atenção
APA	Associação Americana de Psiquiatria
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa Portadora de Deficiência
DA	distúrbios de aprendizagem
DCM	Disfunção Cerebral Mínima
DE	dificuldades escolares
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LCM	Lesão Cerebral Mínima
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	objetivos para o desenvolvimento sustentável
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
QI	Quociente de Inteligência
SNC	Sistema Nervoso Central
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Idade.....	46
Figura 2 – Sexo.....	48
Figura 3 – Escolaridade.....	49
Figura 4 – Tempo de atuação na docência.....	50
Figura 5 – Segmentos de ensino em que atua.....	51
Figura 6 – Formação para atuar com alunos com NEE.....	52
Figura 7 – Participação nas aulas dos alunos com TDAH.....	54
Figura 8 – Desenvolvimento de atividades envolvendo a Arteterapia.....	55
Figura 9 – Participação nas aulas dos alunos com TDAH.....	59

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AMPARO LEGAL	18
2.1.1 Amparo legal à Educação Inclusiva	21
2.2 DIFICULDADES E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM	25
2.3 O TRANSTORNO DO DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE	30
2.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES	36
2.5 ARTETERAPIA	38
2.5.1 Benefícios da Arteterapia ao aluno com TDAH	39
3 MATERIAL E MÉTODOS	43
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	43
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	43
3.3 COLETA DE DADOS	43
3.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	44
4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	46
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	46
4.2 TRABALHO COM ALUNOS COM TDAH E/OU OUTRAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	51
4.3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM ARTETERAPIA.....	55
5 PLANO DE TRABALHO	62
CONCLUSÃO	74
REFERÊNCIAS	76
ANEXO A – QUESTIONÁRIO	84
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	87
ANEXO C – CARTA DE CONSENTIMENTO	89
ANEXO D – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	90

1 INTRODUÇÃO

O termo inclusão pode ser amplamente interpretado, englobando um conjunto significativo de diferenças que compõem o universo escolar (racial/étnico, classe social, gênero e outros), e, por vezes, superficialmente utilizado, sendo entendido como um processo educacional direcionado somente aos alunos com necessidades educacionais especiais, expressão utilizada como sinônimo de deficiência.

Nesta pesquisa, as noções de educação inclusiva estão fundamentadas e alinhadas com as apresentadas na Declaração de Salamanca¹ (UNESCO, 1994), onde se reafirma que todos os indivíduos têm direito à educação e a inclusão é referida como um compromisso de educar a todos com qualidade, na idade apropriada, em salas de aula de suas comunidades. Baseia-se ainda na filosofia de que as escolas devem prover as necessidades de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências.

A inclusão é atualmente tema de profundos debates e estudos devido à garantia legal de acesso aos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) e à busca para que a escola consiga atender de forma integral essa clientela.

Ao longo dos anos, a Educação Especial veio passando por mudanças contínuas, tendo sido pensada, em um primeiro momento, como uma proposta de inserção destes estudantes na escola regular, mas atendidos em classes especiais. Posteriormente, a partir da política de Educação para Todos de Educação Inclusiva, que teve como ponto de partida a Declaração de Salamanca, de 1994, foi proposta a inclusão em turmas regulares (CAMPOS; MENDES, 2015).

No Brasil, a Constituição da República Federativa, de 1988 estabeleceu, em seu artigo 205, a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao desenvolvimento pleno da pessoa, preparando-a para a cidadania e qualificação do trabalho (BRASIL, 1988), enquanto o artigo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, estabeleceu, em seu artigo

¹ Mais de 300 participantes, representando 92 governos e 25 organizações internacionais, reuniram-se em Salamanca, Espanha, em junho de 1994, para promover o objetivo da Educação para Todos, considerando quais mudanças políticas básicas são necessárias para promover a educação inclusiva, para que as escolas possam atender todas as crianças, particularmente aquelas com necessidades educacionais especiais. Organizada pelo Governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Conferência adotou a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação para Necessidades Especiais e um Marco de Ação. Esses dois documentos são ferramentas importantes para os esforços para garantir que as escolas funcionem melhor e cumprir o princípio da Educação para Todos (UNESCO, 1994).

59, as condições para se ofertar de forma equitativa e qualitativa a educação especial (BRASIL, 1996).

A educação inclusiva consiste em garantir o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos, atendendo efetivamente às diversas necessidades (condições sociais, físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais diferenciadas; superdotação; minorias étnicas e culturais; população nômade, dentre outras) de uma maneira que seja receptiva, respeitosa e solidária, onde os estudantes participam do programa educacional em um ambiente de aprendizado comum, com apoio para diminuir e remover barreiras e obstáculos que podem levar à exclusão (PEREIRA; DALL'ACQUA, 2014).

A educação inclusiva é entendida como uma ação que compreende e aceita o outro na sua singularidade, acolhendo todos os alunos. Não se trata de integrar o aluno às exigências da escola, mas de mudança de perspectiva educacional, a fim de permitir maior equidade e de realizar mudanças profundas das práticas educacionais, fundamentadas no princípio do envolvimento da coletividade (STRIEDER; ZIMMERMANN, 2010).

Nesse sentido, compreende-se a inclusão escolar como a garantia de um processo efetivo de educação para todos os estudantes, independentemente das suas condições de aprendizagem, não sendo, portanto, somente garantir seu espaço nas salas de aula, mas essencialmente atendendo as suas necessidades e respeitando suas peculiaridades (CRUZ; EL TASSA, 2016).

Na maioria das vezes, a inclusão enfoca aqueles alunos categorizados como tendo necessidades educacionais especiais², ressaltando a importância de sua inclusão em salas de aula regulares. Entretanto, a inclusão envolve dimensões da heterogeneidade, como antecedentes socioculturais, etnia, gênero e todos os grupos vistos como vulneráveis à exclusão, sendo necessário definir a inclusão de maneira ampla, envolvendo a superação da discriminação contra grupos indefesos e vulneráveis, a fim de construir uma escola para todos e que promova a diversidade (MANTOAN, 2013).

² A expressão necessidades especiais surgiu da intenção de atenuar ou neutralizar a aceção negativa da terminologia adotada para distinguir os indivíduos em suas singularidades por apresentarem limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas ou ainda síndromes variadas, altas habilidades, condutas desviantes, etc. O conceito de necessidades educacionais especiais ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças (BRASIL, 2008, p. 14).

Assim, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal, ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Para que a inclusão escolar seja uma realidade, são necessários vários fatores, dentre os quais políticas públicas efetivas, ambiente apropriado (seja na parte física da escola, com acessibilidade, seja na oferta de um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades e características do aluno) e principalmente formação adequada dos professores. No entanto, o que se observa, segundo Marques (2011), é que a escola possui entraves para receber até o aluno comum, pois não possui estrutura adequada e suficiente para atender sequer os alunos matriculados.

Existem diversos tipos de distúrbios de aprendizagem, sendo alguns observados primeiramente pela escola e professor. Dentre estes, tem-se o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que muitas vezes é confundido com indisciplina, sendo necessário que o professor observe mais atentamente para que perceba as diferenças comportamentais que diferenciam a hiperatividade da indisciplina, (BELUCE, 2011).

Desatenção e hiperatividade/impulsividade são os principais comportamentos deste transtorno, onde algumas pessoas só têm problemas com um dos comportamentos, enquanto outras têm desatenção e hiperatividade-impulsividade. A maioria das crianças tem o tipo combinado de TDAH, onde a desatenção significa que a criança se afasta das tarefas, não tem persistência, tem dificuldade em manter o foco e é desorganizada; e tais problemas não se devem ao desafio ou à falta de compreensão (MUZETTI; VINHAS, 2011)

A hiperatividade significa que a criança parece se mover constantemente, inclusive em situações nas quais não é apropriado; com inquietação excessiva. Nos adultos, pode ser uma inquietação extrema ou desgastar outras pessoas com atividade constante. A impulsividade se mostra quando a criança realiza ações precipitadas, que ocorrem no momento, sem pensar primeiro e que podem ter um alto potencial de dano ou desejo de recompensas imediatas ou incapacidade de aguardar a gratificação. Uma pessoa impulsiva pode ser socialmente intrusiva e

interromper excessivamente outras pessoas ou tomar decisões importantes sem considerar as consequências a longo prazo (MUZETTI; VINHAS, 2011)

A incidência de TDAH é alta em crianças na idade escolar, ocasionando um forte impacto social e funcional. Sendo assim, é essencial que o professor conheça a doença e a forma de lidar com estes alunos, pois, sem o conhecimento necessário, o professor pode atrasar o desenvolvimento destas crianças, estigmatizando-os como indisciplinados ou desinteressados, contribuindo para um rendimento escolar baixo e, posteriormente, para o abandono da escola.

Estratégias de ensino inclusivas têm como objetivo garantir que todos os alunos se sintam apoiados, para que livremente aprendam e explorem novas ideias, se sintam seguros para expressar suas opiniões de maneira civilizada e respeitados como indivíduos e membros de grupos. A incorporação intencional de estratégias de ensino inclusivas ajuda os alunos a se verem como pessoas pertencentes à comunidade e, portanto, capazes de interagir e intervir no meio em que vivem (OMOTE, 2003).

Marques (2011) afirma que os professores muitas vezes se consideram despreparados para atuar em uma sala de aula inclusiva por não terem nenhuma formação na área, sendo escassas as instituições que oferecem formação continuada para melhor preparar o docente.

Assim, é necessário que se tome cuidado para que a educação inclusiva não seja defendida apenas no discurso, sendo necessário que se reflita sobre as suas possibilidades e soluções coerentes e possíveis, não devendo tais reflexões serem objeto de preocupação somente das instituições de educação básica, mas devendo envolver a educação superior, para que se possa garantir uma formação docente apta a trabalhar a inclusão, assegurando, com isso, o respeito à diversidade existente nas escolas do país.

Não é situação incomum os professores reclamarem da falta de conhecimento e preparo que possuem para atuar junto aos estudantes com necessidades especiais. Isso ocorre devido ao fato de os cursos de graduação terem incluído disciplinas relativas à educação especial muito recentemente, apesar de a legislação e as diretrizes já recomendarem essa formação há tempos (CARVALHO; SOUZA, 2016).

Os sistemas educacionais em nível nacional e internacional defendem a capacitação de professores para trabalhar com a diversidade de estudantes em uma

sala de aula inclusiva, onde a igualdade e a justiça social sejam promovidas. Nesse sentido, a Agenda 2030³, que possui 17 objetivos para o desenvolvimento sustentável (ODS), dedicou um deles, o ODS quatro, à educação, a fim de garantir educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015).

Observa-se, portanto, que existe um consenso internacional sobre a formação de professores para inclusão educacional como uma questão prioritária nos relatórios e debates políticos, entendendo que uma educação inclusiva não pode ser realizada sem uma intervenção na formação dos docentes.

No mesmo sentido, de acordo com Oliveira (2011), um dos pilares da educação inclusiva é a capacitação docente, pois é necessário que estes profissionais tenham clareza das políticas que orientam o seu trabalho. Uma má formação pode gerar reflexos negativos em sua prática cotidiana. Assim, para que a educação seja realmente inclusiva, é preciso repensar os processos de formação de professores. Os debates sobre o assunto são encontrados em relatórios e documentos internacionais que incluem essas demandas, dentre os quais as Diretrizes para políticas de inclusão na educação (UNESCO, 2009); o Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2010) sobre a formação de professores para a diversidade; o Relatório Mundial sobre Deficiência, da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2012), dentre outros.

A teoria e a prática da inclusão educacional indicam que um dos elementos que mais afeta o processo de aprendizagem dos alunos tem a ver com o que os professores acreditam, podem e estão dispostos a fazer e com as expectativas em relação às realizações dos estudantes.

Minimizar ou tratar levemente esse ponto significa restringir e, de fato, desviar o entendimento do problema e a busca responsável por soluções. Assim, torna-se necessário que o docente tenha conhecimento e gerenciamento adequado de um amplo repertório de estratégias didáticas que permitam aos alunos aprender a partir

³ A Agenda da Educação para 2030, que surgiu do Fórum Mundial da Educação, realizado em Incheon, República da, posiciona a educação como uma das alavancas fundamentais para forjar o desenvolvimento, que deve ser sustentável, inclusivo, justo, pacífico e coeso. Em particular, os conceitos de inclusão e equidade estão posicionados como os fundamentos de uma abordagem sistêmica da qualidade educacional, enraizada em uma visão transformadora, humanística e holística da educação que ajuda a transformar a vida das pessoas, desde comunidades até países (UNESCO, 2015).

da metodologia mais adequada às suas condições, atendendo às suas especificidades (MARQUES, 2011).

A motivação para este estudo surgiu das inquietações da pesquisadora, que atua como presidente da Associação Pestalozzi no município de Presidente Kennedy e como docente na disciplina de Arte da rede municipal, onde se depara com estudantes que já passaram pela associação e apresentam grande dificuldade de se integrarem às escolas regulares. Diante dessa constatação, a pesquisadora entende que a aceitação dos alunos com deficiências, precisa ser melhor trabalhada pela escola, para que a inclusão se torne uma realidade.

As dificuldades encontradas na integração de crianças e jovens nas instituições de ensino foram os indicadores que possibilitaram uma reflexão sobre os objetivos, ações e estratégias, considerando que não basta possibilitar o acesso à escola, mas é necessário garantir sua permanência, que é um elemento fundamental para garantir o direito à educação para todos.

Uma das grandes barreiras ao acesso e à permanência é a invisibilidade dessas crianças e jovens na escola regular, pois, em geral, a criança ou o jovem não se sente reconhecido como indivíduo. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental para enfrentar os desafios que a situação exige, onde o professor é o elemento-chave do processo de atenção à diversidade, com a sala de aula como um espaço por excelência, onde os alunos encontram uma resposta educacional ao seu modo de ser e de aprender. Em outras palavras, o professor tem a responsabilidade de integrar seus alunos em um espaço que responda à diversidade que eles apresentam e que, além disso, permita seu desenvolvimento e aprendizado (CARVALHO, 2012).

Vale ressaltar que os cursos de Pedagogia, apesar de demonstrarem preocupação com o tema, apresentam limitações quanto a de fato preparar o professor de forma especializada na educação inclusiva, deixando a cargo do profissional buscar especialização na área ou participar dos programas de formação continuada oferecidos pelos estados e municípios, algumas vezes em parceria com o Governo Federal (GATTI, 2010).

A inclusão educacional real implica que os profissionais que estão se formando nas universidades para se tornarem professores adquiram algum treinamento específico no campo da educação especial. Isso lhes permitirá adquirir as habilidades, competências e conhecimentos necessários para realizar a

integração de todos os meninos e meninas, independentemente de suas habilidades ou deficiências, por meio das adaptações curriculares pertinentes.

Mantoan (2013) ressalta que a inclusão apresenta dificuldades na sua efetivação devido ao modelo educacional que existe em grande parte das escolas, onde a educação é oferecida de forma igualitária para todos, não reconhecendo ou levando em conta as diferenças existentes; à visão que os profissionais possuem sobre o que é a inclusão e a uma formação deficiente dos professores. Ainda segundo a autora, a escola possui uma concepção uniforme de aluno, tendo suas atividades baseadas neste modelo. Assim, aqueles que estão fora deste parâmetro são vistos como diferentes, levando os professores que perseguem este padrão a se sentirem despreparados para lidar com o que é diferente.

A falta de um maior conhecimento sobre as propostas de inclusão⁴ leva professores a entenderem que estes estudantes devem ser aprovados automaticamente, não se preocupando com o que lhes é ensinado, crendo que são incapazes de aprender.

Segundo Kuzuyabu (2016), há escolas que não permitem que estes estudantes façam avaliações externas (que são aquelas realizadas por agentes externos à escola, sendo, em geral aplicadas em larga escala, a fim de fornecer informações para que sejam formuladas políticas públicas e monitorar aquelas já existentes), com receio de que a escola não alcance bons percentuais de rendimento, estimulando que permaneçam em casa nesses dias.

Uma das formas do professor alcançar uma verdadeira interação com os estudantes que apresentam necessidades especiais pode ser através da arte, considerada uma expressão universal. Segundo Colomer (2007), a arte se relaciona com o mundo de duas maneiras coexistentes. Por um lado, há a arte como experiência e processo e, por outro lado, a arte como produto, como obra final. No campo da inclusão educacional, o primeiro relacionamento é mais sugestivo: a arte como experiência e processo, que também implica arte como comunicação, interação e relacionamento.

⁴ As propostas de inclusão têm por meta permitir que cada aluno participe plenamente do aprendizado projetado e compartilhado com colegas; proporciona um clima positivo, promovendo um sentimento de pertencimento e garantindo o progresso do aluno em direção a objetivos pessoais, sociais, emocionais e acadêmicos adequados; responde às necessidades individuais de aprendizagem, fornecendo níveis suficientes de apoio e aplicando práticas e princípios de ensino centrados no aluno (CAPELLINI; FONSECA, 2017).

O objetivo é alcançar uma verdadeira integração nas salas de aula de pessoas cujas diferenças estão nas dificuldades de acesso à aprendizagem que a instituição educacional supostamente oferece a todos e levando em consideração sua diversidade. Às vezes, essas dificuldades têm muito a ver com o modo como essas pessoas se relacionam com o mundo e com outras pessoas que, embora não sejam diferentes da maioria, não precisam ser menos válidas, mas simplesmente diferentes (IAVELBERG, 2003).

Na arte, o trabalho final está vinculado ao processo criativo, no qual os pensamentos, sentimentos e emoções que o artista tem durante a criação são fortemente influenciados. Vygotski (2006) já afirmou em seus estudos a importância da arte em termos de sua dimensão social e a propôs como uma ferramenta de acesso para descobrir uma realidade de vida mais humana e elevada.

A arte, devido à riqueza de temas, funções e significados que a envolvem, deve constituir um poderoso centro de interesse dentro da escola e de um currículo inclusivo e multicultural. Infelizmente, a arte tradicionalmente se associa ao hobby ou, o que é pior, é considerada perda de tempo ou inutilidade para a formação dos alunos, sendo este um ponto de vista ainda hoje aceito, embora seja preciso reconhecer que já se progrediu ao longo dos anos (IAVELBERG, 2003).

Segundo Fernandes (2011), o fato de especializar futuros professores nessa área otimizaria a educação especial em geral e enriqueceria o processo de inclusão educacional. Portanto, o que se propõe a seguir é que, além desse treinamento em educação especial, seja promovido um treinamento artístico nesses alunos que, por meio de experiências de criação artística, promove valores positivos de igualdade, respeito e empatia. É aqui que a importância da Arteterapia entra em jogo como possível promotora de experiências pedagógicas significativas em direção à inclusão. Isso, dentro do contexto específico da educação inclusiva, é o que se pretende abordar neste estudo.

O professor de Arte tem a capacidade de enriquecer a sala de aula convencional com a incorporação das práticas atuais de Arteterapia, utilizando-a como elemento integrador não somente para alunos com TDAH, mas de forma a alcançar todos os estudantes. Os tipos de obras de arte feitas pelos estudantes são variados, incluindo colagens, desenhos livres, murais, entre outras atividades. Todas essas são formas da criança expressar seus sentimentos e fornecer indiretamente informações ao professor. Também podem levar à construção de confiança,

aumento da autoestima, permitindo que expressem sua experiência de vida, transformando e subvertendo noções de identidade (BONOMI; FERREIRA, 2011).

Considera-se relevante analisar a Arteterapia como forma de intervenção junto a estudantes com TDAH ou com outros problemas comportamentais, emocionais ou psicológicos, entendendo que, quando incentivadas a expressar seus sentimentos através da arte, têm a chance de aprender habilidades sociais, obter mecanismos de enfrentamento, através da resolução da frustração e praticar habilidades sensório-motoras, como estimulação sensorial e coordenação. Além disso, acredita-se que a aprendizagem de habilidades práticas, como encontrar e guardar materiais de arte, maneiras de utilizar certas ferramentas e a importância de guardar seus materiais e se limpar pode ser benéfica para esses estudantes (ASSIS, 2013).

Desta forma, esta pesquisa se justifica pela importância da Arteterapia no campo da educação, com ênfase na educação inclusiva, que vem sendo cada vez mais reconhecida, uma vez que beneficia as habilidades de aprendizado dos alunos e a aquisição de competências transversais, que são o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes⁵ que vão além das capacidades cognitivas.

As competências transversais são complementares à formação acadêmica, ligadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais e comportamentais, como iniciativa, trabalho em equipe, assertividade, gestão do tempo, dentre outras. Na prática inclusiva, a arte é um processo criativo e flexível que garante acesso igual para todos os grupos de estudantes. Na atualidade, as questões relacionadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular têm ganhado cada vez mais espaço entre os pesquisadores, em busca de atendê-los de forma competente e com qualidade. Neste contexto, estão incluídos os alunos que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, que demandam adequações para obterem êxito em sua aprendizagem (ZARIFIAN, 2001).

Assim, a questão-problema que a pesquisa buscou responder foi: Como os professores de arte das escolas da rede municipal de Presidente Kennedy utilizam a Arteterapia para integrar os alunos com TDAH no Ensino Fundamental?

⁵ De acordo com Zarifian (2001), as competências são baseadas no conhecimento (que são aqueles adquiridos ao longo da vida, na escola, etc.); nas habilidades (que é a capacidade de realizar tarefas físicas e mentais); e nas atitudes (que são os comportamentos diante das situações cotidianas e das tarefas que são desenvolvidas no dia a dia).

Como objetivo geral a pesquisa buscou analisar a utilização da Arteterapia pelos professores de Arte do segundo segmento do Ensino Fundamental e como esta contribui na integração dos alunos com TDAH.

Os objetivos específicos do estudo são:

Relatar como é desenvolvida a Arteterapia pelos professores nas escolas da rede municipal de Presidente Kennedy com os alunos com TDAH;

Descrever a Arteterapia, importância e benefícios no ambiente escolar junto aos alunos de TDAH;

Sugerir à Secretaria Municipal de Educação, um Projeto de Intervenção direcionado aos professores de Arte, a fim de intensificar a Arteterapia no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas.

Para responder aos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa. O estudo foi realizado com os professores de Arte do Ensino Fundamental no município de Presidente Kennedy-ES. O instrumento utilizado foi um questionário, inserido na plataforma do google docs e enviado via WhatsApp aos docentes para que fosse respondido.

O estudo foi desenvolvido em capítulos, onde, no referencial teórico, foram apresentados estudos descrevendo a visão da literatura sobre a educação inclusiva e o amparo legal para a inclusão de todos os estudantes. Também foram descritas as diferenças entre as dificuldades e distúrbios de aprendizagem, conceituando e explicando o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, problema cada vez mais comum nas salas de aula.

Em seguida, tratou-se da formação do professor para trabalhar com esses alunos. Por fim, neste capítulo, a Arteterapia foi conceituada e apresentados os seus benefícios no trabalho junto aos alunos com TDAH. No capítulo três, foi apresentada e descrita a metodologia utilizada nesta pesquisa e, em seguida, no capítulo quatro, os resultados foram apresentados e discutidos. No capítulo cinco, foi apresentado o produto desta dissertação, um projeto de intervenção envolvendo a Arteterapia, a ser utilizado pelos professores de Arte do Ensino Fundamental em suas aulas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na atualidade, as questões relacionadas à inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular têm ganhado cada vez mais espaço entre os pesquisadores, em busca de atendê-los de forma competente e com qualidade. Neste contexto, estão incluídos os alunos que apresentam algum tipo de distúrbio de aprendizagem, que necessitam de adequações para obterem êxito em sua aprendizagem.

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AMPARO LEGAL

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

A educação inclusiva enfrenta desafios ligados a ideais e ações. Diferentes organizações internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) apresentam definições de inclusão com elementos ideais comuns, envolvendo o direito à educação para todos os alunos. Os valores associados à inclusão têm vínculos com a ideologia interacionista - que se apóia na ideia de interação entre o organismo e o meio e a aquisição do conhecimento é entendida como um processo de construção contínua do ser humano nesta relação - e giram em torno de companheirismo, participação, democratização, benefício, igualdade de acesso, qualidade, equidade e justiça, envolvendo a comunhão e participação na cultura e nos currículos escolares de todos os alunos (MANTOAN, 2013).

A educação inclusiva consiste em garantir o acesso a uma educação de qualidade para todos os alunos, atendendo efetivamente às diversas necessidades de uma maneira que seja receptiva, respeitosa e solidária, onde os estudantes participam do programa educacional em um ambiente de aprendizado comum, com apoio para diminuir e remover barreiras e obstáculos que podem levar à exclusão (PEREIRA & DALL'ACQUA, 2014).

O termo inclusão pode ser amplamente interpretado e, por vezes, superficialmente utilizado. Neste estudo, as noções de educação inclusiva estão fundamentadas e alinhadas com as apresentadas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), onde se reafirma que todos os indivíduos têm direito à educação e a inclusão é referida como um compromisso de educar a todos com qualidade, na idade apropriada, em salas de aula de suas comunidades. Baseia-se na filosofia de que as escolas devem prover as necessidades de todos os alunos, independente de suas habilidades ou deficiências.

Nas últimas décadas, esforços para tornar as salas de aula mais responsivas às necessidades dos alunos produziram diretrizes, políticas e padrões éticos educacionais que enquadram os esforços para criar ambientes de aprendizagem inclusivos para todos, para que possam desenvolver a sensação de pertencimento e bem-estar, maximizando a oportunidade de cada um florescer para o seu potencial (DEAKIN; GRIMA-FARREL; WARDMAN, 2019).

A inclusão, na maioria das vezes, enfoca aqueles alunos categorizados como tendo necessidades educacionais especiais, ressaltando a importância de sua inclusão em salas de aula regulares. Entretanto, a inclusão envolve dimensões da heterogeneidade, como antecedentes socioculturais, etnia, gênero e todos os grupos vistos como vulneráveis à exclusão, sendo necessário definir a inclusão de maneira ampla, envolvendo a superação da discriminação contra grupos indefesos e vulneráveis, a fim de construir uma escola para todos e que promova a diversidade (MANTOAN, 2013).

A inclusão deriva de uma perspectiva que considera e se preocupa com a equidade, participação, compaixão, respeito pela diversidade, sustentabilidade e direito, uma escola que inclua todas as crianças e não exclua nenhuma e, em vez de se concentrar somente em um grupo de estudantes que compartilham uma única dimensão de heterogeneidade, sugere uma visão mais ampla dos grupos de alunos. A ideia por trás desse pensamento é que todos são diferentes e normais, com o foco na individualidade. Nesse sentido, Omote (2003, p. 154) afirma que:

A inclusão é, acima de tudo, um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independentemente, das posses, da opção religiosa, política ou ideológica, dos atributos anatomofisiológicos ou somatopsicológicos, dos comportamentos, das condições psicossociais, socioeconômicas e da

afiliação grupal. Trata-se de um imperativo moral inalienável nas sociedades atuais.

Um ambiente inclusivo permite que cada aluno participe plenamente do aprendizado projetado e compartilhado com colegas; proporciona um clima positivo, promovendo um sentimento de pertencimento e garantindo o progresso do aluno em direção a objetivos pessoais, sociais, emocionais e acadêmicos adequados; responde às necessidades individuais de aprendizagem, fornecendo níveis suficientes de apoio e aplicando práticas e princípios de ensino centrados no aluno (CAPELLINI; FONSECA, 2017).

Segundo a UNESCO (2009, p. 8), o princípio chave da abordagem pedagógica da educação inclusiva é a valorização e o reconhecimento da diversidade entre os alunos. Educação inclusiva passou a significar o arranjo de uma estrutura para todas as crianças, no sentido de uma Educação para Todos “como um princípio geral que deve orientar todas as políticas e práticas educacionais, partindo do fato de que a educação é um direito humano básico e a base de uma sociedade mais justa e igualitária”.

A capacidade cognitiva, gênero, origem étnica e cultural são igualmente respeitadas e os alunos recebem oportunidades reais de aprendizado que refletem suas condições da vida real. A participação e as oportunidades educacionais são igualmente alocadas e acessíveis para alcançar o envolvimento total na escola e na sociedade, pois a educação é uma porta de entrada para a participação.

A aprendizagem é importante, pois postula perspectivas em uma ampla gama de áreas, incluindo pessoal, profissional, social e econômica. Além disso, a educação fornece os meios de equidade social, uma vez que a desigualdade estruturada repousa tanto no acesso restrito à linguagem e ao mundo dos pensamentos quanto abre outros recursos, como emprego, dinheiro e status social (ALMEIDA, 2003).

Estratégias de ensino inclusivas têm como objetivo garantir que todos os alunos se sintam apoiados, para que livremente aprendam e explorem novas ideias, se sintam seguros para expressar suas opiniões de maneira civilizada e respeitados como indivíduos e membros de grupos. A incorporação intencional de estratégias de ensino inclusivas ajuda os alunos a se verem como pessoas pertencentes à comunidade e, portanto, capazes de interagir e intervir no meio em que vivem (OMOTE, 2003).

A educação inclusiva é uma abordagem que reconhece e valoriza a diversidade para que as diversas necessidades e preferências de aprendizagem de cada aluno sejam identificadas e atendidas. É uma abordagem antecipatória que toma medidas proativas para identificar e atender às necessidades dos alunos e antecipa essas necessidades sempre que possível, além de fornecer suporte de aprendizagem apropriado para que todos os alunos tenham a oportunidade de maximizar seus resultados de aprendizagem. Uma abordagem inclusiva da educação significa que cada aluno é valorizado e tratado com dignidade e respeito (PEREIRA; DALL'ACQUA, 2014).

Entretanto, a inclusão, muitas vezes, se resume ao discurso, não sendo vivenciada no cotidiano da escola. Nesse sentido, Machado et al. (2009, p. 21) ressaltam que:

Ao falar da inclusão, falamos de um conflito histórico e pertencente a certo funcionamento social, determinado pela exclusão social; o sistema em que vivemos é excludente em sua raiz. Dessa forma, falar em inclusão é perceber as práticas exclusivas constitutivas de nossa sociedade, uma sociedade de desiguais.

Assim, é possível observar que a falta de inclusão na escola é resultado da exclusão que existe historicamente na sociedade, pois a instituição não é algo a parte, refletindo os valores e cultura do contexto social.

2.1.1 Amparo legal à Educação Inclusiva

No Brasil, as discussões favoráveis à inclusão foram diretamente influenciadas pelos movimentos e declarações internacionais, desde o final da década de 1940, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ganhando um maior impulso na década de 1990.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) produziu vários documentos internacionais, a fim de orientar o desenvolvimento de políticas públicas dos países-membros, dentre eles o Brasil, que reconheceu seus conteúdos e os respeitou na elaboração das políticas públicas nacionais. Dentre os documentos produzidos, podem ser destacadas a Declaração Universal dos Direitos Humanos; Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para

Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem; Declaração de Salamanca; Convenção da Guatemala e a Declaração de Montreal.

A partir da Constituição Federal de 1988, embasada nos documentos internacionais, várias leis foram sendo editadas no Brasil tratando da educação inclusiva.

A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 206, garante que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. 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 o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;(...)
(BRASIL, 1988).

Quanto aos portadores de deficiência, o artigo 208, parágrafo III, garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Em 1989, foi promulgada a Lei nº 7.853, criando a Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que dispôs sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, instituindo a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos das pessoas com deficiência, disciplinando a atuação do Ministério Público e definindo crimes (BRASIL, 1989).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069), em seu artigo 53, concedeu a todos o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, Lei nº 9.394/96) assegurou aos alunos com necessidades especiais currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades específicas (BRASIL, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Adaptações Curriculares), de 1998, do MEC, forneceram as estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998).

O Decreto nº 3.298/99 regulamentou a Lei nº 7.853/89 que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e estabeleceu a matrícula compulsória, em cursos regulares de escolas públicas e particulares, de pessoas com deficiência (BRASIL, 1999).

Com a Resolução nº 2/2001, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ocorreu um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade na educação brasileira, onde seu artigo 2º recomendava que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001a).

Em 2001, a Lei nº 10.172 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), onde ficaram estabelecidos vinte e oito objetivos e metas para a Educação das pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001b).

Também no ano de 2001, o Brasil promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala. Através de uma Resolução do Conselho Nacional de Educação, foi definido que as universidades devem oferecer em seu currículo formação aos professores voltada à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2008, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça e UNESCO, com o objetivo de fomentar no currículo da Educação Básica os temas relativos às pessoas com deficiência, desenvolvendo ações afirmativas voltadas à inclusão, acesso e permanência na Educação Superior.

O Decreto nº 6.094/07 estabeleceu, no Programa Todos pela Educação, garantias de acesso e permanência no ensino regular e o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007a).

Também em 2007, através do Decreto nº 6.949, foi promulgada Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, tornando o texto da referida convenção uma norma constitucional (BRASIL, 2007b).

A Resolução nº 4 CNE/CEB instituiu diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, devendo este ser oferecido em turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular.

A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu Capítulo IV, define que a educação deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras, através de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015).

Por fim, em 2016, a Lei nº 13.409 dispôs sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, sendo incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, com percentual proporcional à população (BRASIL, 2016).

Segundo Mantoan (2004), a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais vem sendo um movimento cercado de polêmicas em diversos segmentos, mas essa inserção pretende objetivamente garantir o direito constitucional de todos, independentemente de suas necessidades, a uma educação de qualidade, estando, no entanto, dependente da capacidade dos educadores e gestores de lidarem com a diversidade e as diferenças.

Apesar de o Brasil possuir uma legislação a favor da inclusão, a adoção desta política, na prática, parece estar muito longe do ideal e, seja por uma questão de acesso, falta de apoio pedagógico ou pelo despreparo dos professores, as escolas têm se mostrado resistentes. Neste sentido, Magalhães (2003, p. 70) afirma que:

Para que esta prática se consolide, é preciso modificar a concepção de ensinar e aprender, buscando metodologias que fomentem o respeito às diversidades. Sendo assim, faz-se necessário buscar novas formas de enfrentamento desta situação, quebrando velhos paradigmas que envolvem os alunos com necessidades educacionais especiais, os quais privilegiam o erro e as dificuldades e não as diferentes capacidades e possibilidades que a diversidade pressupõe.

Assim, apesar de existirem leis que garantem o direito dos alunos com necessidades especiais à educação, muitas dessas crianças e adolescentes estão fora da escola, quadro que só será mudado quando a educação for de fato inclusiva

e a escola for realmente de qualidade para todos. Como se sabe, não basta prever direitos em lei; é preciso efetivá-los.

2.2 DIFICULDADES E DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

Ao ingressar na escola, a criança deve ter estimulado o seu desejo de aprender. Para tanto, este deve ser um espaço de aprendizagem que possibilite aos alunos a expansão e desenvolvimento de suas relações com o mundo e a apreensão do conhecimento formal. Nas séries iniciais, este conhecimento relaciona-se basicamente à escrita, à leitura e ao cálculo, sendo considerado um bom aluno aquele que domina as habilidades acadêmicas e que se adapta ao sistema escolar e às suas normas.

No entanto, a realidade é que nos primeiros anos de escolarização, muitas crianças enfrentam obstáculos no processo de aprendizagem, acabando excluídas do sistema escolar, resultando no fracasso escolar, uma das mazelas do sistema escolar brasileiro, devido a dificuldades na aprendizagem de conteúdos de Português e Matemática, assim como dificuldades emocionais e comportamentais (MÓL, 2007).

As dificuldades de aprendizagem podem ser extremamente frustrantes para as crianças, que não conseguem desenvolver habilidades que todos os seus amigos estão enfrentando com facilidade, preocupando-se em se envergonhar na frente da classe ou lutando para se expressar.

As crianças com dificuldades de aprendizagem podem ter dificuldade em expressar seus sentimentos, acalmarem-se e lerem dicas não-verbais de outras pessoas. Isso pode levar a dificuldades na sala de aula e com os colegas. As habilidades sociais e emocionais são os indicadores mais consistentes de sucesso para todas as crianças - e isso inclui crianças com distúrbios de aprendizagem.

A aprendizagem ocasiona uma mudança no comportamento, mas depende da interação entre fatores individuais e ambientais. Segundo Vygostki et al. (1988, p. 220), “o aprendizado é um aspecto necessário e universal para o desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e particularmente humanas”.

Não é incomum que as crianças tenham dificuldades para aprender a escrita, leitura ou cálculo ao iniciar o processo de escolarização. Geralmente, estas dificuldades são classificadas em dois tipos: as dificuldades escolares (DE), que

estão relacionadas a questões pedagógicas; e os distúrbios de aprendizagem (DA), quando existe alguma disfunção no Sistema Nervoso Central (SNC), que possui como característica falhas para adquirir ou desenvolver as habilidades escolares (CIASCA, 2003).

Uma dificuldade de aprendizagem não é um problema de inteligência ou motivação. Crianças com dificuldades de aprendizagem não são preguiçosas ou burras. Na verdade, a maioria é tão inteligente quanto todos os outros. Seus cérebros são simplesmente conectados de forma diferente e essa diferença afeta como eles recebem e processam informações.

No que se refere aos aspectos educacionais, as dificuldades de aprendizagem abarcam uma dificuldade ou incapacidade de aprender a escrita, o cálculo e a leitura, assim como para adquirir competências sociais (CORREIA, 2007).

Crianças e adultos com dificuldades de aprendizagem veem, ouvem e entendem as coisas de maneira diferente. Isso pode causar problemas ao aprender novas informações e habilidades e colocá-las em prática. Os tipos mais comuns de dificuldades de aprendizagem envolvem problemas com leitura, escrita, matemática, raciocínio, audição e fala.

Crianças com TDAH, além dos distúrbios de aprendizagem, podem ter dificuldades no aprendizado, devido aos problemas de comportamento e desatenção (MATTOS, 2015).

Segundo Mól:

Há vários fatores de risco para as dificuldades de aprendizagem: fatores genéticos, alterações agudas no SNC, baixo peso ao nascimento, desnutrição, problemas sensoriais e motores, doenças crônicas, uso de medicações, problemas familiares, psicossociais, psiquiátricos, pedagógicos e outros. Dentre estes fatores, a presença de problemas de aprendizagem na família de crianças com Distúrbios Específicos de Aprendizagem tem sido objeto de estudo para diversos pesquisadores (MÓL, 2007, p. 186).

As dificuldades de aprendizagem possuem como característica um desempenho escolar aquém do esperado, sendo consideradas como uma síndrome psicossocial que envolve fatores internos e externos ao indivíduo, manifestando-se especialmente no ambiente escolar (FEITOSA et al., 2007), surgindo devido a múltiplos fatores que se inter-relacionam, como habilidades perceptivas, cognitivas,

linguísticas, motoras, além de aspectos familiares, escolares e emocionais, que podem se tornar entraves para um desempenho satisfatório na escola.

Neste sentido, Zorzi ressalta que:

A noção de distúrbio de aprendizagem está diretamente ligada ao desempenho acadêmico. É exatamente nesta situação escolar, de ensino formalizado, baseado em programas e em controles, via procedimentos de avaliação, que os problemas de aprendizagem podem mais claramente se manifestar. Caracterizados por dificuldades principalmente na aquisição da linguagem falada, da escrita e do cálculo, os distúrbios ou transtornos de aprendizagem colocam-se como um grande desafio para a educação e para os profissionais da área do desenvolvimento infantil (ZORZI, 2005, p. 217).

Embora algumas dificuldades de aprendizagem sejam leves, outras podem ter um impacto severo no desempenho acadêmico de um indivíduo. No entanto, intervenções voltadas especificamente ao tipo de dificuldade podem ajudar um indivíduo a desenvolver estratégias para abordar e trabalhar com um determinado desafio, proporcionando um benefício significativo, pois ter uma dificuldade de aprendizagem não significa que a criança ou adulto será incapaz de ter sucesso acadêmico ou ocupar uma posição intelectual no futuro (AFONSO, 2011).

É denominado distúrbio de aprendizagem todo transtorno que leva a criança a apresentar dificuldades para adquirir e utilizar habilidades de ler, falar, escrever, ouvir e calcular e, embora possa se apresentar junto a outros distúrbios, não é uma consequência destes, sendo presumido que ocorrem devido a alguma disfunção do Sistema Nervoso Central (SNC) devido a problemas genéticos, anatômicos, nutricionais ou metabólicos (MANO; MARCHELLO, 2015).

Para Ciasca (2003, p. 27), os distúrbios estão ligados a um grupo específico de dificuldades, ocasionadas por alguma disfunção neurológica, enquanto as dificuldades de aprendizagem dizem respeito a fatores ligados ao ambiente social e físico do indivíduo. Assim, as dificuldades de aprendizagem estão “[...] relacionadas àquelas manifestações escolares, cuja problemática mais geral se associaria, a inadaptação escolar, proposta pedagógica e desenvolvimento emocional”.

Para Sanchez:

Segundo a conceitualização internacional, as dificuldades de aprendizagem se caracterizam por um funcionamento substancialmente abaixo do esperado, considerando a idade cronológica do sujeito e seu quociente

intelectual, além de interferirem significativamente no rendimento acadêmico ou na vida cotidiana, exigindo um diagnóstico alternativo nos casos de déficit sensoriais. Assume-se, portanto, um critério de discrepância entre a aptidão e o rendimento e um critério de exclusão, além do baixo rendimento e da interferência na vida cotidiana (SÁNCHEZ, 2004, p. 15).

Para o autor, as dificuldades de aprendizagem não devem ser consideradas como problemas sem solução, mas como desafios do processo de aprendizagem, sendo necessário que sejam prevenidas e identificadas o quanto antes (SÁNCHEZ, 2004).

Vários são os termos utilizados para definir os problemas de aprendizagem. O termo distúrbio é utilizado por aqueles que acreditam em abordagens comportamentais e os construtivistas utilizam a palavra dificuldade. Esta diferenciação de nomes se deve ao entendimento de que a palavra dificuldade se refere a problemas socioculturais ou psicopedagógicos que não estão centrados somente no aluno, enquanto distúrbio indica que existe um problema neurológico, que precisa de tratamento. Assim, as dificuldades de aprendizagem têm relação com déficits acadêmicos e os distúrbios têm relação com problemas neurológicos (BELUCE, 2011).

De acordo com Rocha (2004), existem várias designações utilizadas para definir as dificuldades de aprendizagem: problemas de aprendizagem, problemas na aprendizagem, dificuldades na aprendizagem e transtornos da aprendizagem, ocasionando uma confusão terminológica que dificulta a identificação de alunos que não apresentam rendimento acadêmico satisfatório pelas mais diversas razões.

O que se tem certeza é que essas sofrem muito, muitas vezes apresentando um bloqueio, sentindo-se desvalorizadas, porque não apresentam desempenho satisfatório nessas áreas que geralmente são consideradas mais importantes, em detrimento de outras onde conseguem ser mais criativas.

De acordo com Smith e Strick (2001), a situação dessas crianças torna-se bastante complicada quando ingressam na escola, enfrentando muitos problemas, o que acaba por levá-las a distraírem-se com muita facilidade, perderem o interesse pelas atividades ou deixá-las inacabadas ou pularem etapas, devido a pouca atenção.

Não apenas crianças, mas adolescentes e adultos podem apresentar distúrbios de aprendizagem, estando presente no cotidiano das escolas e sendo

enfrentadas por educadores, pais e aqueles que convivem com pessoas que possuem tais problemas. Não é raro a escola e professores taxarem estes indivíduos de preguiçosos e/ou desinteressados, por não possuírem conhecimento do problema (ALCÂNTARA, 2012).

É na escola que a criança é avaliada por seus professores, pelos colegas e responsáveis sobre seu desenvolvimento escolar, construindo, com base nas mesmas, uma visão de si. Desta forma, um baixo rendimento escolar ocasiona sentimentos como baixa autoestima e influência em sua capacidade produtiva, enquanto o sucesso escolar é um fator positivo para o desenvolvimento socioafetivo. Assim, esse período é de essencial importância, pois estas dificuldades de aprendizagem podem influenciar negativamente no futuro (ELIAS, 2003).

Além do prejuízo pessoal dessas crianças, não se pode desconsiderar também o prejuízo causado ao sistema de ensino que, ao não conseguir educar apropriadamente uma criança, acaba tendo desperdiçados todos os recursos econômicos, afetivos e sociais.

Segundo Alcântara (2012), as dificuldades de aprendizagem devem ser analisadas levando em conta todo o processo e não somente a capacidade dos alunos, sendo fundamental que os educadores tenham conhecimento dos problemas mais comuns da aprendizagem, para que possam intervir quando surgem situações em que haja estudantes com dificuldade de aprendizagem e encaminhar ao profissional específico.

Para Santos:

Muitos professores, ao lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem mais acentuadas, confundem essas manifestações com deficiência mental. Essa confusão, muitas vezes, é utilizada pelo professor para justificar as próprias dificuldades e inabilidades em atender as diferenças significativas entre os alunos. Todavia, é importante reforçar que deficiência mental e dificuldade de aprendizagem são distintas e requerem avaliações adequadas que propiciem intervenções educacionais direcionadas (SANTOS, 2009, p. 6).

Ter um distúrbio de aprendizagem não pode ser caracterizado como pouca inteligência, sendo comum muitas pessoas que os possuem terem um Quociente de Inteligência (QI) acima da média.

Correia e Martins (2004) ressaltam que a dificuldade de aprendizagem pode ser analisada como um conjunto de situações temporárias ou permanentes que requerem intervenções educacionais especiais aos alunos que apresentam

dificuldades numa ou mais áreas acadêmicas. Portanto, as dificuldades de aprendizagem não são o mesmo que deficiência mental, deficiência visual e/ou deficiência auditiva.

Para Alcântara (2012), o sucesso escolar evidencia o desempenho da criança em sua atuação como aluno; para os pais, o sucesso escolar dos filhos significa que cumpriram seu papel, com sucesso; para a escola, o bom desempenho dos alunos é a certeza de um bom desempenho profissional no futuro. Desta forma, é essencial que os profissionais da educação conheçam os distúrbios de aprendizagem, a fim de atuar de forma a alcançar resultados efetivos.

Assim, é preciso que o professor tenha um olhar atento a cada aluno, a fim de auxiliá-lo em suas dificuldades, alertar os pais, caso observe que a criança necessita de ajuda especializada, envolvendo a todos para que o problema possa ser resolvido ou ao menos minimizado.

2.3 O TRANSTORNO DO DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Em 1902, George Frederick Still, um médico inglês, afirmou que aquelas crianças que apresentavam comportamentos desafiantes, agressivos, cruéis e indisciplinados, com pouco controle e dificuldades na atenção, possuíam um defeito no controle moral, sugerindo que estas, devido a algum tipo de influência hereditária, apresentavam dificuldade de responder aos estímulos (SANTOS; NAVARRO, 2012).

Em 1936, observou-se este comportamento em crianças com lesão cerebral traumática, sendo sugerido o termo Distúrbio Orgânico do Comportamento e Lesionado Cerebral, passando-se a usar o termo Lesão Cerebral Mínima (LCM). No ano seguinte, foi constatado que o uso de anfetamina, uma droga que estimula o SNC, era capaz de acalmar essas crianças, levando os estudiosos a afirmar que todo indivíduo que se mostrasse mais calmo com o uso de anfetamina era portador de lesão cerebral, enquanto efeitos estimulantes seriam obtidos naqueles considerados normais (SANTOS; NAVARRO, 2012).

Somente em 1957, o termo Hiperatividade foi utilizado para definir estas crianças, abandonando-se a expressão LCM, e sendo utilizado o termo Disfunção Cerebral Mínima (DCM), tendo sido incluído o distúrbio do déficit de atenção entre as DCM no ano de 1980, segundo a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014).

Desde então, a terminologia foi modificada, sendo atualmente designada como Distúrbio de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), sendo atualmente avaliado um problema comportamental crônico muito comum na infância (APA, 2014).

Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, 2013), o TDAH pode ser conceituado como um transtorno genético neurobiológico que se inicia na infância, perdurando por toda a vida do indivíduo, apresentando como características a hiperatividade, impulsividade e desatenção, sintomas que, quando se apresentam de forma isolada, pode não significar o TDAH, devendo ser feita uma contextualização.

Farrell (2008) define o TDAH como uma dificuldade emocional, comportamental e social, podendo ser diferenciados três subtipos: o TDAH com predomínio de sintomas de desatenção, com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade e o TDAH combinado.

Para Topazewski:

A hiperatividade é um desvio comportamental, caracterizado pela excessiva mudança de atitudes e de atividades, acarretando pouca consistência em cada tarefa a ser realizada. Portanto, isto incapacita o indivíduo para se manter quieto por um período de tempo necessário para que possa desenvolver as atividades comuns do seu dia-a-dia. Este padrão de comportamento se mostra incompatível com a organização do seu ambiente e com determinadas circunstâncias. Crianças e adolescentes hiperativos são freqüentemente considerados como pessoas inconvenientes (TOPAZEWSKI, 2002, p. 33).

Segundo Possa et al. (2005, p. 45), “o TDAH são alterações dos sistemas motores, perceptivos, cognitivos, de comportamento, comprometendo o aprendizado de crianças com potencial intelectual adequado”. Assim, este é um problema que deve ser diagnosticado o mais precocemente possível, para que a criança seja acompanhada adequadamente dentro e fora da escola.

Santos e Navarro (2012, p. 45) definem quatro subtipos de TDAH, apresentando critérios diagnósticos para diferenciá-los:

Tipo predominantemente **desatento**: seus sintomas são aqueles vistos dentro do que se pode colocar como desatenção, em que o indivíduo não presta atenção aos detalhes, não participa de atividades em que lhe são cobrados grande esforço mental, parece não ouvir quando falam com ele, tem dificuldade de organizar tarefas, entre outras características.

Tipo predominantemente **hiperativo/impulsivo**: neste tipo são vistos concomitantemente os sintomas da hiperatividade e da impulsividade, vistos em pessoas extremamente agitadas, “aceleradas”, que não conseguem ficar paradas, têm necessidade de estar se movimentando todo o tempo, não esperam sua vez em filas, não param de falar, não concluem tarefas, respondem antes de ouvir a pergunta, enfim, pessoas inquietas.

Tipo **combinado**: indivíduos que apresentam todos os sintomas dos critérios diagnósticos ao mesmo tempo.

Tipo **não-específico**: assim chamado por não haver sintomas suficientes para diagnosticar o transtorno, porém há prejuízos no dia a dia.

O TDAH é classificado em dois grupos por Rohde e Halpern (2004), considerando a desatenção e a hiperatividade (agitação e impulsividade). A criança com TDAH e desatenção demonstra uma considerável dificuldade em prestar atenção a detalhes, apresentando problemas em se concentrar em tarefas e, ou, jogos, é raro que terminem o que começaram a fazer, não conseguem seguir instruções e regras. Evitam atividades que exija esforço mental maior, perdendo coisas importantes e se distraíndo frequentemente com outras coisas sem qualquer relação com aquilo que estavam realizando.

Segundo Muzetti e Vinhas:

Nas crianças pertencentes ao grupo da hiperatividade (impulsividade), observa-se uma movimentação exagerada com as mãos e pés quando estão sentados, e dificuldades de se manterem assim por muito tempo; elas parecem ter uma sensação interna de inquietude, por isso chegam a pular e a correr demasiadamente em situações inadequadas; ao jogar ou brincar, são muito barulhentas, agitadas, falam demais, respondem às perguntas quase sempre antes de terem sido terminadas, não suportam esperar a vez e intrometem-se nas conversas e jogos alheios constantemente (MUZETTI; VINHAS, 2011, p. 239).

Quanto aos sintomas, estes se tornam mais evidentes na idade escolar, especialmente no ambiente da escola, onde é possível comparar comportamentos e interações sociais das crianças. Smith e Strick (2001, p. 45) afirmam que “o transtorno é caracterizado por comportamentos crônicos, com duração de no mínimo seis meses, que se instalam definitivamente antes dos sete anos de idade”. Por isso, muitas vezes, o professor é o primeiro a observar tais sintomas, detectando que há necessidade de um diagnóstico para a TDAH.

Segundo Landskron e Sperb (2008), os sintomas envolvem três categorias: 1) a desatenção, em que a criança apresenta dificuldade para manter-se atenta por um tempo maior, seguir instruções, fazer suas lições e tarefas; perdem objetos facilmente, esquecem seus compromissos e se distraem com estímulos externos; 2)

a hiperatividade, quando demonstra agitação motora, inquietude e tendência a falar excessivamente; e 3) a impulsividade, apresentando muita dificuldade de esperar sua vez, interrompendo ou se intrometendo nos assuntos.

Enquanto os transtornos de comportamento podem acarretar um rendimento escolar insuficiente e problemas ao se relacionar com as pessoas, o TDAH possui relação direta com dificuldades de aprendizagem, com comprometimento específico da linguagem escrita ou verbal, levando a prejuízos significativos para a criança na escola (RODRIGUES et al., 2010).

O TDAH pode se manifestar apenas com hiperatividade ou desatenção e, em alguns casos, com os dois. Pode, ainda, ser acompanhado de outros distúrbios associados, tais como transtorno do sono, ansiedade generalizada, distúrbios alimentares e de linguagem, depressão, pouca tolerância à frustração, emotividade, impulsividade, personalidade antissocial, atividade excessiva, além de outros distúrbios de aprendizagem (GABRIEL, 2009).

Apesar dos fatores sociais poderem contribuir no desenvolvimento do TDAH, este possui base neurobiológica e forte hereditariedade, havendo evidências da implicação de fatores genéticos e neurológicos como principais causas prováveis. Os fatores neurológicos de risco para TDAH são: complicações gestacionais ou no parto; fumo, álcool e toxinas durante o período gestacional; lesões cerebrais adquiridas; baixo peso ao nascer; prematuridade; além de haver uma possibilidade de ser ocasionado por elevados níveis de fenilalanina em mães com fenilcetonúria. Alguns indivíduos não possuem a enzima necessária para eliminar a fenilamina e, ao consumir alimentos que contêm este aminoácido, especialmente carnes e queijos, esta se acumula no organismo, tornando tóxica e afetando especialmente o cérebro e o feto, em caso de gestantes (BARKLEY, 2008).

O TDAH é uma síndrome que pode ser causada por fatores biológicos, genéticos e psicossociais:

Assim sendo, o TDAH ocorre do resultado de uma disfunção neurológica no córtex pré-frontal, graças, em parte, a uma deficiência do neurotransmissor dopamina. Em algumas pessoas que possuem o transtorno, quando tentam se concentrar, a atividade do córtex pré-frontal diminui, ao invés de aumentar (como acontece com sujeitos do grupo de controle de cérebros normais), dessa forma surgem muitos sintomas, como fraca supervisão interna, pequeno índice de atenção, distração, desorganização, hiperatividade (apesar de alguns dados na literatura relatarem que somente a metade das pessoas com o transtorno sejam realmente hiperativas), problemas de controle de impulso, dificuldade de

aprender com erros passados, falta de previsão e adiamento. Algumas pesquisas apontam que a pessoa com TDAH, ao tentar se concentrar, apresenta uma piora na atividade do córtex pré-frontal, quando este está hiperfuncionante, não é capaz de filtrar adequadamente os estímulos sensoriais que chegam até o cérebro e, como resultado, esses estímulos em demasia bombardeiam o cérebro, levando-o ao mau funcionamento (MUZETTI; VINHAS, 2011, p. 239).

De acordo com a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA, 2013), o transtorno se apresenta em cerca de 3 a 10% da população infantil, não se apresentando de maneira prevalente em meninos ou meninas. No entanto, em clínicas e consultórios médicos é mais comum a presença de meninos, provavelmente porque estes incomodam mais, tornando maior a procura por ajuda profissional (SANTOS; NAVARRO, 2012).

Segundo Smith e Strick (2001), meninos com TDAH têm tendência a apresentar comportamento agressivo mais frequentemente, sendo, por isso, mais fácil notar e encaminhar para serem avaliados, enquanto as meninas, por não apresentarem o mesmo comportamento, muitas vezes não são encaminhadas aos profissionais, o que causa prejuízos consideráveis quando chegam à vida adulta e os sintomas tornam-se mais visíveis.

O manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (APA, 2014), ressalta que, para que uma criança seja encaminhada para a realização de um diagnóstico com um profissional, deve apresentar pelo menos seis sintomas de hiperatividade e, ou, desatenção, que estejam presentes a pelo menos seis meses, com início antes dos sete anos de idade, em dois contextos diferentes, enfatizando o significativo prejuízo acadêmico, social e ocupacional.

Segundo Gabriel (2009), o diagnóstico é basicamente clínico, devendo ser realizado por profissional médico ou psicólogo, devendo haver um acompanhamento por equipe multidisciplinar composta por psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogos, neurologista, pedagogos, psicomotricista, que deverão avaliar conjuntamente a criança, a fim de traçar corretamente tanto o diagnóstico quanto o tratamento.

Tanto o diagnóstico quanto o tratamento precoce e corretos podem ser vitais na prevenção de diversos problemas futuros, como desmotivação, baixa autoestima, problemas comportamentais, com prejuízos nas relações afetivas e sociais, depressão, podendo se tornar um usuário de substâncias químicas (SANTOS; NAVARRO, 2012).

Segundo Viaro (2008), o tratamento pode ser com o uso de medicamento ou com técnicas não médicas, onde pais e professores devem buscar maneiras de diminuir o que causa a hiperatividade, tanto em casa quanto na escola. Na intervenção psicofarmacológica, o medicamento mais usado tem sido a Ritalina (metilfenidato), que age de forma a inibir os impulsos e estimular e a hiperatividade, melhorando a atenção. No entanto, esse fármaco apresenta efeitos colaterais ao se iniciar o tratamento, como insônia e falta de apetite, podendo piorar o quadro comportamental da criança nesse período.

No entanto, apesar dos resultados otimizados da terapia farmacológica, é cada vez mais reconhecida a importância de uma abordagem mais global do portador de TDAH para o sucesso destes pacientes nas diferentes atividades do dia a dia.

Segundo Casella:

A ação dos medicamentos, melhorando a memória operacional, a atenção, a capacidade de efetuar as atividades rotineiras de modo mais rápido e de ter um controle mais adequado da impulsividade, permitem que o paciente esteja pronto para adquirir novas capacidades na escola, nas atividades sociais e familiares. Todavia, estas medicações não serão capazes de isoladamente preencher todas as falhas nas aquisições que deveriam ter ocorrido previamente ou mesmo serão suficientes para que o portador de TDAH possa explorar todo o seu potencial. Deste modo, várias outras intervenções são necessárias, variando em intensidade e tipo, de acordo com cada caso. Estes são os objetivos da abordagem multimodal, que consiste em atuar em múltiplos setores, por meio de diferentes técnicas e profissionais, de acordo com as necessidades de cada paciente (CASELLA, 2011, p. 9).

Para que o tratamento apresente resultados, é necessário que a equipe multidisciplinar trabalhe em conjunto com a família, onde os pais e familiares aprendam sobre esse transtorno, preparando estratégias que auxiliem o comportamento dessas crianças, juntamente com os especialistas. A escola deve participar também desta parceria, com pais e professores orientados sobre como auxiliar a aprendizagem, evitando que ocorram conflitos e que se entenda sobre os medicamentos utilizados e os possíveis efeitos que causa.

2.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES

Para que a inclusão escolar seja uma realidade, são necessários vários fatores, dentre os quais políticas públicas efetivas, ambiente apropriado e principalmente formação adequada dos professores. No entanto, o que se observa é que a escola possui entraves para receber até o aluno comum, pois não possui estrutura adequada e suficiente para atender sequer os alunos matriculados.

Segundo Lacerda (2006, p. 168):

A fragilidade das propostas de inclusão, neste sentido, reside no fato de que, frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação é insuficiente.

Marques (2011) afirma que os professores muitas vezes se consideram despreparados para atuar em uma sala de aula inclusiva por não terem nenhuma formação na área, sendo escassas as instituições que oferecem formação continuada para melhor preparar o docente.

Zulian et al. (2017, p. 91) aponta as seguintes barreiras para que a educação inclusiva se efetive:

Formação insuficiente dos professores, necessidade de articulação entre professores do ensino regular e do ensino especializado, dúvidas e melindres quanto às melhores formas e estratégias para trabalhar com o aluno com deficiência em sala de aula; baixos salários, falta de apoio pedagógico, infraestrutura, inadequada e condições de trabalho precárias.

Sant'Ana (2005), no entanto, ressalta que a atuação dos professores junto aos estudantes em geral já é dificultosa, não se resumindo somente àqueles com necessidades especiais. Nesse contexto, reforça a importância de uma formação universitária onde sejam aprofundados os fundamentos teórico-práticos, para que possam atuar utilizando métodos e práticas que ofereçam um ensino de qualidade a todos.

Para que a escola se torne um ambiente inclusivo, a formação inicial e continuada dos professores é um fator essencial, pois é a partir de sua prática que as mentalidades de todos os profissionais vão se modificando (CARVALHO, 2012).

Segundo Konkel et al. (2015, p. 5783):

A compreensão dos limites das pessoas com deficiência, principalmente a intelectual, por parte do professor da rede regular de ensino ainda está por se constituir. A falta de preparo para lidar com a criança ou adolescente com deficiência tem gerado questionamentos em torno da prática pedagógica desenvolvida com estes sujeitos. Um número considerável de professores tem demonstrado insegurança na administração dos conteúdos em sala de aula, ou seja, na transposição didática e na adaptação dos recursos que proporcionem a acessibilidade destes sujeitos aos conteúdos, considerando suas limitações e necessidades. O despreparo ou desconhecimento dos professores tem estigmatizado a pessoa com deficiência, camuflando suas potencialidades para aprender.

A formação do professor não pode ficar restrita a cursos esporádicos ou a especializações, pois a inclusão demanda que todos esses profissionais atuem junto ao aluno com necessidades especiais. Para tanto, em 2006, o Conselho Nacional de Educação, em suas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CGP nº 1, abordou a necessidade de conhecimento sobre as políticas de educação inclusiva e suas implicações pedagógicas e organizacionais por parte dos futuros professores nos cursos de Graduação em Pedagogia (CNE, 2006).

Ao debater sobre a formação oferecida ao professor nos cursos de Pedagogia e se estas atendem à necessidade destes profissionais, Prieto (2006, p 58) afirma que:

A formação do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino. Nessa perspectiva, devem assegurar que estes profissionais sejam aptos a elaborar e implementar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Para Gatti (2010, p. 1372), um dos maiores problemas dos cursos de Pedagogia é a distância entre a teoria e a prática, fragilizando a formação inicial dos futuros professores. Ao pesquisar cursos de Pedagogia, a autora constatou que “a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula” é muito reduzida. Dessa forma, estes cursos não têm dado conta de relacionar teoria e prática, como são propostas nos documentos legais, comprometendo a base formativa dos professores.

2.5 ARTETERAPIA

Os dois termos que compõem a palavra Arteterapia são definidos da seguinte maneira: arte é a atividade criativa com um objetivo estético no qual a pessoa expressa sentimentos e emoções através de diferentes materiais, técnicas e procedimentos; e terapia consiste no processo realizado com o objetivo de curar, aliviar ou melhorar problemas, sintomas e doenças.

De acordo com Philippini (2008, p. 13), não se deve confundir a Arteterapia com o ensino de Arte, pois a primeira não se detém em estilos artísticos ou estéticos e a arte é empregada como “um processo expressivo, da forma mais ampla que se puder concebê-lo”.

A Arteterapia utiliza o processo criativo de fazer arte para melhorar o bem-estar físico, mental e emocional de pessoas de todas as idades. Baseia-se na crença de que o processo criativo envolvido na expressão artística ajuda a resolver conflitos, desenvolve habilidades interpessoais, administra comportamentos, reduz o estresse, fortalece a autoestima e alcança o autoconhecimento (DINIZ, 2010).

Assim, a Arteterapia considera a criatividade como um elemento comum e presente, tanto para quem faz arte quanto para quem faz terapia. Nos dois casos, a pessoa testa sua vontade, perseverança, tolerância diante da dúvida. O estímulo criativo é responsável pela solução de problemas e pela confluência de novas soluções. Por esse motivo, processos terapêuticos e expressão artística são integrados, criando, com a união de métodos e técnicas, as ferramentas necessárias (OSTROWER, 2004).

Fazer arte é visto como uma oportunidade de se expressar de forma imaginativa, autêntica e espontânea, uma experiência que, com o tempo, pode levar à realização pessoal, reparo emocional e transformação. Assim, entende-se a arte como um meio simbólico de comunicação, onde os desenhos, pinturas e outras expressões artísticas, são úteis na comunicação de temas, emoções e conflitos.

A imagem da arte se torna significativa para aumentar a troca verbal entre a pessoa, o arteterapeuta e a conquista de significado, a resolução de conflitos e a formulação de novas percepções que, por sua vez, levam a mudanças positivas e crescimento pessoal. Além disso, a Arteterapia é uma ferramenta para as pessoas

construírem ou reconstruírem sua identidade e pertencimento social, destacando o efeito curador e a capacidade expressiva da arte (CARVALHO, 2004).

Embora a Arteterapia tenha começado inicialmente a ser usada apenas para fins terapêuticos, atualmente ela expandiu seu escopo de ação, servindo também para processos de mudança, como uma maneira de autoconhecimento e para desenvolver certas habilidades, sendo considerada eficaz para reduzir o fracasso escolar, os distúrbios de atenção ou outras dificuldades que as crianças apresentam.

De acordo com Fagali:

A aprendizagem – do nível básico ao superior -, mobilizada pelas diferentes expressões artísticas, amplia as condições para o indivíduo se criar como pessoa, aprendiz, cidadão, profissional. São condições para o aprender que possibilitam a atuação criativa de todos os envolvidos nessa experiência, integrando emoções e conhecimentos em uma cultura com uma modalidade de aprender e de ensinar predominantemente rígida, dura, ascética, sisuda e única (FAGALI, 2004, p. 24).

Nesse sentido, a autora ressalta que a Arteterapia enriquece a concepção de lidar com o aprender, através de mediações com as expressões artísticas. Assim, o objetivo final da Arterapia é criar um espaço lúdico de experimentação consciente que serve para despertar a consciência, pois a atenção e a sensibilidade perceptiva são treinadas, a capacidade criativa é desenvolvida e a capacidade de expressão é ampliada e facilitada (FAGALI, 2004).

Através de diferentes manifestações artísticas: pintura, teatro, modelagem, colagem, dança, escrita, música, etc., a criança expressa seus sentimentos e seus anseios, angustias e necessidades emergem através do trabalho que está representando. Nesse sentido, é um acompanhamento de pessoas em dificuldade (psicológica, física, social ou existencial) através de suas produções artísticas, onde a arte é utilizada como forma de comunicação, ajudando a expressar e comunicar sentimentos, facilitando a reflexão, a comunicação e permitindo as mudanças necessárias no comportamento.

2.5.1 Benefícios da Arteterapia ao aluno com TDAH

As artes, como todas as expressões não verbais, favorecem a exploração, expressão e comunicação de aspectos dos quais não se tem conhecimento. Nesse sentido, trabalhar com as emoções por meio da Arteterapia melhora a qualidade das

relações humanas, pois se concentra no fator emocional, essencial em todo ser humano, ajudando-o a ter mais consciência dos aspectos obscuros e, assim, facilitando o desenvolvimento da pessoa.

Essas sensações experimentadas em oficinas e atividades artísticas, aplicadas a pessoas com necessidades educacionais especiais, podem ser tremendamente valiosas. As experiências criativas podem oferecer outros caminhos, que talvez nunca tenham percorrido, para resolver seus problemas. A arte, entendida como comunicação, leva ao relacionamento, conversa, palavras e corpo, como veículos que possibilitam essa conexão entre "semelhante" e "diferente" (FAGALI, 2004).

A Arteterapia ajuda a manifestar o eu interior, trazendo experiências emocionais para alcançar o bem-estar ou superar medos, conflitos e inseguranças. Meninos e meninas com diferenças visíveis costumam chamar a atenção de seus colegas por seu comportamento, conduta ou comportamento. É necessário que a escola ofereça às crianças oportunidades de expressar abertamente o que elas percebem, a fim de gerenciar essas percepções sem transformá-las em preconceitos que poderiam facilmente se arrastar pela vida e levar a conflitos e até violência ou *bullying* (CARVALHO, 2004).

É na escola que a parte emocional e a empatia devem ser trabalhadas, para que os alunos aprendam como gerenciar o campo socioafetivo e as reações à diversidade. Portanto, uma escola inclusiva deve trabalhar com empatia, respeito e escuta como valores e pilares essenciais da comunicação socioafetiva.

A Arteterapia representa uma prática ideal para trabalhar a empatia através da criação artística e, portanto, deve ter seu lugar dentro da escola e currículo. Através da arte, meninos e meninas podem sentir essa liberdade de se expressar e serem ouvidos, além de desenvolver empatia e ouvir através de propostas concretas que trabalhem nesses aspectos (SANTOS, 2004).

A criação, difusão e uso da arte pode reforçar relações sociais injustas na sociedade e, nesse sentido, em uma escola multicultural (entendendo-a não apenas em termos de diferentes culturas ou grupos étnicos, mas também da própria diversidade) e, portanto, inclusiva, a Arteterapia deve estar presente (ARCURI, 2004).

O desafio reside no fato de que os espaços que a escola dedica à criação e às práticas artísticas geram atitudes positivas em relação à diversidade, mas que,

além disso, transcendem o plano cognitivo e afetivo em relação ao comportamental. Em outras palavras, não basta conhecer ou gerar uma opinião, ou querer alcançar uma sociedade plural e diversificada. O que é realmente necessário é que sejam tomadas medidas para que todos os membros da sociedade tornem possível a igualdade (PHILIPPINI, 2008).

Para um indivíduo com TDAH, a Arteterapia pode ajudar a aprender a lidar com a impulsividade, a tomada de decisões, o enfrentamento, o sequenciamento, a flexibilidade e as habilidades sociais, além de auxiliar a aumentar a autoestima, pois fornece uma experiência sensorial que pode ajudá-lo a se sentir mais confiante e no controle (FAGALI, 2007).

O ato de criar arte é estimulante para o cérebro, o que é importante para as pessoas com TDAH, pois a estimulação aumenta a captação da dopamina e os ajuda a manter o foco. Encontrar as palavras certas para se expressar pode ser difícil para qualquer pessoa, mas para alguém com TDAH, uma imagem pode realmente valer mais que mil palavras. Assim, a arte é uma ponte para o mundo interior de alguém, capturando suas habilidades de enfrentamento, o que os mantém unidos em tempos de estresse e conflitos e emoções subjacentes.

Crianças e adolescentes com TDAH são tipicamente buscadoras sensoriais que têm dificuldade em concluir tarefas. Isso atrapalha a aprendizagem, que por sua vez afeta a regulação emocional e o funcionamento executivo. Como resultado, eles experimentam falhas frequentes e um sentimento geral negativo de si. A Arteterapia pode resolver esses problemas com êxito, fornecendo novidades e experiências sensoriais divertidas e envolventes (SANTOS, 2004).

O trabalho junto a pessoas com TDAH traz o benefício calmante da consideração positiva incondicional. Isso tem o efeito de relaxar os mecanismos de defesa e pode ajudá-las a reconhecer seus pontos fortes, pois, uma vez que os reconheça, se sentirão mais confiantes ao enfrentar os desafios (DINIZ, 2010).

Os indivíduos com TDAH geralmente buscam estímulo e novidade, tornando a alta exposição sensorial da Arteterapia um ajuste natural. Através do uso de tinta, argila, areia e outros materiais, uma variedade de sensações podem ser exploradas através do toque e da visão. Combinar isso com música e movimento é atraente, promovendo mais do que apenas diversão, pois tais atividades têm um efeito profundo no desenvolvimento cerebral e na autoestima (CARVALHO, 2004).

As áreas comuns abordadas no trabalho junto aos estudantes com TDAH incluem maior atenção, autocontrole, planejamento, organização, conclusão de tarefas e aumento da autoestima. Quando o indivíduo aprende que pode ser bem-sucedido, uma motivação intrínseca pode se desenvolver. Esse desejo interno de continuar fazendo algo agradável é o que o manterá retornando à tarefa em questão (FAGALI, 2007).

Ao trabalhar com a Arteterapia, com o tempo, a criança ou adolescente começa a adquirir uma coleção de sucessos nas obras de arte que cria, que vão lhes servir como lembretes visuais poderosos que podem ajudar a anular sentimentos de ansiedade, depressão e insegurança que assolam os indivíduos com TDAH. O ato de criar arte também gera uma resposta de relaxamento que pode melhorar o humor. Em um nível fisiológico, a atividade criativa aumenta os níveis cerebrais de serotonina, cuja falta pode levar à depressão, e estimula o cérebro, o que é importante para as pessoas com TDAH, porque a estimulação aumenta a captação de dopamina e ajuda a manter o foco (ARCURI, 2004).

Crianças e adolescentes com TDAH têm mentes ocupadas, são criativas, altamente inteligentes, mas podem facilmente ser distraídos ou, às vezes, hiper-focados. A Arteterapia permite que explorem essas características positivas em um ambiente seguro e calmo, sem as distrações. Quando são capazes de explorar esses talentos, conseguem gerenciar o tempo, aprender a controlar seus comportamentos e emoções e resolver problemas. Assim, a Arteterapia os ajuda a desenvolver essas habilidades e aprender a aplicá-las a outras áreas de sua vida (SANTOS, 2004).

3 MATERIAL E MÉTODOS

3.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa. A pesquisa exploratória permite conhecer as informações contextuais de uma investigação. Além disso, ajuda a esclarecer problemas de pesquisa, criar hipóteses e definir prioridades e geralmente se utiliza de métodos qualitativos (GIL, 2010).

A pesquisa qualitativa é usada para descobrir novas ideias, pensamentos, sentimentos e ter uma compreensão preliminar. A vantagem dessa pesquisa é que ela permite que se mergulhe em um tópico em um curto período de tempo, em oposição à pesquisa quantitativa, pois utiliza pequenos grupos de amostras. Seu objetivo é obter informações que permitam compreender a natureza e a qualidade do comportamento de um indivíduo ou grupo, bem como as razões desse comportamento (o quê, como e por que). Além disso, sua análise é direcionada ao conteúdo, não à descrição estatística (GIL, 2010).

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A amostra foi composta por nove professores de Arte do Ensino Fundamental no município de Presidente Kennedy-ES. O município possui 20 escolas, onde três oferecem o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), possuindo nove professores de Arte, que compuseram a amostra deste estudo.

3.3 COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado foi um questionário (ANEXO A) inserido na plataforma do *Google Docs* e enviado via *WhatsApp* aos docentes para que fosse respondido. De acordo com Mota, dentre os recursos disponíveis nesta ferramenta, podem ser citadas:

Possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios. Em síntese, o *Google Forms* pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas, nesse caso em especial para a coleta e análise de dados

estatísticos, facilitando o processo de pesquisa. A grande vantagem da utilização do Google Forms para a pesquisa, seja ela acadêmica ou de opinião é a praticidade no processo de coleta das informações. O autor pode enviar para os respondentes via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar. Enumera-se ainda como vantagem os resultados da pesquisa pelo Google Forms, pois estes se organizam em forma de gráficos e planilhas, proporcionando um resultado quantitativo de forma mais prática e organizada, facilitando a análise dos dados (MOTA, 2019, p. 373).

Em um primeiro momento, o questionário se dedicou a traçar o perfil socioeconômico da amostra e, posteriormente, sobre o trabalho desenvolvido junto aos alunos com TDAH utilizando a Arteterapia.

A realização desta pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Educação do município de Presidente Kennedy-ES (ANEXO C). Foi inserido no Google Docs o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B), conforme determina a Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre pesquisas envolvendo seres humanos e, somente após a aceitação, o questionário foi disponibilizado.

Este projeto está registrado na Plataforma Brasil e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Vale do Cricaré.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados foi feita primeiramente através de estatística descritiva disponibilizada pela própria plataforma de formulários do *Google Docs*, onde as respostas de uma pesquisa são armazenadas em planilhas (*Google Sheets*) e podem ser visualizadas em gráficos ou mesmo de forma bruta na planilha. Em seguida, os dados obtidos a partir das entrevistas foram tratados de forma qualitativa, de modo a permitir que as informações possam ser analisadas caso a caso, estabelecendo as possíveis relações entre as variáveis do problema, a fim de atender os objetivos propostos pela pesquisa.

A análise dos dados foi realizada por meio de análise de conteúdo, que busca entender os resultados obtidos não como um conjunto de eventos, mas como fenômenos simbólicos, abordando sua análise direta. Consiste, portanto, em uma técnica de pesquisa objetiva e sistemática, estando sujeita a determinadas regras; deve ser um procedimento objetivo, empregando procedimentos que possam verificar e também ser útil para futuros pesquisadores; sistemáticos, estabelecendo

algumas diretrizes para abordar todo o conteúdo que se deseja estudar, permitindo analisar os significantes (análise formal) e os significados (análise temática) de qualquer texto (BARDIN, 2011).

Assim, este “conjunto de técnicas de análise de comunicações destinadas a obter indicadores (quantitativos ou não) por procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens”, permitindo a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção/recepção (contexto social) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 32).

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

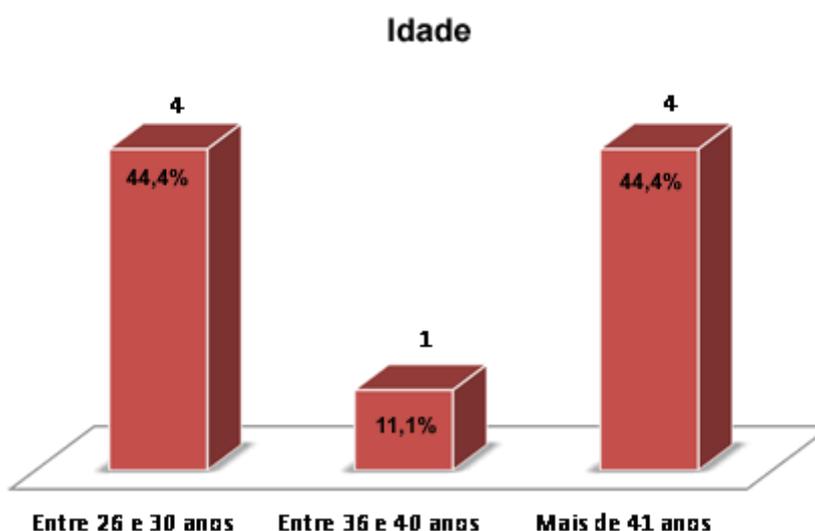
A amostra desta pesquisa foi composta pelos nove professores de Arte do Ensino Fundamental II da rede municipal de educação. Na grade curricular do município, os alunos têm duas aulas semanais de Arte, do 6º ao 8º ano, e uma aula no 9º ano. Os questionários foram disponibilizados através de um link, via *WhatsApp*, para os docentes, sendo dado 15 dias para que respondessem. Todos assinalaram o aceite no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de iniciarem o questionário.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A primeira parte do questionário se dedicou a traçar o perfil da amostra. Neste momento, as variáveis pesquisadas foram idade, sexo, escolaridade, formação, tempo de atuação como professor e nível de ensino em que atua, cujas respostas estão apresentadas a seguir.

Ao se observar a figura 1, nota-se que, em relação à idade, 4 (44,4%) possuem entre 26 e 35 anos; 1 (11,1%) possui entre 36 e 40 anos; e 4 (44,4%) possui mais de 41 anos.

Figura 1 – Idade



Em relação à idade, este estudo confirma um panorama que vem sendo observado no país há décadas, que se refere a pouca atratividade da função docente entre os mais jovens e/ou abandono da profissão. Segundo Freitas (2015), tal situação se deve à falta de condições de trabalho, salários bem abaixo ao de outras profissões que exigem a mesma escolaridade ou até somente cursos técnicos, falta de influência nas políticas e práticas escolares, baixo valor social, além do “choque de realidade” que o professor sente, ao se deparar com turmas superlotadas e alunos com grande defasagem de conteúdo.

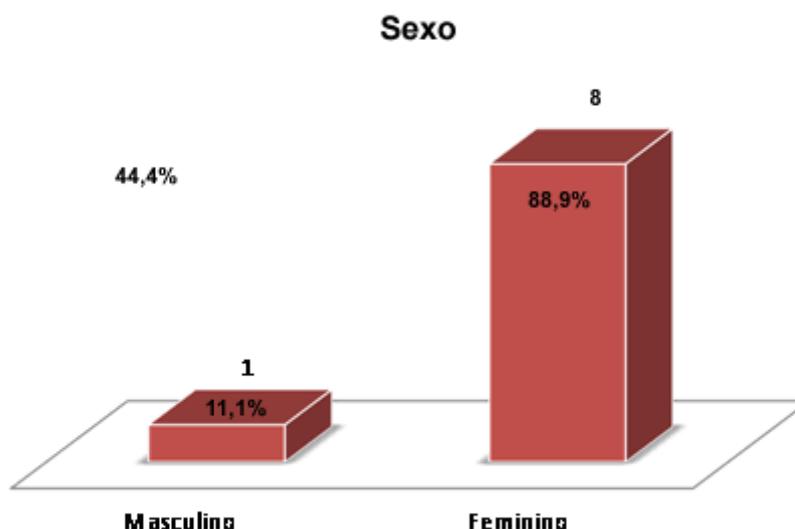
Também são fatores citados por Campos e Lucena (2017) para o abandono da profissão ou não atratividade para os mais jovens, a diminuição do sentimento de autoeficácia e fadiga emocional (esgotamento) em aspectos como gestão da sala de aula, capacidade de envolver e motivar os alunos e o uso da diversidade de estratégias de aprendizagem.

Tal situação de desinteresse pela profissão docente tem levado ao fechamento de diversos cursos de licenciatura no país, além do adoecimento de muitos profissionais, sendo estimado que, na próxima década, a cada oito professores, pelo menos três se afastarão do magistério, devido à aposentadoria, com uma tendência de envelhecimento da profissão ainda maior ao longo dos anos (CAMPOS; LUCENA, 2017).

Vale ressaltar que no município de Presidente Kennedy, devido aos salários mais atrativos do que no estado e em municípios vizinhos, este resultado pode se dever a um maior tempo de experiência, o que acaba conferindo maior pontuação aos professores menos jovens nos processos seletivos realizados todos os anos para a contratação desses profissionais, além de possuírem maior escolaridade.

Da amostra, somente 1 (11,1%) é do sexo masculino e 8 (88,9%) professores são do sexo feminino, como apresentado na figura 2.

Figura 2 – Sexo

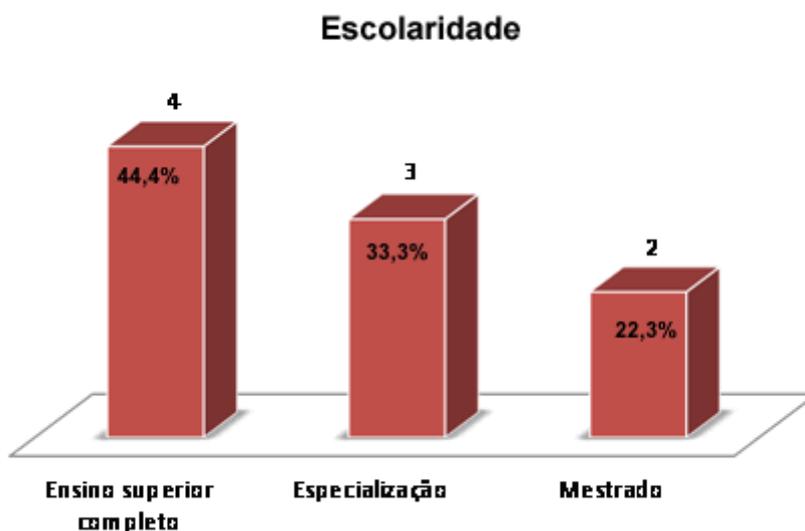


Quanto ao sexo, este estudo também está em conformidade com o panorama nacional, onde há uma feminização histórica da profissão. Estudos de gênero ocidentais contemporâneos indicam que a hierarquia social em que as mulheres aparecem diante dos homens sempre foi desfavorecida; entretanto, o lugar “privilegiado” que circunda a imagem masculina é ofuscado em certos ambientes sociais, especialmente entre os poucos que são dominados por mulheres, como no caso da docência (VILLANUEVA et al., 2015).

Ao longo do tempo, coube aos homens trabalharem em locais típicos de seu gênero, ou seja, em empregos considerados masculinos, onde exercem suas qualidades físicas, no sentido de usar o corpo como meio de demonstração da masculinidade. Isso permitiu definir e classificar as ocupações que são exercidas majoritariamente por pessoas de um determinado sexo e que trazem a expectativa associada de que são “atividades para homens” ou “atividades para mulheres”. Apesar destas concepções terem sido mitigadas ao longo do tempo, ainda há uma predominância de mulheres, tanto nos cursos de licenciatura, quanto nas salas de aula do país (RABELO, 2007).

Quanto à escolaridade, 4 (44,4%) possuem ensino superior completo; 3 (33,3%) são especialistas; e 2 (22,3%) são mestres (Figura 3).

Figura 3 – Escolaridade

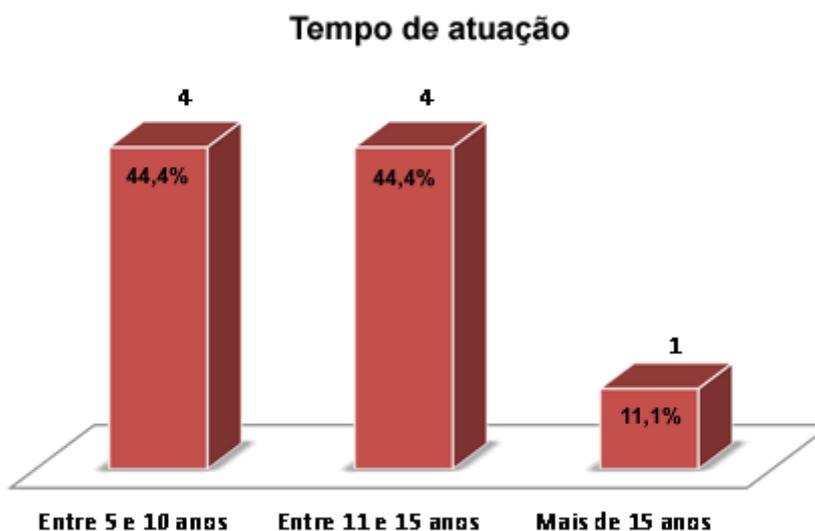


No que se refere à escolaridade, foi possível observar que todos os docentes possuem licenciatura e mais da metade é especialista ou mestre. Dos 9 respondentes, 8 possuem formação em Artes Visuais e um professor é formado em Pedagogia, sem formação específica na área. Dentre os graduados em Artes Visuais, dois possuem uma segunda graduação; um na área de Pedagogia e outro em Letras.

Tal situação diverge das características nacionais, onde, segundo o Censo Escolar de 2019, 46,8% dos professores do ensino fundamental e 36,7% dos docentes do ensino médio não possuem formação adequada. Apesar de na Região Sudeste estes percentuais serem um pouco mais baixos (31,1% e 30,9% respectivamente), ainda se mostram consideravelmente mais altos do que no município de Presidente Kennedy (INEP, 2019).

Em relação ao tempo de atuação como professor, 4 (44,4%) possuem entre 5 e 10 anos; 4 (44,4%) entre 11 e 15 anos; e 1 (11,1%) mais de 15 anos (Figura 4).

Figura 4 – Tempo de atuação na docência

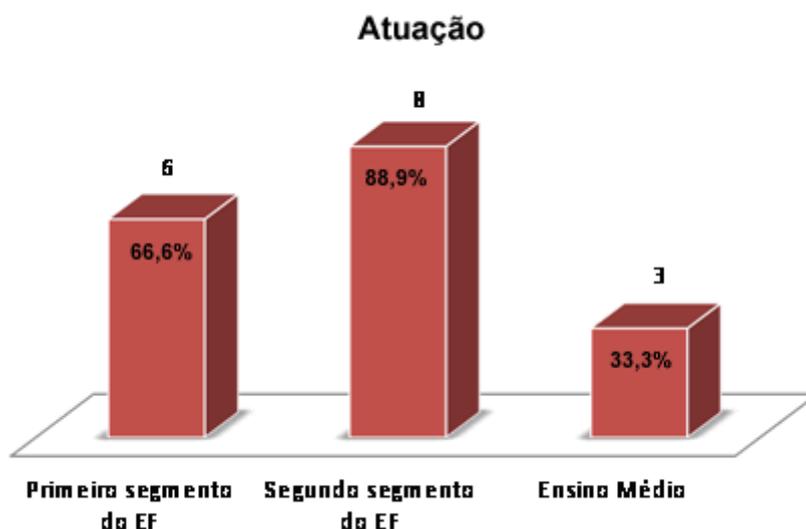


Tal situação ocorre devido aos mesmos motivos já relatados anteriormente, em relação a idades mais elevadas na profissão, que também se refletem em um maior tempo na profissão. Neste estudo, tanto a alta escolaridade, quanto a atuação na área específica de formação e maior tempo no magistério podem se dever ao programa desenvolvido pelo poder municipal de oferecer bolsas de estudo aos residentes no município, capacitando a mão de obra local em cursos de graduação, licenciatura, mestrado e doutorado.

Destes docentes, 6 (66,7%) atuam no Ensino Fundamental I; 8 (88,9%) no Ensino Fundamental II; e 3 (33,3%) no Ensino Médio (Figura 5).

Neste resultado, deve-se levar em conta que a maioria destes professores atua em mais de uma etapa, onde 2 são professores somente do Ensino Fundamental I; 5 atuam no Ensino Fundamental I e II; 1 atua nem todo o Ensino Fundamental e também no Ensino Médio; e 1 atua no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Figura 5 – Etapas da Educação Básica em que atua



A atuação em mais de uma etapa da Educação Básica é uma realidade na vida de grande parte dos docentes. Essa situação os leva a um maior tempo de esforço extraclasse, a fim de preparar e planejar aulas, reunir materiais, corrigir trabalhos e provas, elaboração de exercícios, busca de informações, dentre outras atividades que necessita desenvolver para um bom trabalho em sala de aula. Então, geralmente é um trabalho que vai além do seu horário na escola e esta parece ser uma situação comum na vida de professores, parecendo fazer parte da própria natureza do trabalho docente.

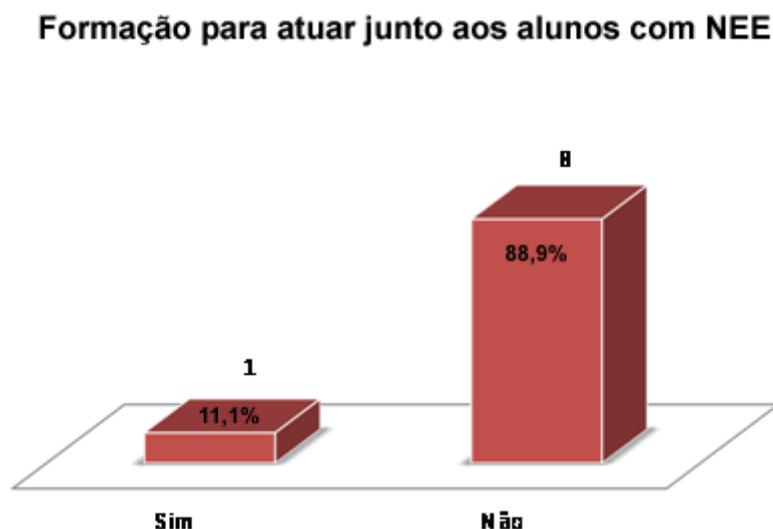
Ao se analisar o perfil dos professores entrevistados, é possível constatar que são docentes habilitados, com formação na área em que atuam e que já possuem experiência no magistério.

4.2 TRABALHO COM ALUNOS COM TDAH E/OU OUTRAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Todos os docentes afirmaram possuir alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas, bem como com TDAH. Entretanto, ao serem perguntados se já receberam algum tipo de formação para trabalhar com esses alunos, somente 1 (11,1%) respondeu afirmativamente, enquanto 8 (88,9%) responderam que não (Figura 6). O professor que respondeu afirmativamente à questão anterior, afirmou

que realizou um curso em outro município, entretanto, não especificou o tipo de curso ou a duração do mesmo.

Figura 6 – Formação para atuar com alunos com NEE



Uma das premissas mais importantes para o alcance da inclusão educacional é a mudança na forma de ensinar e isso passa pela formação dos professores, para que aprendam a trabalhar com esses estudantes. O papel do professor como agente educacional central nesse processo é importante. Portanto, é necessário que ele desenvolva atitudes positivas, por meio das quais esses alunos se sintam membros de uma família e de uma comunidade. Isso pode ser alcançado aumentando sua autoestima, fazendo um esforço para aumentar sua autoconfiança, por meio de interações positivas entre os membros da classe (incluindo o professor), criando situações em que possam colaborar, experimentar e aprender juntos.

A formação dos professores tem evoluído à medida que vão ocorrendo mudanças nos sistemas educacionais, mudanças que a cada dia exigem novos perfis de educador, em que a atividade docente passa do teórico e do técnico a um processo reflexivo que permite imaginar e especificar espaços, programas instrucionais significativos, que também são espaços inclusivos em que não há alunos especiais ou regulares (COSMO, 2009).

Nesse sentido, López (2014) indica que a formação de professores pode ser entendida como um processo unilateral, com início e fim, que culmina com a obtenção do diploma universitário. Porém, é importante compreender que se trata de um processo em que o grau de continuidade é determinado por quem aprende e que

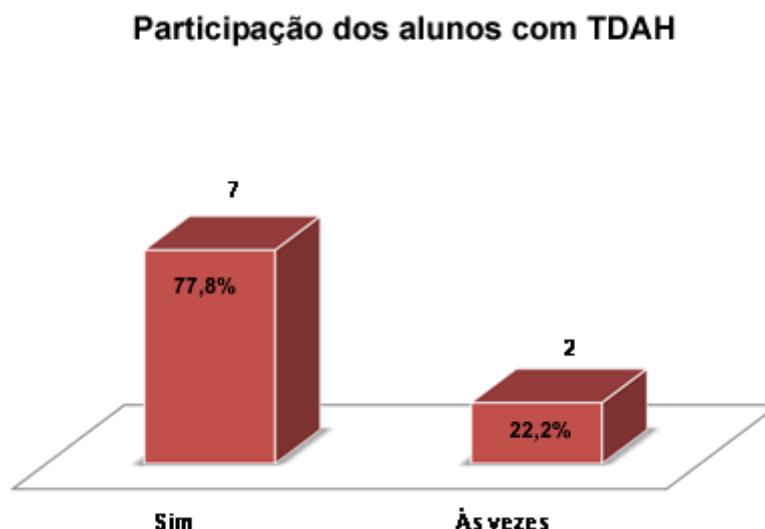
estabelece os seus limites, condicionados pelo desejo e necessidade de aprender, de forma que se pode dizer que a formação implica em um continuum. Durante sua formação profissional, os professores recebem capacitação quanto às características e manifestações das diferentes necessidades educacionais especiais que podem enfrentar, no entanto, em grande parte das instituições, esta consiste em uma ou outra disciplina teórica, sem o aprofundamento necessário para ensinar crianças e jovens em sua diversidade de necessidades.

Gallego e Gonzalez (2014) destacam que, na prática docente, os professores utilizam os saberes adquiridos ao longo de sua formação e vida profissional, integrando conhecimentos de outras áreas e gerando novos, ao se depararem com a resolução de situações específicas. Mudanças na forma de ensinar não são fáceis de alcançar, mas são possíveis quando se consegue identificar o que esses alunos requerem e se assume o papel de transmissor de conhecimentos em um ambiente ativo de aprendizagem, onde o aluno é o principal ator do processo. Portanto, a atuação do professor deve ir além do cumprimento de um programa e deve criar as condições para a realização de atividades de aprendizagem a partir da análise de sua prática.

A realidade, no entanto, apresenta, muitas vezes, professores que se sentem mal preparados ou pouco à vontade para ensinar em ambientes inclusivos. Nesse sentido, enfatiza-se a importância de se ter oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, de forma a responder efetivamente ao crescente número de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula e para que possam atender às necessidades desses alunos (ZULIAN et al., 2017). Neste estudo, não se buscou analisar este aspecto do ensino, por não ser o foco desta pesquisa.

Ao serem perguntados se os estudantes com TDAH costumam participar das aulas de Arte, 7 (77,8%) responderam que sim, enquanto 2 (22,2%) disseram que às vezes (Figura 7).

Figura 7 – Participação nas aulas dos alunos com TDAH



Por não serem capazes de manter a atenção por muito tempo, alunos com TDAH a desviam com mais frequência para outros estímulos, sentindo-se mais atraídos por atividades que relatem algum tipo de gratificação. Assim, a perda de interesse pela tarefa, em busca de algo mais divertido ou interessante, mesmo sem ter terminado o que haviam começado é um dos principais problemas que afetam diretamente no contexto acadêmico, especialmente quando as atividades são trabalhos escolares, vistas como tarefas acadêmicas desagradáveis, leituras longas, explicações sobre tópicos desinteressantes ou conclusão de tarefas longas.

Nesse contexto, Afonso (2011) destaca que as atividades artísticas tornam-se importantes na medida em que permitem que o sujeito desapegue-se da realidade vivida e ao mesmo tempo imagine e invente outras possíveis, em um processo em que se apresenta a possibilidade de redimensionamento e ressignificação do próprio sujeito, do seu modo de viver/existir e de transformar o contexto em que está inserido. Por se envolverem nessa atividade, os alunos com TDAH costumam se concentrar e concluir a atividade, sem se distrair com outras questões.

De acordo com Philippini (2008), por natureza, o ser humano é criador e, a fim de se comunicar e expressar suas ideias, pensamentos e sentimentos usam uma variedade de linguagens que se expressam em diferentes símbolos e códigos que representam, organizam e agrupam significados e significantes, dentre as quais notações musicais, paleta de cores e alfabetos, entre muitas outras. Por meio da

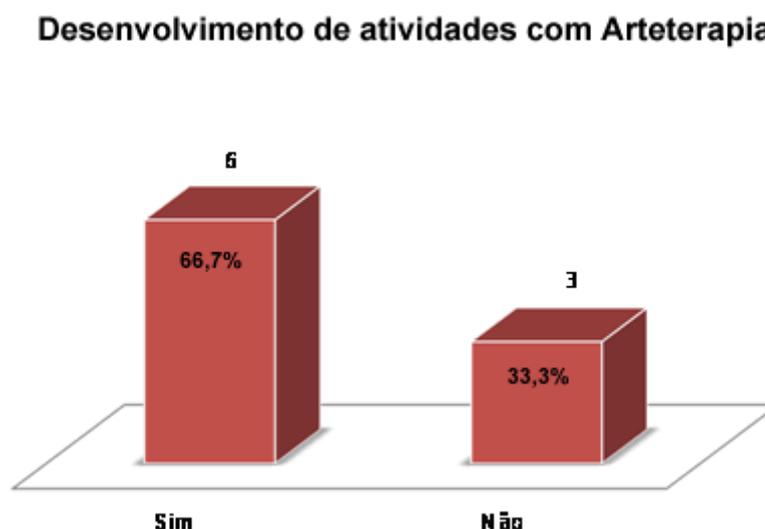
arte, ideias e emoções, preocupações e perspectivas de vida se manifestam nos toques, ritmos, gestos e movimentos dotados de significado.

Dito isso, é importante projetar planos baseados na arte, a fim de permitir que o aluno com TDAH expresse suas ideias, pensamentos, emoções, interaja com os outros, além de servir como meio de autocontrole em diferentes espaços acadêmico e extra-acadêmico, sem ignorar os benefícios em termos de aprendizagem, desempenho e afetividade do aluno

4.3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM A ARTETERAPIA

Ao serem indagados se desenvolvem atividades envolvendo a Arteterapia em suas aulas, 6 (66,7%) dos professores responderam que sim e 3 (33,3%) responderam negativamente, como apresentado na figura 8.

Figura 8 – Desenvolvimento de atividades envolvendo a Arteterapia



Àqueles 6 professores que afirmaram desenvolver atividades de Arteterapia, foi perguntado quais eram usadas, sendo obtidas as seguintes respostas: “*recorte e colagem, desenho e pintura, jogos de encaixe, etc.*”; “*atividades lúdicas*”; “*desenhar ao ar livre e na natureza*”; “*pintura, música e a dança*”; e “*atividades com tintas, com elementos da natureza, dobradura*”.

Atividades de Arteterapia nas salas de aula são espaços que facilitam e promovem uma atitude participativa, onde a criação e o desenvolvimento do

potencial humano são seus principais objetivos, permitindo a resolução de conflitos internos, onde sentimentos como medos, angústias e frustrações de cada um participante são refletidos em suas criações, bastando ao professor estar atento aos seus significados. Sua estrutura não está voltada para a transmissão de conhecimento nem no manuseio adequado das técnicas ou no produto final, tendo mais a ver com o processo criativo e seu significado particular (PHILIPPINI, 2008).

Aulas envolvendo a Arteterapia podem ser desenvolvidas utilizando uma diversidade de expressões artísticas. O importante é que a arte seja utilizada como forma de atrair a concentração de todos, especialmente entre os alunos com TDAH.

A Arteterapia envolvendo desenho e pintura enfatiza, acima de tudo, a criação de um espaço de expressão artística de forma livre, além de promover a criatividade e fortalecer os aspectos lúdicos e vivenciais espontâneos, onde a imaginação e a interpretação se manifestam de forma plástica para revelar seu mundo emocional. Funciona com diferentes materiais: papel sulfite, papel colorido, aquarela, giz de cera, recortes, tesouras, borracha, lápis de cor, marcadores, etc. Idealmente, devem ser desenvolvidas em um local confortável e acessível para mobilizar a todos os alunos da turma e especialmente o aluno com TDAH.

O trabalho envolvendo a expressão musical, na visão de Fagali (2007), propicia toda a possibilidade dos alunos mostrarem sua sensibilidade musical, desde suas emoções, onde essa experiência pode ser usada como uma experiência coletivamente enriquecedora. Existem elementos muito valiosos que são importantes nesta prática, como a possibilidade de melhorar a memória auditiva, potencializar o uso de formas de pensar, além de tocar um instrumento desenvolver habilidades motoras e linguagem não verbal. Funciona com diferentes instrumentos que podem ser utilizados na sala de aula, como flauta, maracas, címbalos, além do uso de diferentes ritmos musicais, para que haja uma conexão com as diferentes formas de som. O local apropriado para desenvolver estas atividades deve ser espaçoso, com poucos fatores de distração.

Os trabalhos artísticos desenvolvidos servem como um bom meio de capturar a intensa experiência que os alunos vivem, uma vez que a arte permite o reencontro com sentimentos e pensamentos, facilitando, assim, a sua assimilação. Desta forma, Diniz (2010) afirma que as produções ou peças realizadas atuam como um ponto de referência, para que o professor possa perceber o desenvolvimento do aluno e se as atividades têm proporcionado um aumento da atenção.

Também possibilita a estimulação física e sensorial e permite que os alunos com sintomas impulsivos e hiperativos se tornem mais calmos, porque o ritual e a rotina desta modalidade serve como contenção da ansiedade. Da mesma forma, mudanças cognitivas podem ser observadas através de melhorias significativas na compreensão verbal, raciocínio perceptivo e velocidade de processamento, depois de experiências com Arteterapia.

Segundo Diniz (2010), no processo de seleção, interpretação e modelagem desses elementos, o aluno oferece algo mais do que uma pintura ou uma escultura; oferece uma parte dele mesmo, ou seja, como pensa, como se sente, como vê, como sonha e praticamente como vive.

Àqueles 3 professores que afirmaram não desenvolver atividades envolvendo a Arteterapia, foi indagado o porquê de não o fazerem, sendo obtidas as seguintes respostas: *“às vezes por insegurança, falta de incentivo de outros profissionais”*; e *“devido à falta de um curso de capacitação nesta área”*.

Machado, Almeida e Saraiva (2009) ressaltam que as instituições de formação de professores devem estar abertas à diversidade, preparando seus alunos, futuros professores, para ensinar em diferentes contextos e realidades, adquirindo conhecimentos básicos, teóricos e práticos em relação aos diferentes modos de se desenvolver as aulas de Arte, especialmente diante do número crescente de alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas de ensino regular.

Para atender de forma eficiente esses alunos, torna-se necessário que o docente possa fazer a adaptação do currículo, avaliação diferenciada e aulas que possam despertar a atenção desses alunos, para que os mesmos sejam realmente incluídos na sala de aula.

Para tanto, Magalhães (2003) ressalta que é essencial que o professor possua uma boa formação em sua área, a fim de ter maior conhecimento das estratégias que pode utilizar nos seus planejamentos. No entanto, ao se tratar de educação de alunos com necessidades educacionais especiais, é preciso uma formação, que ainda é insuficiente nos cursos de licenciatura, cabendo a busca por estudos complementares à formação inicial, a fim de evitar a insegurança sobre a melhor forma de oferecer atividades que estejam ao alcance desses estudantes.

Não se pode esquecer que também é muito importante a predisposição e as atitudes dos professores em relação à diversidade, para que ocorra uma integração.

Nesta perspectiva, para Fernandes (2011), é fundamental avançar nos processos de atenção à diversidade, proporcionar ferramentas conceituais e metodológicas dos professores que lhes permitam modificar seus esquemas anteriores, suas representações simbólicas, substituindo as visões homogeneizantes do ensino por novas abordagens, com foco na diversidade, para que possa, então, realizar mudanças na melhoria das práticas de sala de aula.

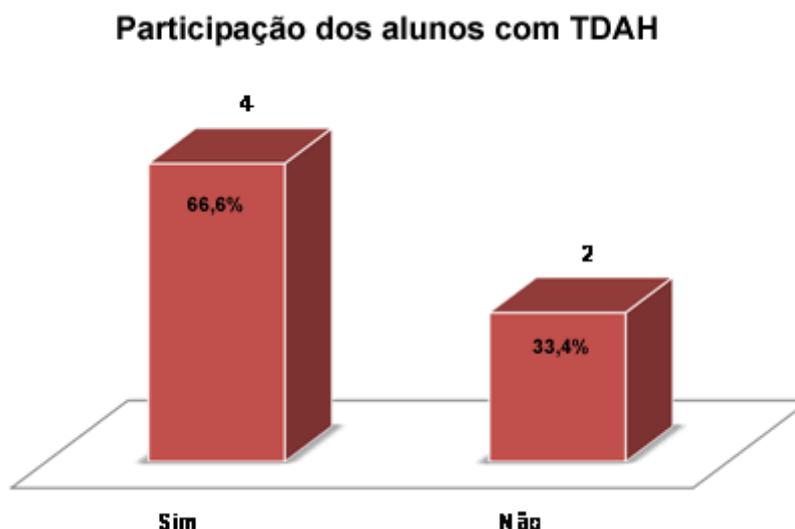
Portanto, uma formação continuada impacta diretamente a forma como os professores realizam suas aulas e as intervenções que realizam, em busca de oferecer aulas que incluam os estudantes, destacando aqui os casos de TDAH, onde muitos desses alunos permanecem desinteressados e apáticos com as atividades apresentadas, quando poderiam estar mostrando, através da arte, o quanto são capazes de produzir e se concentrar em tarefas que estejam ligadas ao seu mundo.

Assim, Carvalho (2012) assinala que a incorporação de conteúdos sobre Arteterapia nos planos de estudos das licenciaturas e pós-graduações oferecidas pelas Faculdades de Educação do país são essenciais, ensinando futuros professores de escolas da educação básica competências que ajudarão as comunidades educacionais a começar a beneficiar-se das qualidades preventivas e terapêuticas dessas atividades.

No caso em estudo, é importante que os professores da amostra recebam formação específica para um trabalho mais aprofundado, para que tenham objetivos específicos em seu trabalho envolvendo a Arteterapia junto não somente aos estudantes com TDAH, mas a todos indistintamente.

Dentre os 6 professores que afirmaram desenvolver atividades com Arteterapia, foi perguntado se percebem que os alunos com TDAH participam mais nestes momentos, onde 2 (33,4%) afirmaram que não e 4 (66,6%) disseram que sim (Figura 9).

Figura 9 – Participação nas aulas dos alunos com TDAH



Indagados se consideram que a Arteterapia pode contribuir para integrar os alunos com TDAH nas aulas de Arte, todos afirmaram que sim. Solicitados a justificar sua opinião, os docentes afirmaram que:

“Pois irá melhorar a comunicação dos alunos, e também melhorar o stress e a ansiedade”.

“Sim, com certeza! A Arteterapia contribui muito para que o aluno demonstre seus sentimento e suas angústias”.

“O aluno com TDH faz as atividades. Estou sempre por perto e o/a auxílio quando necessário”.

“Pois é muito importante na formação integral do aluno”.

“É uma forma de abordagem na qual a arte é utilizada como meio de expressão e exteriorização de sentimentos, potencializando a criatividade”.

“Por meio da Arteterapia, os alunos conseguem liberar suas emoções, se sentindo mais alegres e confortáveis, possibilitando um aumento de criatividade, imaginação, e principalmente, de comunicação com o próximo”.

“A aula passa a ser mais interessante, por que leva o aluno para o mundo mais lúdico, mais livre. Estimula suas habilidades”.

Observa-se que, apesar de dois professores terem afirmado que atividades de Arteterapia não ocasionaram maior participação dos alunos com TDAH na sala de aula, todos os respondentes ressaltaram a sua importância, seja no aspecto emocional, atrativo, lúdico, nas habilidades de comunicação, entre outras.

Vale, neste momento, fazer uma observação sobre o desenvolvimento da Arteterapia em sala de aula, esclarecendo que as manifestações artísticas não devem ser direcionadas, deixando que os alunos criem livremente suas obras, do contrário, torna-se um “dever”, sobre o qual o estudante não possui domínio, levando-o a considerá-lo desinteressante como qualquer outra tarefa.

A maior parte do fracasso escolar dos alunos com TDAH não é atribuível a uma falta de capacidade intelectual, mas a dificuldades associadas a experiências emocionalmente negativas que são expressas em comportamentos problemáticos, conflitos interpessoais, falta de motivação e aumento de comportamentos perturbadores.

Nesse contexto, Arcuri (2004) ressalta que a Arteterapia deve servir como um momento em que sua expressividade pode ser apresentada à escola, sem temer que seu comportamento, ou sua obra, será repreendido ou corrigido, que não será avaliado, no sentido de lhe atribuir notas, mas que será encorajado e motivado, pois somente assim, sua atenção e dedicação à tarefa será percebida.

O professor de Arte deve, assim, possuir sensibilidade e preparo para perceber as informações que são transmitidas inconscientemente por esses alunos (transferências), projeções que consistem em mover processos internos para fora, experimentando ou vivenciando suas qualidades subjetivas, que seriam vistas como algo externo. É por isso que, ao desenvolver atividades de Arteterapia, Bonomi e Ferreira (2011) consideram que irão emergir aspectos da escola, da vida familiar e dos sentimentos que se entrelaçam e essas informações sobre estes alunos proporcionam um espaço e informações que servirá aos educadores para entendê-los. Assim, os professores têm um maior número de fatores que explicam o motivo do comportamento e atitude dos alunos.

O professor também pode desempenhar o papel de acompanhar os alunos no processo de compreensão de seus próprios aspectos, que emergem das próprias imagens criadas. Trata-se de descobrir relacionamentos com o contexto que envolve o aluno, desde o diálogo na interação, quando apresentam e descrevem seus trabalhos artísticos, compartilhando com outras pessoas suas crenças, opiniões e sentimentos.

Educação inclusiva significa atender com qualidade e equidade às necessidades específicas apresentadas pelos alunos. Para isso, é necessário ter estratégias que ofereçam respostas eficazes para lidar com a diversidade e

permitam uma educação personalizada, refletida no reconhecimento de estilos de aprendizagem e capacidades entre os alunos, além de diferentes alternativas de acesso aos conhecimentos e avaliação de competências. Nesse sentido, a Arteterapia pode ser um valioso instrumento para todos os professores de Arte.

5 PLANO DE TRABALHO

Desde o início deste mestrado, tive em mente a ideia de realizar um projeto de intervenção que tivesse como meta a inclusão social associada à Arte, por esta ser meu campo de atuação. Ao longo desta pesquisa, tornou-se ainda mais claro o papel da arte como ferramenta de ajuda na integração de pessoas com transtornos de aprendizagem, surgindo, então, esta proposta de um projeto de intervenção.

Neste estudo, a proposta possui um foco nos alunos com TDAH, entretanto, pode ser utilizada com toda a turma, bem como pode ser aplicável a uma ampla gama de situações sociais ou pessoais (que podem ser acompanhadas ou não de transtornos).

As propostas aqui apresentadas, não se resumem somente a sugerir atividades artísticas, que podem funcionar para manter esses alunos distraídos sem lhes dar oportunidade para que reflitam sobre si mesmos. A Arteterapia consiste basicamente na utilização de meios artísticos como forma de expressar o mundo interior da pessoa.

O professor de Arte, nesse caso, deve apoiar o aluno em todo o processo de execução das obras e analisar os diversos elementos, para compreendê-lo e ajudá-lo a superar suas dificuldades. Como professores de Arte e conhecedores das dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais, o docente possui sensibilidade e percepção suficientes para desenvolver este projeto, pois conhecem a linguagem artística e entendem a arte como algo necessário à vida.

Assim, este projeto socioeducativo é baseado na metodologia própria da Arteterapia aplicada na educação, com objetivos definidos e que trabalha os aspectos cognitivos e emocionais envolvidos no processo de aprendizagem escolar e habilidades sociais. Destina-se aos professores do ensino fundamental, para que possa ser desenvolvido com alunos que apresentam características de desatenção e dificuldades de aprendizagem, sintomas de hiperatividade, poucos recursos em habilidades comportamentais e sociais, dificuldade de relaxar e com altos níveis de ansiedade.

5.1 PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA BASEADO NA ARTETERAPIA



PROJETO DE INTERVENÇÃO ARTETERAPIA

**Este projeto é parte da dissertação de mestrado de
Bethânia Fricks Jordão Belonia Mota,
sob a orientação da professora Me. Luana Frigulha Guisso.**

**Faculdade Vale do Cricaré
2020**

INTRODUÇÃO

Como parte dos objetivos desta pesquisa, considerou-se importante deixar uma contribuição para os professores de Arte que trabalham com alunos com TDAH e, dessa forma, estabelecer melhores relacionamentos e vínculos e para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem e tornar esse processo mais exitoso, onde se sintam mais seguros, uma vez que estes espaços proporcionam maior estabilidade e confiança, fazendo com que se sintam seguros e confortáveis.

Este projeto é destinado aos professores de Arte para a utilização com alunos com diagnóstico de TDAH, sendo baseado em três módulos, que são divididos em oficinas com duração de duas horas aula cada. Os professores devem informar aos outros alunos do grupo o que significa o TDAH, para que, desta forma, evite possíveis rotulagem e agressões aos alunos com diagnóstico de TDAH

O ideal de uma intervenção de Arteterapia é que quanto mais tempo for desenvolvida, mais benéfico é o processo, no entanto, pode ser considerado que, de 9 a 12 horas por mês, é um momento significativo para avaliar os benefícios que este tipo de intervenção pode gerar. Assim, este projeto pode ser utilizado pelos professores de Arte em suas aulas, bem como envolver toda a turma.

PROBLEMA

A arte pode fornecer aos alunos com TDAH, bem como ao restante da turma, as habilidades necessárias para resolver problemas e para que possam ter maior possibilidade de enfrentar conflitos em seus relacionamentos com os outros?

OBJETIVO GERAL

Fornecer aos professores de Arte sugestões de trabalho para alunos com TDAH, bem como ao restante da turma, as habilidades necessárias para resolver problemas e para que possam ter maior possibilidade de enfrentar conflitos em seus relacionamentos com os outros, usando a arte como força para desenvolver a criatividade e aumentar sua concentração.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver a criatividade e o potencial expressivo dos alunos;
- Reconhecer as contribuições da Arteterapia para resolver situações-problemas dentro da sala de aula ou em casa, e potencializar comportamentos positivos como forma de melhorar as habilidades cognitivas e comportamentais.

METODOLOGIA DAS OFICINAS

É importante ressaltar que o trabalho é voltado ao processo artístico mais do que na obra de arte. Isso porque, dentro do processo artístico, trabalha-se a espontaneidade, flexibilidade e capacidade de transformar. A possibilidade de passar de uma manifestação artística para outra permite trabalhar diferentes níveis e intensidades, dependendo do material a ser usado, uma vez que estes têm seus próprios registros, alguns requerem um trabalho mais rápido e espontâneo e outros requerem maior concentração, reflexão e paciência.

Essas oficinas têm a modalidade de grupo, entendendo que este tipo de intervenção desenvolve o comportamento social, com grande ênfase na empatia do grupo e trabalho colaborativo. Portanto, a possibilidade de trabalhar com os pais não deve ser descartada, bem como com outros professores em algumas das sessões, para abordar a situação de diferentes perspectivas. No caso dos pais, o ideal seria que a sessão fosse realizada no início do processo, para apresentá-los à estrutura do projeto, seu escopo, benefícios e possibilidades. Ao mesmo tempo, é necessário saber especificamente a situação do aluno e seu diagnóstico e, desta forma, avaliar as suas necessidades.

METODOLOGIA

O projeto se propõe a um trabalho através de oficinas, onde diferentes formas de expressão artística, incluindo a pintura, teatro, música e escultura. Logo no início, as normas ou instruções devem ser estabelecidas.

O tempo ideal para o projeto é de um bimestre, para conseguir transmitir todas as bases e benefícios da Arteterapia.

TÉCNICAS E MATERIAIS

Desenho, pintura, colagem, música, encenação utilizando drama, linguagem, intervenção em objetos e técnicas mistas, além de leitura e reflexão de textos. Propõe-se trabalhar com barro, aquarela, pincéis, papelão, papéis de várias texturas, cola e todos os materiais descartáveis para fins criativos, etc. Ao mesmo tempo, também incluirá oficinas de teatro, música e escultura.

MÓDULOS



Este módulo consiste em três oficinas, cujo objetivo é estabelecer um vínculo entre o aluno e o professor, dentro de um espaço definido, onde é gerado um clima de confiança. Deve ser proporcionado um ambiente receptivo para que o aluno se sinta confiante e motivado para explorar com diferentes materiais plásticos. Além disso, o respeito às normas estabelecidas, reafirmar sua autoestima por meio suas realizações nas diferentes formas de expressão artística.

OFICINA 1	
1º momento	
Objetivo	Criar um vínculo de confiança que propicie o trabalho pedagógico.
Atividade	Dinâmica individual e em grupo
Desenvolvimento	Sentados em círculo, cada um é solicitado a fazer um desenho que o identifique. Em seguida, solicitar que

	compartilhem o que desenharam. Isso permite um reconhecimento de sua autoimagem e autoestima.
2º momento	
Objetivo	Visualizar que mecanismos de defesa são apresentados, além de outros elementos que podem afetar o processo, para, então, buscar possíveis soluções.
Atividade	Dinâmica individual e em grupo
Desenvolvimento	Cada um responde de forma individual às seguintes questões: Como você acha que sua família o vê? Você se parece mais com seu pai ou com sua mãe e por quê? Como você se vê? Você considera que é preciso mudar? Imagine como você faria isso? Os alunos são convidados a responder estas perguntas através de um desenho ou colagem. Ao final, pedir que socializem suas respostas e o trabalho.
3º momento	
Objetivo	Explicar de forma criativa o que é a Arteterapia e seus benefícios, enfatizando o valor de reconhecer os próprios sentimentos, diferenciando-a da busca de valor meramente estético da arte.
Atividade	Apresentação de diferentes materiais e técnicas, para que haja um reconhecimento das diferentes formas de expressão artística.
Desenvolvimento	Exposição dos conceitos fundamentais da Arteterapia como possibilidade de expressão, por meio do reconhecimento das diferentes técnicas expressivas.
OFICINA 2	
1º momento	
Objetivo	Facilitar a apresentação concreta dos pensamentos através de criações artísticas.
Atividade	Colagem
Desenvolvimento	Através da elaboração de uma colagem, cujo tema é “O que me faz sentir feliz e especial”. Esta é uma forma de

	conhecer e gerenciadas emoções negativas e positivas, identificando os desejos, sentimentos e pensamentos de si mesmos e dos outros.
2º momento	
Objetivo	Conseguir que os participantes comecem a se expressar livremente
Atividade	Comentários sobre a experiência da atividade anterior
Desenvolvimento	Solicitar que os alunos socializem sobre como se sentiram e quais foram suas experiências ao se lembrarem das coisas que os fazem felizes
OFICINA 3 - FECHAMENTO	
1º momento	
Objetivo	Ajudar a estruturar e manter a atenção, através de pequenos passos
Atividade	Elaboração de uma mandala pessoal
Desenvolvimento	Solicitar que realizem uma mandala para ajudar em seu processo de concentração e manter a atenção em apenas um esboço, que deverá ir sendo preenchida, de acordo com novas percepções.
2º momento	
Objetivo	Registrar possíveis mudanças dos alunos no ambiente familiar
Atividade	Entrevista com os pais
Desenvolvimento	Ouvir cada familiar sobre o comportamento do aluno no ambiente familiar e esclarecer sobre o projeto que está sendo desenvolvido, abordando a Arteterapia e seus benefícios.



Este módulo tem por objetivo proporcionar aos alunos a tomada de consciência, através da imagem representada, expressão de movimento e desenvolvimento de tema musical, como reflexo e parte de si mesmo.

OFICINA 1	
1º momento	
Objetivo	Se comunicar através de alguns instrumentos musicais
Atividade	Tocar instrumentos com o qual o aluno se sinta mais à vontade
Desenvolvimento	Ao ter contato com o instrumento, sentir e escutar seu som, pedir que toquem uma música que gostem. Não é preciso ter nenhum conhecimento do instrumento para isso, mas que este deve ser usado de acordo com o que o aluno estiver sentindo no momento.
OFICINA 2	
Objetivo	Auxiliar o aluno a reduzir seu nível de ansiedade e ajudar a melhorar suas habilidades motoras.
Atividade	Conto musical com auxílio visual
Desenvolvimento	<p>Contar uma história e pedir aos alunos que ouçam e identifiquem cada um dos sons. Em seguida, recontar a história e pedir que façam movimentos com partes do corpo e aos poucos, com todo o corpo.</p> <p>Obs: o professor pode escolher qualquer história, que não seja muito longa e contá-la, fazendo os sons e mostrando</p>

	imagens.
OFICINA 3	
Objetivo	Trabalhar as qualidades sensoriais e desenvolver a capacidade motora, cognitiva e expressiva.
Atividade	Fazer uma escultura, cujo tema é: Se você fosse um pequeno animal, qual você seria?
Desenvolvimento	Os alunos são informados que podem criar com argila o animal que mais gostam e que podem fazer dois animais em um, utilizando sua imaginação.



O objetivo destas três últimas oficinas é permitir que os alunos brinquem, criem, inventem e aprendam, permitindo-lhes trabalhar em grupos os exercícios psicomotores e o contato físico entre os colegas, que são a base da educação dramática. Sendo este um campo inesgotável de diversão e educação, é uma experiência que se adquire no brincar, além de grandes benefícios como permitir a socialização, principalmente para quem tem dificuldade de comunicação; promover a reflexão; motivar exercício do pensamento e permitir brincar com a fantasia e imaginação.

OFICINA 1	
1º momento	
Objetivo	Criar espaços reflexivos e ajudar os alunos a conhecerem seus sentimentos e nomeá-los.

Atividade	Encenação ou representação de funções, representando situações hipotéticas para aprender e/ou treinar habilidades sociais e comunicativas.
Desenvolvimento	Os alunos são solicitados a representar uma pessoa ou animal em situação de medo, alegria, tristeza, ou qualquer outra emoção à escolha de cada um. Em seguida, são convidados a socializar o que sentiram quando representaram aquele animal ou pessoa.
OFICINA 2	
Objetivo	Inverter os papéis dos protagonistas da cena.
Atividade	Inversão de papéis.
Desenvolvimento	Os alunos são solicitados, por exemplo, a fazerem uma mudança nos papéis que o aluno e o professor desempenham, a fim de sentir como cada um se sente em determinados momentos. A ideia é que os alunos manifestem atitudes negativas estereotipadas dos personagens, como uma forma de desaprender esses estereótipos e possam ser mais espontâneos, mais empáticos e naturais, potencializando o respeito ao outro, em um ambiente de confiança e ajuda mútua.
OFICINA 3	
Objetivo	Visualizar qual é a imagem que o aluno tem sobre si mesmo, como se percebe, que impressão acredita que causa em outras pessoas.
Atividade	Frente ao espelho, procurar melhorar o autoconceito dos alunos com a ajuda de um espelho e, através de uma série de perguntas, se pode guiá-lo para que se observe, para que realize uma introspecção e expresse o que vê no espelho ao se olhar.
Desenvolvimento	É necessário ter informação anterior sobre o aluno, já que a ideia é fazer uma série de perguntas que vão lançar luz sobre qual é a opinião que têm sobre si mesmos. Então, as perguntas são feitas para ressaltar todos os aspectos

	positivos do aluno, e que são muitos, para que aprendam a valorizá-los. Isso os induz a expressar suas características pessoais e deem reconhecimento a elas.
--	---



Este projeto de intervenção utilizando a Arteterapia é projetado para desenvolver atividades em que os alunos descubram seu potencial, reforcem sua autoestima, trabalhem a sua autoaceitação e, acima de tudo, procurem se conhecer e entendam que a maior riqueza está dentro deles próprios.

Diversas atividades podem ser desenvolvidas, além daquelas sugeridas, tais como:

1. Contação de histórias.
2. Desenho de paisagem.
3. Desenho de faces.
4. Criação de colagem, máscaras.
5. Mandalas (representações gráficas e simbólicas).
6. Esculturas.
7. Sessões de improvisação musical.
8. Exercícios com o corpo e a voz.
9. Apresentações dramáticas que permitam o reconhecimento do próprio corpo.
10. Encenação com diferentes funções ou personagens.

O trabalho com alunos com TDAH pode ser feito de diferentes formas, onde o fundamental é propor uma diversidade de atividades que os desafiem, pois são

alunos que possuem uma fonte inesgotável de energia e sempre têm algo novo para aprender e compartilhar de sua experiência, sendo importante criar espaços para a emoção e reflexão.

Por fim, além das atividades de reflexão, meditação e integração, dar-lhes espaço para brincar é muito importante, conforme segue sendo fundamental para a descoberta de novas qualidades criativas para compartilhar e inventar personagens, histórias, lugares fantásticos, testando novos sabores, texturas e cores.

Ao desenvolver atividades envolvendo a arte, eles experimentam novas ideias e conseguem trazer à tona sua personalidade e têm a possibilidade de perceber o grande potencial que possuem e, desta forma, se apropriam de seu ser, o tomam para si e podem viver de forma consciente e ativa.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou analisar a utilização da Arteterapia pelos professores de Arte do segundo segmento do Ensino Fundamental de Presidente Kennedy-ES e como esta contribui na integração dos alunos com TDAH.

O TDAH é um dos transtornos mais prevalentes na infância e adolescência, caracterizado por apresentar sintomas comportamentais (impulsividade e hiperatividade) e sinais neuropsicológicos (desatenção, função executiva prejudicada). Tal situação acaba por comprometer a aprendizagem e tem consequências para a adaptação na escola. Por essas razões, é importante buscar estratégias de ensino que englobem a complexidade dos sintomas do TDAH e permitam que o indivíduo aumente seus recursos acadêmicos, sociais e familiares.

Nesse contexto, a Arteterapia tem sido uma técnica que tenta auxiliar nessas questões e é a partir dessa premissa que esta pesquisa foi desenvolvida, entendendo que a introdução da Arteterapia no ambiente de sala de aula oferece muitos recursos, sendo uma de suas principais contribuições a capacidade de ativar diferentes formas de expressão, comunicação e criatividade.

O desenvolvimento dessas competências é importante para todos os alunos, mas de forma especial para aqueles com TDAH, porque lhes permite expressar suas emoções e criatividade de forma construtiva, além de manter sua concentração e atenção por mais tempo, levando-os a uma maior integração com os demais alunos.

Finalmente, a Arteterapia tem se mostrado uma valiosa opção pedagógica e terapêutica, eficaz para tratar certas dificuldades relacionadas ao processo atencional e comportamental, tão importante para a aprendizagem dentro do contexto escolar. Portanto, sua implementação deve ser valorizada e aprimorada, a fim de apoiar os alunos com TDAH em suas dificuldades.

Nesta pesquisa, observou-se que os professores desenvolvem atividades envolvendo a Arteterapia, entretanto, isso ocorre de forma intuitiva, pois não receberam formação continuada específica para esse tipo de trabalho. No entanto, um grande percentual afirmou que os alunos com TDAH participam dessas aulas, o que denota o interesse deles por essas atividades, que envolvem desenho, pintura, colagem, músicas, dentre outras, que fazem parte das suas aulas.

Apesar de compreenderem a importância da Arte na formação dos alunos, é importante que recebam uma formação que lhes possibilite entender a Arte também

como terapia e que esta pode auxiliar tanto aos alunos com TDAH quanto aos demais professores, melhorando o espaço educacional e ajudando estes alunos a melhorarem suas dificuldades de atenção, seu autoconceito, criatividade, bem-estar emocional e problemas de comportamento.

Em relação aos objetivos específicos do estudo, no referencial teórico foram demonstrados os benefícios da Arteterapia no ambiente escolar, descrevendo-a de forma detalhada.

Ao verificar como é desenvolvida a Arteterapia pelos professores nas escolas da rede municipal de Presidente Kennedy com os alunos com TDAH, observou-se que, apesar de muitos professores utilizarem atividades que envolvem a Arteterapia e de considerá-las importantes para o desenvolvimento dos alunos com TDAH, é necessário que recebam uma formação sobre o tema, que lhes permita explorar todas as potencialidades, em diferentes perspectivas, colaborando, assim, para que estes alunos compreendam melhor a si mesmos, bem como o mundo ao seu redor.

O último objetivo específico foi apresentado no capítulo 5 deste estudo, com a proposta de um projeto de intervenção aos professores de Arte, a fim de apresentar a importância da Arteterapia no trabalho pedagógico.

Este estudo possui algumas limitações. Por um lado, não se sabe se a significância dos dados teria melhorado com um maior número de docentes, haja vista o município ter somente este quantitativo em seus quadros, não sendo possível, nesse contexto, a generalização dos resultados obtidos.

Também seria desejável a aplicação de uma intervenção direta com estes alunos, o que era o objetivo inicial desta pesquisadora, mas que teve que ser adaptado a uma pesquisa junto aos professores, devido o isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19.

REFERÊNCIAS

- ABDA. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **O que é TDAH?** 2013. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html>. Acesso em: 27 jun. 2020.
- AFONSO, D. R. **Aprendizagem de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: o Orientador educacional como potencializador do processo.** 2011. 17f. Artigo (Especialização em Administração, Supervisão e Orientação Escolar) – Faculdade Redentor, Três Rios, 2011.
- ALCÂNTARA, R. **Distúrbios de aprendizagem.** 2012. Disponível em: <http://heldercomeducacao.blogspot.com.br/p/atividade-1-4-series-1-ao-5-ano.html>. Acesso em: 26 maio 2020.
- ALMEIDA, A. S. Da educação especial à escola inclusiva. In: MOSQUERA, J. J. M.; STOBAÜS, C. D. (Org.). **Educação especial: em direção à educação inclusiva.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- ARCURI, I. **Arteterapia de corpo e alma.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- ASSIS, A. M. **Os efeitos da Arteterapia na aprendizagem: uma análise do desempenho de alunos concluintes do Ensino Fundamental de uma escola pública.** 2013. 167f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Educação. Universidade Lusófona, Lisboa, 2013
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-5.** Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre, Artmed, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** Manual para diagnóstico e tratamento. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BELLANDA, M.; CAVALARI, M. Inclusão escolar e social. **Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP**, v. 1, n. 3, p. 178-88, 2010.
- BELUCE, D. C. Distúrbios de aprendizagem: contribuições para o professor que atua com crianças portadoras de distúrbios. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 1, 2011, Londrina. **Anais...** Londrina: UNIFIL, 2011.
- BONOMI, M. C.; FERREIRA, L. H. Arteterapia: a mudança do olhar em educação. **Revista de Arteterapia da AATESP**, v. 2, n. 1, p. 3-17, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 7853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1989.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

_____. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989 e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001a.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Senado Federal, 2001b.

_____. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2007a.

_____. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2007. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Senado Federal, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal, 2015.

_____. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Senado Federal, 2016.

CAMPOS, M. L.; LUCENA, R. C. S. Qualidade de vida e prevalência da síndrome de Burnout em professores do ensino superior. **International Archives of Medicine**, v. 10, n. 1, p. 1755-7682, 2017.

_____; MENDES, E. G. Formação de professores para a educação inclusiva em cursos a distância: um estudo de campo documental. **Revista Cocar**, Ed. esp., n. 1, p. 209-27, 2015.

CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **Doxa: Rev. Bras. de Psicol. Educ.**, v.19, n.1, p. 107-127, 2017.

CARVALHO, A. P. Baixo rendimento escolar: uma visão a partir do professor. In: FUNAYAMA, C. A. R. (Org.). **Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2009.

CARVALHO, C. P. C. tecendo fios entre céus e terras por meio da arte: uma experiência de Arteterapia no contexto educacional. In: CIORNAL, S. (Org.). **Percursos em Arteterapia**. São Paulo: Summus, 2004.

CARVALHO, M. B. W. W. B.; SOUZA, A. J. L. formação de professores na perspectiva da educação inclusiva e os planos de educação. **Educação e Fronteiras On-Line**, , v. 5, n. 14, p. 73-83, 2016.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CASELLA, E. B. **O TDAH e transtornos de aprendizagem**. São Paulo: Planmark, 2011.

CIASCA, S. M. **Distúrbios de Aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. de Laura Sandroni, São Paulo: Global, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Resolução CNE/CGP nº 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE, 2006.

CORREIA, L. M. Para uma definição portuguesa de dificuldades de aprendizagem específicas. **Rev. bras. educ. espec**, v.13, n. 2. p.155-72, 2007.

_____; MARTINS, A. P. **Dificuldades de Aprendizagem**. O que são? Como entendê-las? Biblioteca Digital. Coleção Educação. Porto: Porto, 2004.

COSMO, R. R. **Incluir: é hora de aprender**. Cascavel: Secretaria de Estado e Educação, 2009.

CRUZ, G. C.; EL TASSA, K. O. M. inclusão e diferença na escola: o legado da formação de professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 1, fev. 2016.

DEAKIN, S. H.; GRIMA-FARREL, C.; WARDMAN, N. Baseando-se nas abordagens da terapia das artes criativas para melhorar as culturas escolares inclusivas e o bem-estar dos alunos. **Revista Brasileira de Educação Física**, v. 29, n. 3, p. 756-773, 2019.

DINIZ, L. **Mitos e arquétipos na Arteterapia: os rituais para se alcançar o inconsciente**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

ELIAS, L. C. S. **Crianças que apresentam baixo rendimento escolar e problemas de comportamento associados: caracterização e intervenção**. 2003. 151f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

FAGALI, E. Q. **Contribuições da arteterapia para a psicopedagogia**. São Paulo: Interação, 2007.

_____. Encontros entre arteterapia e psicopedagogia: a relação dialógica terapêutica e cliente, educador e aprendiz. In: CIORNAL, S. (Org.). **Percursos em Arteterapia**. São Paulo: Summus, 2004.

FARREL, M. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: guia do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FEITOSA, F. B.; MATOS, M. G.; DEL PRETTE, Z. A. P. Definição e avaliação das dificuldades de aprendizagem (II): Os impasses da visão organicista. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, v. 4, n. 14, p. 101-114, 2007.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Ibpex, 2011

FREITAS, R. C. Entrada na carreira de professores de educação física e os processos de socialização profissional. In: FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores**. Fortaleza: EdUEC, 2015.

GABRIEL, D. A. G. **O Papel do Jogo no Desenvolvimento da Criança com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Monografia (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem) – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo, 2009.

GALLEGO, M. E.; GONZÁLEZ, F. Formação de professores e perspectivas para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Quindío. **Revista de Investigaciones UCM**, v. 14, n. 23, p. 154-165, 2014.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 113, p. 1355-79, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender Arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KONKEL, E. N. et al. As dificuldades no processo de inclusão educacional no ensino regular: a visão dos professores do ensino fundamental. In: EDUCERE, 12., 2015, Santa Catarina. **Anais...** Santa Catarina: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015.

KUZUYABO, M. **Dificuldade da inclusão divide professores e especialistas**. 2016. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/inclusao-na-pratica/>. Acesso em: 12 jul. 2020.

LACERDA C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. II **Cad. Cedes**, v. 26, n. 69, p. 163-84, 2006.

LANDSKRON, L. M. F.; SPERB, T. M. Narrativas de professoras sobre o TDAH: um estudo de caso coletivo. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 12, n. 1, p. 153-167, 2008.

LÓPEZ, M. Formação de professores e dificuldades de aprendizagem. **Jornal Nacional e Internacional de Educação Inclusiva**, v. 7, n. 2, p. 98-112, 2014.

MACHADO, A. M. et al. **Educação Inclusiva: experiências profissionais em psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MANO, A. M. P.; MARCHELLO, A. M. S. Dificuldades e distúrbios de aprendizagem na concepção de professores de séries iniciais do ensino fundamental. **Rev Cient Eletr Pedag**, v. 13, n. 25, p. 1-14, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 2004.

_____. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARQUES, S. C. M. **O processo de inclusão e as dificuldades do professor na sua aplicabilidade em sala de aula**. 2011. 63f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MATTOS, P. **No mundo da lua**. 16. ed. São Paulo: Lemos, 2015.

MÓL, D. A. R. **Avaliação das habilidades cognitivas de crianças com e sem indicação de dificuldades de aprendizagem pela bateria Woodcock-Johnson III.** 2007. 217f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

MOTA, J. S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 12, p. 371-380, 2019.

MUZETTI, C. M. G.; VINHAS, M. C. Z. L. Influência do déficit de atenção e hiperatividade na aprendizagem em escolares. **Psicol. Argum.**, v. 29, n. 65, p. 237-248, 2011.

OLIVEIRA, A. F. T. M. **A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador.** In: 34^a Reunião Anual da Anped, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15103%20int.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. **Relatório mundial sobre a deficiência.** São Paulo : SEDPcD, 2012.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Educando professores para a diversidade: enfrentando o desafio.** Paris: OCDE, 2010.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação.** Petrópolis: Vozes, 2004.

PEREIRA, C. E. C.; DALL'ACQUA, M. J. C. Mercado de trabalho: reflexões sobre políticas de educação inclusiva. In: BIZELLI, J. L.; SOUZA, C. B. G. (Orgs.). **Caminhos para a escola inclusiva.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

PHILIPPINI, A. **Para entender Arteterapia: cartografias da coragem.** 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

POSSA, M. A. et al. Comorbidades do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças Escolares. **Arquivo Neuro-Psiquiatria**, v. 63, n. 2b, p. 479-483, 2005.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar para alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In ARANTES, V. A (Org). **Inclusão escolar: Pontos e contrapontos.** Summus Editorial. São Paulo, 2006.

RABELO, A. O. A mulher e docência: historicizando a feminização do magistério. **Revista do Mestrado de História**, Vassouras, v. 9, n. 9, p. 41-53, 2007.

ROCHA, E. H. **Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

RODRIGUES, C. I. et al. Transtorno de conduta/TDAH e aprendizagem da Matemática: um estudo de caso. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 2, p. 193-201, 2010.

ROHDE, L. A.; HALPERN, R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. **J. Pediatr.**, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2 suppl., p. 61-70, 2004 .

SAITO, B. G. **O TDAH no ambiente escolar**. 2009. 47f. Monografia (Especialização em Distúrbio de Aprendizagem) – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo, 2009.

SÁNCHEZ, J. N. G. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Rev. Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-34, 2005.

SANTOS, D. P. A relação dialógica no processo terapêutico de crianças com dificuldades de aprendizagem. In: CIORNAL, S. (Org.). **Percursos em Arteterapia**. São Paulo: Summus, 2004.

SANTOS, N. M. **Problematização das dificuldades de aprendizagem**. 2009. 37f. Monografia (Programa de Desenvolvimento Educacional) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

SANTOS, O. S.; NAVARRO, E. C. Problemas de aprendizagem: TDAH Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar**, v. 1, n. 7, p. 44-48, 2012.

SILVA, H. R. C. R. et al. Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. esp. p. 719-740, 2015.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z: Um Guia Completo para Pais e Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

STRIEDER, R.; ZIMMERMANN, R. L. G. A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem. **Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional**, v. 5, n. 10, p. 144-62, 2010.

TOPAZEWSKI, A. **Hiperatividade: Como Lidar?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Educação 2030:** Rumo a uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e a aprendizagem ao longo da vida para todos. Declaração de Incheon. Paris: UNESCO, 2015.

_____. **Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e cultura:** diretrizes políticas sobre educação inclusiva. Paris: UNESCO, 2009.

VIARO, C. D. F. **A criança com transtorno de atenção e hiperatividade:** O papel da escola e do educador, sua influência e motivação no ensino-aprendizagem. 2008. 49f. Monografia (Especialização em Distúrbio de Aprendizagem) – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo, 2008.

VILLANUEVA, J. G. et al . Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. **La ventana**, Guadalajara, v. 5, n. 42, p. 129-151, 2015 .

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, N. A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência:** por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001

ZORZI, J. L. Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita. In: BRITTO, A. T. B. O. (Org.). **Livro de Fonoaudiologia.** São José dos Campos: Pulso Editorial, 2005.

ZULIAN, M. A. R. et al. Uma reflexão quanto as principais dificuldades vivenciadas pelos professores de sala de aula regular no processo de educação inclusiva: Identificar dificuldades para pensar soluções. **RELVA**, v. 4, n. 1, p. 89-103, jan./jun. 2017.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO

I – PERFIL DA AMOSTRA

1. Idade

18 a 20 anos.

21 a 25 anos.

26 a 35 anos.

36 a 40 anos.

41 anos ou mais.

2. Sexo

Masculino

Feminino

3. Escolaridade

Ensino médio completo.

Superior incompleto.

Superior completo.

Especialista

Mestre

Doutor

4. Sua formação na graduação: _____

5. Tempo de atuação como professor

< 5 anos

Entre 5 e 10 anos

Entre 11 e 15 anos

Entre 16 e 20 anos

Mais de 20 anos

6. Nível de ensino em que atua

Primeiro segmento do ensino fundamental

Segundo Segmento do ensino fundamental

Ensino médio

Cursos técnicos

Ensino superior

II – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM ARTETERAPIA

7. Você possui alunos com necessidades especiais em suas turmas?

Sim

Não

8. Você possui alunos com TDAH em suas turmas?

Sim

Não

9. Você já recebeu algum tipo de formação para trabalhar com esses alunos?

Sim. Onde? _____

Não

10. Esses alunos costumam participar das aulas de arte?

Sim

Não

Às vezes

11. Você desenvolve atividades de Arteterapia em suas aulas?

Sim. Quais?

Não

12. Em caso negativo, por quê?

13. Caso desenvolva atividades com Arteterapia, você percebe que os alunos com TDAH participam mais dessas atividades envolvendo a Arteterapia?

Sim

Não

14. Você considera que a Arteterapia pode contribuir para integrar os alunos com TDAH nas aulas de arte?

Sim

Não

Justifique.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “**A Arteterapia como estratégia de integração dos alunos com transtornos do déficit de atenção e hiperatividade no ensino fundamental**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Bethânia Fricks Jordão Belonia Mota.

Objetivos da pesquisa: Compreender como a utilização da Arteterapia pelos professores contribui na integração dos alunos com TDAH no ensino fundamental.

Procedimentos: A sua participação é voluntária e consiste em responder a uma entrevista com perguntas breves sobre a utilização da Arteterapia com alunos com TDAH. O tempo previsto para essa entrevista será de aproximadamente, vinte minutos.

Riscos e desconfortos: Os riscos de sua participação são mínimos, uma vez que garantimos o sigilo de sua participação e de suas respostas individuais.

Benefícios: Se você aceitar participar, estará contribuindo com a elaboração de estratégias para melhoria da educação inclusiva do município de Presidente Kennedy.

Caso queira desistir, você terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase desta pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo no tratamento do seu familiar. Você não terá nenhuma despesa por participar desse estudo e também não receberá nenhuma remuneração. Fica garantido à você o direito de indenização diante de eventuais danos decorrentes dessa pesquisa.

Os resultados desta pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo preservado em absoluto sigilo, inclusive para a própria instituição. Você será convidado a participar nessa instituição de um momento onde os resultados desse estudo serão apresentados

Esclarecimento de dúvidas: Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, você poderá contatar a pesquisadora Bethânia Fricks Jordão Belonia Mota.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pela pesquisadora principal ou seu representante, rubricada nas duas páginas.

Presidente Kennedy, de de 2020.

Participante da pesquisa

Pesquisador

ANEXO C – CARTA DE CONSENTIMENTO**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Eu, Fátima Agrizzi Ceccon, ocupante do cargo de Secretária de Educação na “EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) Vilmo Ornelas Sarlo, EMEIEF São Salvador e a EMEIEF Jaqueira Bery Barreto de Araújo”, autorizo a realização nesta instituição a pesquisa A ARTETERAPIA COMO ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM TRANSTORNOS DO DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL, sob a responsabilidade do pesquisador Bethânia Fricks Jordão Belonia Mota, tendo como objetivo primário (geral) Compreender como a utilização da Arteterapia pelos professores contribui na integração dos alunos com TDAH no ensino fundamental.

Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Presidente Kennedy - ES, 10 de Julho de 2020.

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição coparticipante


Fátima Agrizzi Ceccon
Secretária Municipal de Educação
Decreto n.º 189/2019

ANEXO D – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ARTETERAPIA COMO ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS COM TRANSTORNOS DO DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Bethania Fricks Jordao Belonia Mota

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 35513520.0.0000.8207

Instituição Proponente: INSTITUTO VALE DO CRICARE LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.178.661

Apresentação do Projeto:

Este estudo será desenvolvido por meio de uma pesquisa envolvendo professores de Arte do Ensino Fundamental no município de Presidente Kennedy-ES. As ações serão desenvolvidas através de meios eletrônicos, onde se buscará nas aulas de Arte, com foco na Arteterapia, por meio de desenhos livres, que posteriormente farão parte de um blog, onde se buscará verificar como é desenvolvida a Arteterapia pelos professores nas escolas da rede municipal de Presidente Kennedy-ES com os alunos com TDAH, como forma de garantir seu espaço nas salas de aula, atender as suas necessidades e respeitar as suas peculiaridades. A importância da arte no campo da educação está sendo cada vez mais reconhecida, uma vez que beneficia as habilidades de aprendizado dos alunos e a aquisição de competências transversais. Na prática inclusiva, a arte é um processo criativo e flexível que garante acesso igual para todos os grupos de estudantes. O instrumento utilizado será um questionário a ser inserido na plataforma do Google Docs e enviado via WhatsApp aos docentes para que seja respondido. A análise dos dados será feita primeiramente através de estatística descritiva disponibilizada pela própria plataforma de formulários do Google Docs, onde as respostas de uma pesquisa são armazenadas em planilhas (Google Sheets) e podem ser visualizadas em gráficos ou mesmo de forma bruta na planilha. Em seguida, os dados obtidos a partir das entrevistas serão tratados de forma qualitativa, de modo a permitir que as informações possam ser analisadas caso a caso, estabelecendo as possíveis

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 29.933-415
UF: ES **Município:** SAO MATEUS
Telefone: (27)3313-0000 **E-mail:** cep@ivc.br



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 4.176.001

relações entre as variáveis do problema, a fim de atender os objetivos propostos pela pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário da Pesquisa:

. Compreender como a utilização da Arteterapia pelos professores contribui na integração dos alunos com TDAH no ensino fundamental.

Objetivo Secundário:

- . Verificar como é desenvolvida a Arteterapia pelos professores nas escolas da rede municipal de Presidente Kennedy com os alunos com TDAH;
- . Descrever a Arteterapia e seus benefícios no ambiente escolar junto aos alunos de TDAH;
- . Propor à Secretaria Municipal de Educação do município de Presidente Kennedy formações continuadas para os professores, que aborde a Arteterapia nas aulas de Arte no Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Segundo a Resolução nº 510/2016, toda pesquisa que utiliza seres humanos em sua realização envolve risco em tipos e graduações variados. Nesta pesquisa, o risco está associado à possibilidade de constrangimento e violação da privacidade dos docentes, que serão minimizados com a possibilidade de não participar da pesquisa e da garantia de sigilo por parte da pesquisadora.

Benefícios: Espera-se, com esta pesquisa, demonstrar a importância da Arteterapia para a integração dos estudantes com TDAH e, a partir dos resultados obtidos, propor à Secretaria Municipal de Educação do município de Presidente Kennedy formações continuadas para os professores, que aborde a Arteterapia nas aulas de Arte no ensino fundamental.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O texto apresenta clareza, por meio dos objetivos e da metodologia descrita, sobre a pesquisa proposta e sua relevância para a contribuição nas discussões sobre os processos inclusivos educacionais de alunos com TDAH no Ensino Fundamental.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatórios:

Foram apresentados o TAU com assinatura (responsável) e o TCLE dos participantes, que constam

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franck, nº 217
 Bairro: UNIVERSITÁRIO CEP: 29.939-416
 UF: ES Município: SÃO MATEUS
 Telefone: (27)3213-9090 E-mail: ucp@fvc.br


INSTITUTO VALE DO CRICARÉ

Contribuição do Parecer: 4.176.001
no anexo.
Recomendações:
Não há recomendações.
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Não há pendências, portanto, apto.
Considerações Finais e critério do CEP:
Conforme parecer do colegiado, o projeto foi aprovado.
Esta parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1578001.pdf	20/07/2020 20:13:28		Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONSENTIMENTO_termo.docx	20/07/2020 20:12:44	Bethania Fricke Jordao Belonka Mota	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_coparticipante_termo.pdf	20/07/2020 18:44:05	Bethania Fricke Jordao Belonka Mota	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investidor	PROJETO_termo.doc	20/07/2020 18:42:40	Bethania Fricke Jordao Belonka Mota	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_termo.pdf	20/07/2020 18:41:29	Bethania Fricke Jordao Belonka Mota	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado
Necessita Apreciação da CONEP:
Não
SAO MATEUS, 28 de Julho de 2020

Assinado por:
NILTON RIBEIRO DE OLIVEIRA
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franck, nº 217
 Bairro: UNIVERSITÁRIO CEP: 29.939-416
 UF: ES Município: SAO MATEUS
 Telefone: (27)3213-9090 E-mail: cep@fv.br