



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM  
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

IANA MARIA DE CARVALHO ALVES

UM CORPO QUE NÃO PARA, UMA MENTE QUE BRILHA? DADOS DA  
LINGUAGEM DE ALUNOS COM TDAH DE UM GRUPO DE ACESSIBILIDADE

Recife  
2022



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM  
DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

IANA MARIA DE CARVALHO ALVES

UM CORPO QUE NÃO PARA, UMA MENTE QUE BRILHA? DADOS DA  
LINGUAGEM DE ALUNOS COM TDAH DE UM GRUPO DE ACESSIBILIDADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em  
Ciências da Linguagem da Universidade Católica  
de Pernambuco, como pré-requisito para obtenção do  
título de doutor.

Orientadora: Professora Doutora Wanilda Maria  
Alves Cavalcanti.

Recife  
2022

A474c Alves, Iana Maria de Carvalho.

Um corpo que não para, uma mente que brilha? : dados da linguagem de alunos com TDAH de um grupo de acessibilidade / Iana Maria de Carvalho Alves, 2022.

260 f. : il.

Orientador: Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.

Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem.

Doutorado em Ciências da Linguagem, 2022.

1. Aprendizagem. 2. Letramento. 3. Inclusão escolar.
4. Distúrbio da falta de atenção com hiperatividade.
5. Linguagem e línguas. I. Título.

CDU 801

Pollyanna Alves CRB/4-1002

IANA MARIA DE CARVALHO ALVES

UM CORPO QUE NÃO PARA, UMA MENTE QUE BRILHA? DADOS DA  
LINGUAGEM DE ALUNOS COM TDAH DE UM GRUPO DE ACESSIBILIDADE

Ata da defesa pública: Recife, 28 de junho de 2022.

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti  
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP (orientadora)



Profa. Dra. Isabela Barbosa Rêgo Barros  
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP (Avaliadora interna)



Profa. Dra. Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo  
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP (Avaliadora interna)



Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB (Avaliadora externa)



Profa. Dra. Wilma Pastor de Andrade Sousa  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (Avaliadora externa)

Dedico esta Tese aos meus dois amores com TDAH: Ivan Neto, meu filho amado, músico autodidata, destemido e que sabe viver de maneira radical; e Airton, meu amado esposo, grande chef de cozinha, com habilidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo, e criatividade para inovar nas delícias gastronômicas como um dom para os que estão ao seu redor.

Vocês dois me impulsionaram a pesquisar sobre a temática do TDAH em uma perspectiva para além das dificuldades, mas, sobretudo, pelas qualidades de ter uma mente de funcionamento original, com criatividade, leveza e muita vontade de viver!!! Agradeço à Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela bolsa de estudos concedida a partir do terceiro período do doutorado em Ciências da Linguagem.

À direção do colégio Damas nas pessoas de Irmã Marcela Sarmiento e Ceres Campelo, pela confiança e incentivo na realização da pesquisa, abrindo as portas do colégio para a coleta dos dados. Aos educadores, familiares e alunos que aceitaram participar da pesquisa, contribuindo para que dados preciosos fossem coletados e analisados para o bem maior da educação e da ciência.

Às queridas professoras doutoras Nadia Azevedo, Wilma Pastor, Marianne Cavalcante e Isabela Barros pela participação na banca de avaliação e pelas preciosas contribuições. À minha querida orientadora professora doutora Wanilda Cavalcanti, linda flor-do-campo, que me ajudou, orientou, segurou pela mão do início ao final da elaboração da tese. Um eterno obrigada, por tamanho bem feito a mim e pelos ensinamentos em classe e extraclasse, que me ajudam a ser uma pesquisadora melhor e mais atenta aos dados.

Aos meus pais, Ivan e Izabel pelo incentivo, preocupação e orações durante toda a minha trajetória acadêmica. Aos amigos Saulo, Emília, Hélder, Maneco, Martha e Voluntárias de Deus que me ajudaram financeiramente nos três primeiros semestres do doutorado, seja com empréstimos ou doações, até o recebimento da bolsa de estudos. Ao amigo Arlindo pela preciosa ajuda na execução dos gráficos da tese. Aos quatro lindos homens da minha vida: Airton, Ivan Neto, João Guilherme e Francisco pelo apoio incondicional, e amor doados a mim, durante esses quatro anos de pesquisa. Vocês são minha inspiração diária! Vocês são verdadeiros presentes de Deus para mim!!!

“Nada é pequeno daquilo que se faz por AMOR”

CHIARA LUBICH

## RESUMO

Esta pesquisa procurou adentrar no universo da pessoa com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) passando pela inclusão escolar e letramento; a partir da vivência de alunos de uma escola particular do Recife. O objetivo geral do presente estudo foi analisar a linguagem, na sua modalidade escrita e em outras formas, enquanto mediadora do processo de ensino aprendizagem de alunos com TDAH participantes de um grupo de acessibilidade em uma instituição de ensino. O suporte teórico apoiou-se no sociointeracionismo de Vygotsky em primeiro plano, e contribuições de outros autores tais como: Salum Junior, Hora, Maia e Confortin, Silva que embasam as discussões sobre TDAH; Soares, Kleiman na área de letramento; Mantoan, Mittler, Amaro, Cavalcanti, na área de inclusão, dentre outros. Trabalhamos com a pesquisa qualitativa, tendo vinte e nove participantes envolvidos em alguma das fases da pesquisa (entrevistas, observação em sala de aula e texto escrito). Os resultados apontaram para os seguintes pontos: a) A maioria dos educadores pesquisados, procuraram aplicar estratégias de inclusão para esses alunos, buscando desenvolver suas potencialidades, para além das suas dificuldades. b) Os familiares pontuaram a existência de conflitos decorrentes do TDAH nos seus filhos, como também dificuldades escolares, caracterizando o transtorno como algo negativo. c) Grande parte das famílias consideram os profissionais da escola capacitados para lidar com o filho com TDAH. d) Os alunos observados em sala de aula apresentaram linguagem corporal e dispersão atencional evidenciadas. e) A análise dos textos dos alunos com TDAH e da observação em sala de aula possibilitou verificar que eles compreenderam bem a tarefa que lhes foi solicitada. Os dados nos permitiram afirmar que são crianças espertas, criativas, originais em muitos momentos além de apresentar boa oratória, porém não temos elementos suficientes para atestar que têm altas habilidades. O brilhantismo desses alunos com TDAH pode ser observado dentro da singularidade deles.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem. Inclusão. Letramento. Linguagem. TDAH.

## **ABSTRACT**

This research sought to enter the universe of the person with ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) through school inclusion and literacy; from the experience of students from a private school in Recife. The general objective of the present study was to analyze language, in its written form and in other forms, as a mediator of the teaching-learning process of students with ADHD participating in an accessibility group in an educational institution. Theoretical support was based on Vygotsky's socio-interactionism in the foreground, and contributions from other authors such as: Salum Junior, Hora, Maia and Confortin, Silva that support the discussions on ADHD; Soares, Kleiman in the area of literacy; Mantoan, Mittler, Amaro, Cavalcanti, in the inclusion area, among others. We work with qualitative research, with twenty-nine participants involved in some of the research phases (interviews, classroom observation and written text). The results pointed to the following points: a) Most of the educators surveyed sought to apply inclusion strategies for these students, seeking to develop their potential, beyond their difficulties. b) The family members pointed out the existence of conflicts arising from ADHD in their children, as well as school difficulties, characterizing the disorder as something negative. c) Most families consider the school professionals qualified to deal with the child with ADHD. d) The students observed in the classroom showed evidence of body language and attentional dispersion. e) The analysis of the texts of the students with ADHD and the observation in the classroom made it possible to verify that they understood well the task that was asked of them. The data allowed us to say that they are smart, creative, original children in many moments, in addition to presenting good oratory, but we do not have enough elements to attest that they have high skills. The brilliance of these ADHD students can be seen within their uniqueness.

**KEYWORDS:** Learning. Inclusion. Literacy. Language. ADHD

## RESUMEN

Esta investigación buscó adentrarse en el universo de la persona con TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) a través de la inclusión escolar y la alfabetización; a partir de la experiencia de alumnos de una escuela privada de Recife. El objetivo general del presente estudio fue analizar el lenguaje, en su forma escrita y en otras formas, como mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con TDAH participantes de un grupo de accesibilidad en una institución educativa. El sustento teórico se basó en el sociointeraccionismo de Vygotsky en primer plano, y aportes de otros autores como: Salum Junior, Hora, Maia y Confortin, Silva que sustentan las discusiones sobre el TDAH; Soares, Kleiman en el área de alfabetización; Mantoan, Mittler, Amaro, Cavalcanti, en el área de inclusión, entre otros. Trabajamos con investigación cualitativa, con veintinueve participantes involucrados en algunas de las fases de la investigación (entrevistas, observación en el aula y texto escrito). Los resultados apuntaron los siguientes puntos: a) La mayoría de los educadores encuestados buscó aplicar estrategias de inclusión para estos estudiantes, buscando desarrollar su potencial, más allá de sus dificultades. b) Los familiares señalaron la existencia de conflictos derivados del TDAH en sus hijos, así como dificultades escolares, caracterizando el trastorno como algo negativo c) La mayoría de las familias consideran a los profesionales de la escuela capacitados para tratar al niño con TDAH. d) Los estudiantes observados en el aula mostraron evidencia de lenguaje corporal y dispersión atencional. e) El análisis de los textos de los alumnos con TDAH y la observación en el aula permitió comprobar que comprendían bien la tarea que se les pedía. Los datos nos permitieron decir que son niños inteligentes, creativos, originales en muchos momentos, además de presentar buena oratoria, pero no contamos con suficientes elementos para atestiguar que tengan altas habilidades. La brillantez de estos estudiantes con TDAH se puede ver dentro de su singularidad.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendiendo. Inclusión. Literatura. Idioma. TDAH

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 01: Levantamento de publicações relacionadas ao tema TDAH.	16
Quadro 02: Tipos de acessibilidade.	34
Quadro 03: Definições sobre TDAH.	65
Quadro 04: Como o TDAH pode se apresentar.	72
Quadro 05: Perfil dos profissionais da escola.	93
Quadro 06: Perfil dos familiares que participaram da pesquisa.	94
Quadro 07: Perfil dos alunos participantes da pesquisa.	95
Quadro 08: Roteiro do registro do diário de campo.	101
Quadro 09: Metas para escrita de palavras e normas ortográficas para o 2º e 3º anos fundamental.	102
Quadro 10: Metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º anos fundamental.	
Quadro 11: Respostas apresentadas pela equipe psicopedagógica sobre o conceito que possuem sobre o que é TDAH.	103
Quadro 12: Respostas apresentadas pelos educadores sobre o percentual de alunos com TDAH no 2º e 3º ano fundamental na instituição.	106
Quadro 13: Respostas apresentadas pela equipe psicopedagógica sobre se consideram que a equipe pedagógica é preparada para atuar com o aluno com TDAH.	110 112
Quadro 14: Respostas apresentadas pela equipe psicopedagógica sobre as principais dificuldades dos alunos com TDAH.	
Quadro 15: Respostas apresentadas pela equipe psicopedagógica sobre as principais habilidades dos alunos com TDAH.	115
Quadro 16: Respostas apresentadas pela equipe psicopedagógica sobre quais terapias clínicas são mais assertivas para o aluno com TDAH.	117
Quadro 17: Respostas apresentadas pelos familiares sobre o conceito que possuem sobre o que é TDAH.	128
Quadro 18: Respostas apresentadas pelos familiares sobre a principal característica do TDAH presente no filho.	135
Quadro 19: Respostas apresentadas pelos familiares sobre as dificuldades do filho com TDAH na escola.	138

Quadro 20: Respostas apresentadas pelos familiares sobre as principais habilidades das crianças com TDAH.	138
Quadro 21: Respostas apresentadas pelos familiares sobre algumas dificuldades no convívio familiar das crianças com TDAH.	140
Quadro 22: Respostas apresentadas pelos familiares sobre se as crianças com TDAH tomam medicação.	142
Quadro 23: Respostas apresentadas pelos familiares sobre quais as terapias as crianças com TDAH fazem.	147
Quadro 24: Informações sobre a observação em sala de aula de A5	148
Quadro 25: Metas para escrita de palavras e normas ortográficas para o 2º e 3º anos fundamental de A5.	150
Quadro 26: Metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º anos fundamental de A5.	156
Quadro 27: Informações sobre a observação em sala de aula de A8.	157
Quadro 28: Metas para escrita de palavras e normas ortográficas para o 2º e 3º anos fundamental de A8.	159
Quadro 29: Metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º anos fundamental de A8.	166
Quadro 30: Informações sobre a observação em sala de aula de A7.	168
Quadro 31: Metas para escrita de palavras e normas ortográficas para o 2º e 3º anos fundamental de A7.	171
Quadro 32: Metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º anos fundamental de A7.	176
Quadro 33: Informações sobre a observação em sala de aula de A1.	177
Quadro 34: Metas para escrita de palavras e normas ortográficas para o 2º e 3º anos fundamental de A1.	180
Quadro 35: Metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º anos fundamental de A1.	183
Quadro 36: Informações sobre a observação em sala de aula de A4.	185
Quadro 37: Metas para escrita de palavras e normas ortográficas para o 2º e 3º anos fundamental de A4.	188
Quadro 38: Metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º anos fundamental de A4.	192

Quadro 39: Informações sobre a observação em sala de aula de A2.	194
Quadro 40: Metas para escrita de palavras e normas ortográficas para o 2º e 3º anos fundamental de A2.	196
Quadro 41: Metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º anos fundamental de A2.	201
Quadro 42: Informações sobre a observação em sala de aula de A9.	203
Quadro 43: Metas para escrita de palavras e normas ortográficas para o 2º e 3º anos fundamental de A9.	206
Quadro 44: Metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º anos fundamental de A9.	212
Quadro 45: Informações sobre a observação em sala de aula de A6.	214
Quadro 46: Metas para escrita de palavras e normas ortográficas para o 2º e 3º anos fundamental de A6.	217
Quadro 47: Metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º anos fundamental de A6.	222
Quadro 48: Informações sobre a observação em sala de aula de A3.	224
Quadro 49: Metas para escrita de palavras e normas ortográficas para o 2º e 3º anos fundamental de A3.	228
Quadro 50: Metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º anos fundamental de A3.	233
Gráfico 01: Respostas apresentadas pela equipe psicopedagógica sobre se as famílias dos alunos com TDAH são parceiras da escola.	234
Gráfico 02: Respostas apresentadas pela equipe psicopedagógica sobre se concordam com os laudos médicos de TDAH dos alunos.	119
Gráfico 03: Respostas apresentadas pela equipe psicopedagógica sobre se a medicalização traz bons resultados no tratamento do TDAH.	121
Gráfico 04: Respostas apresentadas pela equipe psicopedagógica sobre se o educador faz algum trabalho diferenciado para os alunos com TDAH.	124
Gráfico 05: Respostas apresentadas pelos familiares sobre seu filho com TDAH gostar ou não da escola em que estuda.	130
Gráfico 06: Respostas apresentadas pelos familiares sobre se os profissionais da escola do seu filho estão preparados para lidar com alunos com TDAH.	143

## LISTA DE ABREVIATURAS

TDAH = Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

ABDA = Associação Brasileira do Déficit de Atenção

AEE = Atendimento Educacional Especializado

PPP = Projeto Político Pedagógico

MEC = Ministério da Educação e Cultura

TDA = Transtorno do Déficit de Atenção

TOD = Transtorno Opositor Desafiador

TEA = Transtorno do Espectro Autista

TCLE = Termo de consentimento Livre e Esclarecido

TALE = Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

CV = Consoante Vogal

CCV = Consoante Consoante Vogal

CVC = Consoante Vogal Consoante

V = Vogal

CVV = Consoante Vogal Vogal

VV = Vogal Vogal

P = Profissional da escola

F = Familiar

A = Aluno

ADI = Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

CAPES = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SCIELO = Scientific Electronic Library Online

BDTD = Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC = Base Nacional Comum Curricular

OMS = Organização Mundial de Saúde

APAE = Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CNE = Conselho Nacional de Educação

DSM = Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

TOC = Transtorno Obsessivo Compulsivo

DA = Deficiência Auditiva

SNC = Sistema Nervoso Central

TO = Terapia Ocupacional

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.	14
CAPÍTULO1- A INCLUSÃO VIABILIZANDO A LINGUAGEM E A APRENDIZAGEM DA PESSOA COM TDAH.	19
1.1 Inclusão e acessibilidade.	22
1.2 Aquisições típicas e atípicas da linguagem.	36
1.3 Alfabização escolar.	46
CAPÍTULO 2 - REDESCOBRINDO O TDAH.	65
2.1 Diagnosticando o TDAH.	70
2.2 A quem pode atingir?	72
2.3 Ajudas para a criança: quem oferece?	75
2.4 Por que algumas mentes brilham?	82
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DA PESQUISA.	91
3.1 Tipo de pesquisa.	91
3.2 Local da pesquisa.	92
3.3 Participantes da pesquisa.	93
3.4 Instrumentos da pesquisa.	96
3.5 Constituição do <i>corpus</i> .	96
3.6 Procedimentos de Coleta de Dados.	97
3.7 Procedimentos de Análise.	98
CAPÍTULO 4. ANÁLISE DOS DADOS.	105
4.1 Análise e discussão da entrevista realizada pelos educadores.	105
4.2 Análise e discussão da entrevista realizada pelos familiares.	134
4.3 Análise e discussão da observação sobre a produção textual de alunos com TDAH em sala de aula.	148
5. CHEGANDO A RETA FINAL: CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES.	237
REFERÊNCIAS	243
APÊNDICES	
ANEXOS	

## INTRODUÇÃO

A presente tese trata de um tema relevante para a sociedade, uma vez que aborda o TDAH em um grupo de alunos do 2º e 3º ano do ensino fundamental e suas relações com a comunidade educativa. Esse grupo vem crescendo e pela sua inserção cada vez maior nas escolas regulares de ensino, determinadas pelo movimento inclusivista subsidia as políticas públicas vigentes no nosso país, e precisam ser vistos na sua singularidade para que novas estratégias de ensino sejam criadas e aperfeiçoadas diante da especificidade de cada aluno rumo à aprendizagem significativa.

No caso específico do TDAH, de acordo com ABDA (Associação Brasileira do Déficit de Atenção, 2021) e nossa experiência acadêmica e educacional confirma, é o transtorno de maior prevalência, atualmente, no contexto de escolas regulares no Brasil. Na escola onde se realizou a pesquisa, não existe nenhuma sala de aula do ensino fundamental e médio que não tenha algum aluno com um laudo médico que justifica ter acesso aos diversos procedimentos adotados em casos como esse. Na referida escola temos 68 salas de aula do ensino fundamental e 18 salas de aula do ensino médio, totalizando 86 salas, com uma média de 2.200 alunos no total. Considerando a demanda estimada, podemos afirmar que a instituição possui mais de 100 (cem) alunos com TDAH, sendo acompanhados, junto ao grupo que ora estamos descrevendo.

Portanto, pesquisas dessa natureza são urgentes e valiosas, uma vez que busca trazer à tona os aspectos positivos e originais do sujeito com TDAH, como também contribuir com a temática da inclusão escolar voltada para os transtornos e deficiências em geral.

Por outro lado, esperamos trabalhar para desmistificar, em alguns casos, a importância da pressa em emitir um parecer definitivo, quando o professor que acompanha diariamente o estudante, ou outro membro da equipe que compõe esse grupo, pode não encontrar exatamente o que foi considerado como definidor do TDAH, mostrando que outras origens podem justificar mudanças na orientação que pode conduzir a tal comportamento apresentado pela criança.

O desejo de estudar esta temática surgiu de uma demanda real encontrada pela pesquisadora que é fonoaudióloga educacional e coordenadora pedagógica onde os participantes da pesquisa estudam. A autora trabalha na área de educação há mais de 20 anos e vem desenvolvendo pesquisas nas áreas de escrita, inclusão e aprendizagem a

partir da sua vivência dentro do âmbito escolar. Na escola onde aconteceu a pesquisa, existe uma equipe multidisciplinar que trabalha na acessibilidade e inclusão, que supõe desenvolver ações que permitam a superação de obstáculos que surgem ao longo da vida acadêmica. A instituição vem sendo reconhecida como uma boa opção de escola particular com trabalho diferenciado para os vários transtornos do desenvolvimento, inclusive é indicada por algumas neurologistas do desenvolvimento e psiquiatras infantis, como a melhor opção da cidade do Recife.

O número crescente desses estudantes nas escolas vem corroborar a necessidade de pesquisas e estudos dentro dessa temática para que a inclusão escolar ocorra efetivamente. Silva (2014, p.90) afirma que “é um dos problemas comportamentais mais comuns na infância, responsável por dificuldades de aprendizagem, repetências e evasão escolar”. Por isso a pesquisadora procurou estudos que possam colaborar para um entendimento crescente sobre esse assunto, além de se incomodar com as angústias e inseguranças por parte de alguns desses alunos e seus familiares, que muitas vezes não são devidamente amparados nas suas dificuldades reais.

Para além das dificuldades escolares já mencionadas e acreditando na existência de pontos positivos no funcionamento do TDAH, a pesquisadora decidiu atrelar teoria e prática para materialização desta tese.

Dentro da temática da inclusão, selecionamos o TDAH para aprofundamento nos nossos estudos, pois julgamos ser importante acrescentar ao que pesquisamos um olhar singular e positivo desse sujeito ao seu processo de aprendizagem, identificado, principalmente, através de suas linguagens, criando ou mantendo ações que viabilizassem este posicionamento da instituição através dos seus agentes educacionais. Reafirmamos que a nossa experiência educacional na instituição aponta o TDAH como o transtorno de maior prevalência no âmbito escolar, na atualidade, em consonância com o que afirmam Silva (2014), Barkley (2020), Rohde et al. (2019), portanto, somos de acordo que a investigação seja realizada junto à comunidade educativa envolvida no processo de ensino aprendizagem: aluno, professor, equipe psicopedagógica e família.

Muito se fala sobre a pessoa com TDAH como sendo um sujeito da falta: da falta de atenção, da falta de concentração, da dificuldade em acompanhar a leitura, da troca e omissão de letras na escrita, da grande agitação, da falta de disciplina, da falta de controle, etc. Além de todos esses comportamentos no processo de socialização e especialmente, no aprendizado da escrita, nas relações com outras pessoas, existe um sujeito singular, que pode elaborar os conteúdos formais e sociais de uma forma diferenciada, porém não

menos “correta” que os demais. Dentre os estudos de Silva (2014) a respeito da pessoa com TDAH podemos citar que algumas delas podem apresentar ações de forma criativa, resoluções de situações escolares e familiares.

É a partir dessa perspectiva de sujeito singular que pretendemos abordar o processo de ensino/aprendizagem mediado pela linguagem desses estudantes, nos apoiando em autores como Del Ré (2018), Soares (2021), Silva (2014), Barkley (2020), Vygotsky (2018), dentre outros que tratam dos temas que trouxemos nessa tese: TDAH, inclusão, aquisições típicas e atípicas da linguagem, alfabetização e letramento, destacando a escrita e outras manifestações de seus pensamentos e sentimentos.

Fazendo uma busca sobre publicações relacionadas ao tema TDAH/educação/linguagem no Brasil nos últimos 5 anos (2016-2021) encontramos 62 delas, apresentadas no quadro abaixo:

**Quadro 1** – Levantamento de publicações relacionadas ao tema TDAH.

Ano de Publicação	Fonte	Número de publicações	Tema abordado	Periódicos ou local no qual foi publicado
2016/2021	CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)	58	TDAH, educação e linguagem.	Artigos científicos, teses e dissertações
2020	SCIELO (Scientific Electronic Library Online)	1	Filosofia da educação e os usos significativos do pós-funcionalismo.	Artigo científico Revista Educação e Realidade 45 (3), 2020.
2017	UFRS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)	1	TDAH e leitura.	Tese BDTD

2018	UEG (Universidade Estadual de Goiás)	1	Jogos didáticos no ensino de Química e TDAH.	Dissertação BDTD
2016	UEM (Universidade Estadual de Maringá - PR)	1	Relação atenção/desatenção na Educação Infantil.	Dissertação BDTD

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Das 62 publicações encontradas, algumas delas apresentam algumas aproximações com o nosso trabalho, como no caso da tese sobre TDAH e leitura e da dissertação sobre a relação entre a atenção e a educação infantil. As demais publicações se afastam do nosso foco de pesquisa sobre linguagem/aprendizagem/TDAH, e abordam temáticas mais voltadas aos aspectos descritivos e negativos do TDAH. A nosso ver, as lacunas deixadas nos estudos precedentes dizem respeito aos aspectos singulares e positivos do funcionamento do sujeito com TDAH.

Dentre as questões que orientam esse estudo apresentamos:

Alguns dos alunos com TDAH podem apresentar alguma originalidade no processo de apropriação da modalidade escrita da linguagem? Outras questões foram: Como os professores e familiares percebem as crianças com TDAH, tanto no contexto escolar como familiar? Quais ações inclusivas podem ser observadas no cotidiano escolar desses alunos com TDAH? Que outras manifestações de linguagem podem ser identificadas como peculiares dessas crianças? Os alunos com TDAH conseguiram alcançar o objetivo proposto pela professora na atividade de produção de texto? Qual é o papel da escola na confirmação do diagnóstico elaborado pelos médicos?

Para encontrar algumas respostas para as questões postas acima definimos como o objetivo geral do presente estudo: analisar a linguagem, na sua modalidade escrita, e em outras formas enquanto mediadoras do processo de ensino aprendizagem de alunos com TDAH participantes do grupo de acessibilidade.

Como objetivos específicos, temos: compreender as mensagens fornecidas pelos entrevistados sobre as vivências dos alunos com TDAH; observar aspectos originais do sujeito com TDAH no tocante ao processo de escrita (alfabetização e letramento); verificar como professores e alunos vivenciam a inclusão escolar.

Essa pesquisa se justifica pelo fato de considerar que pessoas com deficiência e/ou transtornos do desenvolvimento e/ou aprendizagem precisam ser olhadas e acolhidas pelo sistema político/econômico e educacional do nosso país, e suas famílias devem ser amparadas e orientadas, e desse modo, podem ajudar no desenvolvimento do filho (a). Recentemente foi promulgada a Lei 14.254/21 em 30/11/21 que propõe atendimento integral para crianças com TDAH, porém essa lei ao ser analisada apresenta uma boa proposta, mas cremos que com difícil operacionalização, especialmente pelo fato de propor o atendimento integral (educação e saúde). Como estamos falando em necessidade de amparo para essas crianças e seus familiares, esta lei propõe esse requisito, embora não sendo fácil garantirmos o seu cumprimento. Certamente é um bom início, mas precisa ser bem acompanhada na sua implementação, senão tornar-se-á mais uma lei que não sai do papel para a sua execução prática. Para haver amparo para as crianças e seus familiares faz-se necessário a contratação de mais profissionais de saúde e educação com habilidade nas questões do TDAH, além de capacitações periódicas para os mesmos.

A nossa tese é que os alunos com TDAH podem apresentar percursos diferentes dos demais alunos sem o transtorno, apontando originalidades e singularidades que os tornam possivelmente brilhantes em alguns aspectos e com dificuldades em outros; mas que podem se destacarem positivamente em algumas áreas específicas.

A fundamentação teórica que ancora esta pesquisa se organiza da seguinte forma: no capítulo 1 - trazemos a temática da inclusão, das aquisições típicas e atípicas da linguagem e da alfabetização implicada no letramento escolar, destacando a escrita; no capítulo 2 - evidenciamos o TDAH no que tange o diagnóstico, a prevalência, e as principais características (e seu aspecto original e criativo), manifestações de outras formas de linguagens; no capítulo 3 temos a metodologia da pesquisa com a descrição do local, participantes, instrumentos e procedimentos; no capítulo 4 trazemos a análise das entrevistas, do registro no diário de observação e dos textos das crianças; finalizamos com as conclusões a partir da teoria atrelada aos dados. Seguem-se as referências, anexos e apêndices.

## **CAPÍTULO 1. A INCLUSÃO VIABILIZANDO A LINGUAGEM E A APRENDIZAGEM DA PESSOA COM TDAH**

Desde a antiguidade houve algum tipo de preocupação com o ser humano. Individualmente, algumas deficiências foram trabalhadas movidas por objetivos diversos: políticos, econômicos, etc. A história da educação especial começa mais especificamente no século XVIII, período em que foram criadas instituições para agrupar deficiências semelhantes entre si para fornecer tratamentos mais especializados às pessoas com deficiência. Nesta época, a educação dessas pessoas era vista como curativa e de reabilitação (SILVA, 2009; CAVALCANTI, 2002).

Por volta dos anos 1940 e 1950, estudos apontaram para uma nova visão sobre a incurabilidade dos transtornos. Esses estudos foram se configurando de início pela concepção médico-pedagógica para a concepção psico-pedagógica (MAZZOTA, 2005). Pela primeira vez se começa a estudar se a origem das deficiências estaria na falta de estímulos adequados ou nos processos de aprendizagens incorretos. Deste modo, a forma de enxergar a deficiência desloca-se do aluno para o contexto escolar e social.

Nos anos de 1960 houve um avanço e muitas transformações no sentido de retirar as pessoas com deficiência das instituições específicas e pensar em colocá-las na escola com os demais alunos que não possuíam deficiência. Essa movimentação foi dirigida pelos pais desses alunos em parceria com algumas organizações de direitos humanos e alguns profissionais, tais como: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, Sociedade Pestalozzi, Centros de habilitação de Excepcionais.

Na década de 1970 existiram alguns fatores determinantes para o entendimento da deficiência a partir de uma perspectiva educativa. Tais fatores foram: a concepção de que deficiência não ocorre de forma autônoma, a aprendizagem que permite o desenvolvimento do indivíduo, questionamentos dos profissionais da área acerca de dois sistemas separados (regular e especial), e o fracasso escolar. Todas essas questões ajudaram a repensar o papel da educação especial (SILVA, 2009).

Segundo Cavalcanti (2002) a ideia de escola inclusiva surgiu na Inglaterra, mas foi nos Estados Unidos nos anos de 1980 que essas questões foram mais discutidas como: o trabalho conjunto entre os professores, adaptações curriculares, adequação do sistema de avaliação, o apoio psicopedagógico, a adaptação dos materiais didáticos, acessibilidade e mobilidade dos alunos com deficiência.

Reconceituar a tarefa da educação especial, significa partir do princípio de que as possibilidades de progresso dos alunos depende de assumirmos que algumas dificuldades experimentadas por eles resultam da organização das escolas, como também da forma de ensino que oferecemos (CAVALCANTI, 2002, p.184).

Em uma perspectiva de educação inclusiva não se concebe dois sistemas dentro do ensino (regular e especial) nem tampouco a educação especial, sendo um subsistema que se preocupa apenas com os alunos com deficiência. Ou seja, os recursos especiais de ensino devem estar a serviço de todos os alunos da escola e os professores e demais educadores devem planejar suas atividades em conjunto, considerando a singularidade de cada aluno.

Para tanto, o Ministério de Educação e Cultura - MEC, através do Conselho Nacional de Educação – CNE, publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica; os professores do AEE devem conseguir trabalhar com qualquer aluno; embora não seja tão simples assim, um professor com formação tão ampla; fazendo as adaptações e usando estratégias diferenciadas para cada um deles. Sabemos que até hoje, a formação desses docentes não atende ao que essa atividade vai exigir, deixando lacunas na formação do licenciando, que não recebe informações suficientes de como atuar junto a diversidade. Sabemos que essa formação não é fácil de ser concebida e muito menos de ser operacionalizada. Em países como o nosso não podemos garantir que essa perspectiva seja aquela que orienta a formação dos nossos professores ou de um grupo deles que possam dar conta desse propósito, integralmente.

A escola inclusiva baseia-se numa educação pluralista e parte de uma filosofia humanista, onde a escola é aberta para todos os alunos sem qualquer distinção, devendo garantir a qualidade na educação, inserindo os excluídos e valorizando a diversidade.

Ambientes escolares inclusivos não fazem oposições binárias (normal/especial, branco/negro, pobre/rico). A educação inclusiva questiona a postura de atribuir a identidade a certos alunos de “excluídos” e a outros de “normais”. Trata-se de uma educação que garanta o direito à diferença. Na escola inclusiva, ninguém se conforma com padrões que identifiquem os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças (POPOLI, 2010).

Uma escola inclusiva é um sistema vivo, aberto a mudanças, em constante desequilíbrio porque está sempre em movimento. O conhecimento deve ser construído coletivamente a partir das várias interações entre os pares. O professor deve ser aquele

com sensibilidade para acolher as várias especificidades de cada aluno, com cultura própria, famílias diferenciadas, valores opostos, fazendo germinar novas ideias, sentimentos positivos de reciprocidade e construção coletiva de novos saberes.

A escola pode ser vista como excludente quando tem valores de medidas de desempenho escolar como primordial forma de avaliação de conhecimentos, quando pretende que os alunos sejam um bloco homogêneo sem variações individuais significativas, quando enxerga o fracasso escolar como demanda exclusiva do aluno, além de ter o professor que detém o saber e espera que o alunado responda de um único modo específico. Certamente, não se concebe mais uma escola dessa maneira, porém ainda existem várias instituições de ensino e profissionais a agir segundo o modelo de escola não inclusiva.

A inclusão escolar, sendo decorrente de uma educação acolhedora e para todos, propõe a fusão das modalidades de ensino especial e regular e a estruturação de uma nova modalidade educacional, consubstanciada na ideia de uma escola única (MANTOAN, 2002, p.85).

O grande ganho da perspectiva inclusiva de educação está no fato de unificar o que antes era paralelo em ensino regular e ensino especial. No momento em que se unem todos os alunos, com deficiências específicas ou não, estão sendo oferecidas oportunidades de múltiplas experiências de unidade na diversidade entre os alunos inseridos numa mesma comunidade educativa. Ou seja, o aluno terá a possibilidade de experienciar de maneira mais real o que encontrará de fato na sociedade mais ampliada fora do âmbito escolar, mais tarde: diferentes pessoas, com suas várias particularidades e especificidades, além das diversas potencialidades que são próprias de cada sujeito único.

A inclusão desestabiliza toda a comunidade escolar de forma positiva, fazendo com que professor e aluno ressignifiquem sua identidade de sujeito. O aluno da escola inclusiva é um ser seguro, feliz, porém em processo de constantes mudanças, aberto ao novo. O professor dessa escola é desbravador e confiante no potencial do seu aluno, que não tem medo de ousar e mudar (AMARO, 2006).

O professor de escola inclusiva deve ser aquele profissional que acolhe o novo sem preconceitos nem julgamentos para com nenhum aluno, é aquele sujeito comprometido política e socialmente com a função de ensinar para a liberdade, atribuindo sentido ao aprendizado do aluno, e, sobretudo, que enxerga cada aluno de maneira singular de acordo com sua peculiaridade. Sem dúvida, ele deve ser ávido pelo ensino de

alto padrão, jamais se conformar com possíveis “migalhas” a serem oferecidas aos seus alunos.

### **1.1 Inclusão e acessibilidade**

“Incluir significa abrir-se para o que o outro é, e para o que eu sou ou não sou em relação ao outro” (AMARO, 2006, p.40). A partir dessa citação podemos pensar a inclusão não como algo que é diferente que deve entrar na normalidade, mas sim como uma pergunta: o que posso e devo fazer para conhecer profundamente o outro? E ainda, como posso me fazer entender e conhecer por este outro?

As leis federais nº 13146 de 2015 e nº 14254 de 2021 são importantes marcos mais recentes rumo a inclusão no Brasil; a primeira institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e promover condições de igualdade, o exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência visando à sua inclusão social e cidadania; a segunda lei dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com Dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem. Essas e outras leis dedicadas ao público com deficiência e transtornos são necessárias, e sua efetivação é um processo contínuo e gradativo tanto individual como coletivamente.

Analisando a proposta da Lei 14.254/21 precisamos discutir sobre a capacidade dos serviços de saúde e educação para o atendimento integral para todas essas crianças. Em um país continental como o nosso, provavelmente teremos muitas dificuldades para colocar em ação o que foi proposto diante da necessidade de existir uma sincronia entre os dois serviços, o que não representa uma tarefa fácil.

A inclusão e a exclusão escolares começam na sala de aula, pois é através das experiências vivenciadas pelos estudantes que é definida a qualidade da participação de cada um deles, no sistema de ensino-aprendizagem (AMARO, 2006). Da mesma forma, são muito importantes as relações entre esses estudantes e toda a comunidade educativa, já que a forma como cada escola promove a inclusão ou a exclusão vai definir a qualidade de aprendizagem e de vida escolar da criança.

Não podemos deixar de registrar que na família a exclusão também pode ser desencadeada a partir dos valores que circulam dentro dela. O nascimento de um filho (a) com deficiência ou outros problemas pode trazer culpa, vergonha ou depressão pelas dúvidas que podem existir sobre o porquê o filho(a) apresenta aquele quadro.

A exclusão escolar se inicia quando a criança não compreende o que o professor diz ou espera dela. Ao se sentirem excluídas na educação, elas têm uma grande probabilidade de sentirem a exclusão da sociedade mais alargada. Este fato pode acarretar a perda de confiança em si próprio e baixa autoestima. Esta insegurança gerada pelo processo de exclusão escolar pode acarretar comportamentos agressivos, provocativos, além de dispersão e falta de desejo pelo estudo.

A exclusão escolar acontece de diversas formas nas nossas escolas brasileiras: quando os estudantes não têm acessibilidade na estrutura física da escola, quando o aluno não consegue chegar até a escola pela dificuldade de acesso ou transporte, quando o currículo da rede privada e pública não é contextualizado com a realidade local daquele estudante, dentre outras.

Um modo para romper esse círculo maligno é tentar prevenir as dificuldades de aprendizagem antes mesmo de elas surgirem, planejando um currículo acessível e assegurando um ensino planejado de modo a garantir uma aprendizagem efetiva (MITTLER, 2003, p.140).

O início do processo de inclusão escolar pode estar no planejamento de um currículo acessível a todos os alunos e, que tenha uma característica leve em consideração à singularidade de cada estudante. O passo seguinte para a inclusão é a prática da avaliação, usada tradicionalmente para dividir as crianças que sabem daquelas que apresentam dificuldades no mesmo processo. Não se pode pensar em escolas mais inclusivistas sem repensar o sistema de avaliação com os traumas que trazem para as crianças.

A aprendizagem colaborativa, que é uma das bases da inclusão, consiste em proporcionar a formação de pequenos grupos de alunos que aprendem juntos. Para que isso aconteça o professor precisa garantir que o ritmo dos trabalhos não seja tão apressado, ajudando os que tem maiores dificuldades, nem seja tão lento, ao ponto de causar desinteresse por parte daqueles que pegam o conteúdo com facilidade.

Nosso ponto de partida no caminho para inclusão deve ser a sala de aula e os professores que, com certeza, já oferecem apoio como parte de sua prática cotidiana. Isso inclui assegurar que todos os alunos participem, o máximo possível, da aula, que tenham oportunidades para interagir com o professor e entre si e que alcancem o sucesso (MITTLER, 2003, p. 170).

Os professores já passaram por várias mudanças de paradigmas educacionais, porém o mais importante é que essa mudança não seja mais uma inovação apenas, mas que consista em uma nova visão a respeito do aluno, da escola, das relações, do sujeito.

Para que haja a inclusão escolar e social se faz necessário um trabalho integrado entre escola e família.

Qualquer escola necessita de sua própria política de relação casa-escola para ir além de palavras bonitas e para incluir propostas concretas a fim de alcançar melhores relações de trabalho com os pais e com a comunidade local (MITTLER, 2003, p. 208).

Essa integração entre família e escola só acontece de fato, se houver uma parceria efetiva da família no processo de ensino-aprendizagem. Não basta colaborar tem que ser parceiro no processo de inclusão, ou seja, é necessário que a família se implique nessa missão. Não deve ser a escola a única responsável pela aprendizagem e inclusão, pois numa parceria é necessário o respeito mútuo, confiança e partilha das atribuições.

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso a participação para todos os alunos que frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos os estudantes possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados (MITTLER, 2003, p. 236).

O exercício da reciprocidade, solidariedade e cooperação é de fundamental importância em uma educação inclusiva para todos os componentes da comunidade educativa. Ou seja, quando eu faço algo para o outro eu me benefico com isso, pois ponho em prática meus esquemas de ação e esses novos esquemas vão se atualizando e chegam a outro nível de desenvolvimento.

O desenvolvimento da prática reflexiva é de fundamental importância para obtenção da aprendizagem das pessoas na perspectiva da educação inclusiva. Essa prática consiste na reflexão sobre a ação já realizada e sobre a que ainda se realizará, ou seja, cada um compõe o todo de forma interdependente e complementar a partir da prática reflexiva.

Muitas vezes a individualidade da pessoa com deficiência não é respeitada, negando a esse sujeito a possibilidade de escolha livre e de desenvolvimento da sua consciência. Algumas atividades de cuidados próprios, por exemplo, poderiam ser realizadas pelo sujeito com deficiência se tivesse tido a oportunidade de desenvolvê-las, porém na maioria dos casos é realizado por outros. Se forem oferecidas oportunidades para a pessoa com deficiência desenvolver sua singularidade, ela poderá ter sua expressão no humano-genético, não estereotipada e limitada (AMARO, 2006).

Assim como as pessoas com deficiência, aquelas com altas habilidades precisam ser enxergadas nas suas singularidades. Segundo a OMS (Organização Mundial de Saúde) (2020) 5% da população tem algum tipo de alta habilidade ao redor do mundo. No Brasil, por exemplo, já temos bons documentos que viabilizam políticas públicas para essa gama da população, porém faltam ser implementadas na prática (ALENCAR, 2019).

O cotidiano em sala de aula deve ser considerado tão importante quanto o ensino das diversas disciplinas escolares, pois é através das relações construídas no cotidiano que os conceitos e conhecimentos vão sendo construídos e contribuem para o desenvolvimento da inteligência. “Se queremos compreender melhor o sujeito, o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, o estudo sobre as relações que ele estabelece no seu cotidiano escolar pode nos oferecer sinais e indícios preciosos” (AMARO, 2006, p.88).

De acordo com Cavalcanti (2002) não se pode falar em inclusão e diversidade sem falar de identidade, pois é a nossa identidade que nos distingue dos demais. Como cada um é único, não cabe a distinção de gente normal e gente diferente. Todas as pessoas são diferentes entre si e fazem parte de uma minoria. Neste sentido, a escola precisa encarnar uma cultura pedagógica que ofereça oportunidade de atendimento adequado para todos, sem distinção de sexo, classe social, deficiência, etnia, etc...

Um outro aspecto merece considerações, pois trata-se de um parâmetro emergente que evidencia alguns aspectos importantes no cenário que estamos trazendo.

Segundo Ortega (2008) um parâmetro que passou a ser discutido no final do século XX e início do século XXI, a neurodiversidade é um conceito que desconstrói a ideia de que indivíduos com funcionamento neurocognitivo diverso sejam caracterizados como pessoas com uma conexão neurológica atípica e não uma doença a ser tratada, no entanto, é uma diferença humana que deve ser respeitada. Portanto, assumir os vários transtornos do desenvolvimento como diferença libera as pessoas da necessidade de cura e muda o foco da incapacidade e deficiência para as possibilidades singulares de cada sujeito, o que já sublinhamos antes.

No contexto da neurodiversidade, o sujeito se desloca de portador <sup>1</sup> para um ser com TDAH. Seguindo nesta linha, temos a neuroeducação, que pretende articular a neurociência, a psicologia e a pedagogia para desenvolver métodos de ensino mais efetivos, que potencializem as competências de cada estudante. Seria uma mudança de

---

<sup>1</sup>A palavra portador não é mais utilizada, pois o sujeito não porta o transtorno ou deficiência. Mas, sim o sujeito apresenta determinado transtorno ou deficiência.

paradigma, com a proposta de educar a partir do cérebro. Porém não se tem um entendimento unívoco de cérebro, mas sim múltiplos cérebros (ORTEGA, 2008).

Em se tratando de múltiplos cérebros tem-se a neuroplasticidade com três sentidos definidos: o cérebro que se desenvolve e se modifica ao longo do tempo; o cérebro modifica suas conexões a partir das influências ambientais e sociais; o cérebro é capaz de alterar funções e estruturas a partir de uma lesão. Ou seja, a neuroplasticidade representa a capacidade ilimitada do ser humano de prender e de se reconfigurar (KLEIN e LIMA, 2020).

A noção de neurodesenvolvimento pode ser relevante na busca pela compreensão multifacetada das peculiaridades, desafios e obstáculos da vida infantil e da realidade escolar, desde que a escola se insira como agente desse processo, ao invés de receptora passiva do saber neuropsiquiátrico (KLEIN e LIMA, 2020, p.128).

Os transtornos do neurodesenvolvimento; entendidos por deficiências intelectuais, transtornos da comunicação, transtornos específicos da aprendizagem, transtornos motores, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) e TEA (Transtorno do Espectro Autista); tiveram um capítulo apresentado pela primeira vez no DSM – 5 (Manual Estatístico e Diagnóstico dos Transtornos Mentais) no ano de 2013. Apesar da edição ter recebido algumas críticas, o capítulo reservado aos transtornos do neurodesenvolvimento representou um marco importante no diagnóstico e tratamento dos vários transtornos antes mencionados (KLEIN e LIMA, 2020).

O capítulo Transtornos do Neurodesenvolvimento não foi recebido com o descontentamento semelhante ao direcionado ao restante do DSM – 5, mas, ao contrário, comporta uma lógica mais ampla que se configura como uma espécie de promessa da psiquiatria contemporânea ao abarcar diagnósticos destinados à infância sob a égide de uma etiopatogênese ligada ao desenvolvimento neuronal (KLEIN e LIMA, 2020, p.109).

O radical “neuro” ao lado da palavra “desenvolvimento” traz uma possibilidade de aproximação entre a psiquiatria e a neurologia prometendo um entrelace entre ambos de forma inseparável. Os transtornos do neurodesenvolvimento parecem apontar para o ponto de transição entre a psiquiatria e a neurologia. Nas palavras de Klein e Lima, (2020, p. 114) temos:

O capítulo Transtornos do Neurodesenvolvimento ajuda a construir um olhar longitudinal sobre o curso dos transtornos mentais, característico da perspectiva categorial-dimensional, ao ressaltar um recorte que enfatiza o ciclo vital. Os diagnósticos presentes no capítulo que remete ao neurodesenvolvimento não são exclusivos da infância – diversas patologias nele incluídas antes privilegiadas no âmbito da infância, são estendidas para adultos, tais como o TDAH.

Os estudos da neurociência ajudam a compreender como o cérebro “diferente” funciona e como a plasticidade cerebral pode fazer com que o sistema nervoso se adapte, buscando novas sinapses, modificando-se na medida em que os estímulos e o ambiente assim o exijam. Segundo Armstrong (2012), de acordo com as pesquisas que reúnem a neurociência e também a psicologia cognitiva possibilitam que se revele o lado positivo das pessoas com deficiência.

Nesse âmbito a neurodiversidade assume um papel muito importante na medida em que atua para buscar a despatologização do déficit sugerindo um olhar mais intenso para os pontos fortes dessas crianças. Esse posicionamento mostra uma outra visão dessas pessoas uma vez que serão identificados não apenas pelo que lhes falta mas pelo que possuem, como já marcado na primeira página da introdução quando há o comentário “*Muito se fala sobre a pessoa com TDAH como sendo um sujeito da falta*”.

Vivemos em uma sociedade da diversidade, e, no caso de evitarmos lidar com as diferenças significa assumir uma postura de discriminação e preconceito, o que esse parâmetro não adota. Nesse sentido, uma escola de qualidade é aquela onde todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças e habilidades específicas, diferentemente do que o chamado capacitismo tem apresentado.

Esse termo, que vem da tradução do inglês ‘Ableism’, significa destratar ou ofender uma pessoa por sua deficiência. O conceito de capacitismo se refere ao grupo das pessoas com deficiência, que ao longo da história vem tendo suas capacidades subjugadas, o que envolve exclusão, preconceito e discriminação vivenciado por essas pessoas. Isso se dá, geralmente, por meio de atitudes veladas e, por isso mesmo, imperceptíveis.

Segundo Andrade (2015), capacitismo se configura como uma lógica que lê a pessoa com deficiência como não igual, incapaz e inapta para o trabalho, o que inclui até mesmo cuidar da própria vida, de tomar as próprias decisões, enquanto um sujeito autônomo e independente.

As autoras Godoy, Cemim, Brodignon e Rizzo (2021, p. 2) afirmam que “Capacitismo é o termo usado para nomear a discriminação de pessoas por motivo de deficiência e ainda segundo elas, o capacitismo aumenta a exclusão social das pessoas com deficiência pela sua condição.

Esse debate vem ganhado espaço nas redes sociais, especialmente, desde os Jogos Paralímpicos de Tóquio, trazendo reflexões sobre o assunto. E a ação de ativistas e influenciadores e dentre eles a professora Alsenir Maria da Silva da Univ. Federal da Paraíba (UFPB) mostram dentre outras coisas, que frases e atitudes, disfarçadas de brincadeiras, naturalizam a ideia de inadequação de pessoas com deficiência e são exemplos de preconceito estrutural, semelhante ao racismo, por exemplo. Mantermo-nos atentos para não aumentarmos o número de pessoas capacitistas é uma atitude significativamente importante evitando a exclusão disfarçada de mais pessoas pela sua condição.

Se adotamos uma posição que mostre nosso crédito de que todos aprendem, independente da condição que possua, podemos comentar que nas diversas sociedades, todo e qualquer aluno pode experimentar obstáculos e dificuldades em algum momento da sua trajetória escolar. As razões do fracasso escolar são várias e não devem ser encaradas apenas como culpa do aprendiz, mas também pode ser encarada como uma inabilidade da escola em lidar com a singularidade do aluno e na promoção da inclusão. Ou seja, quando o aluno fracassa no aprendizado escolar, a escola fracassa no ensino de qualidade também.

As propostas de ensino de qualidade para todos os alunos precisam ser explicitadas a partir de um verdadeiro repasse de conceitos e de posicionamentos teóricos e práticos que fundamentam o ensino tradicionalmente ministrado nas escolas (MANTOAN, 2001, p. 53).

Segundo essa autora (2001, p 56) para um ensino de qualidade, além dos conteúdos acadêmicos ministrados pelo professor, deve existir uma sensibilidade aguçada para considerar a subjetividade de cada aprendiz. Nessa via de mão dupla, a inclusão só ocorre com valores, princípios e atitudes claras e bem específicas de toda a comunidade escolar. “A igualdade não está em desacordo com o respeito às diferenças entre as pessoas, antes o reforça”.

Uma escola de qualidade não deve abrir mão das trocas constantes entre professor e aluno, pois são essas trocas que encorajam ambos a ultrapassarem os vários obstáculos no processo de ensino-aprendizagem proporcionando assim um ambiente respeitoso e inclusivo. Ou seja, quando o professor permite a livre expressão de ideias do aluno, valoriza suas potencialidades, minimiza suas deficiências e mostra ao seu aluno a beleza de ser um sujeito singular na diversidade do ambiente escolar. Este professor está sendo

agente construtor de uma escola para todos e colabora para a formação humana integral de cada aluno presente na sala de aula.

“A aprendizagem é uma atitude psicológica que revela as peculiaridades de cada aprendiz ao se adaptar à diversidade dos objetos do conhecimento” (MANTOAN, 2001, p. 62). Quando se concebe a aprendizagem como assimilativa o erro é entendido como parte constitutiva do processo de construção do conhecimento e a maneira própria de cada estudante perceber aquele determinado conteúdo a ser assimilado pode revelar novas facetas de um mesmo saber que, anteriormente, não era enxergado de tal forma. Portanto, a aprendizagem é um aspecto muito mais singular do que homogêneo e as vias de acesso, rumo à abstração do conhecimento, são plurais.

Existem algumas barreiras atitudinais que impedem que a inclusão escolar aconteça e, as mudanças devem começar nos educadores para depois serem vivenciadas pelos alunos. Um currículo escolar baseado nas diferenças deve conter: a busca pela aceitação do diferente de mim, a visualização que faço parte de uma sociedade mais ampla, o respeito pelo diferente de mim, o desejo de cooperar, a consciência realista da sociedade, a capacidade de ser analista e ativista nos ambientes sociais, além de promoção de relacionamentos recíprocos entre escola e família (MANTOAN, 2008).

A competitividade é o maior vilão da inclusão, pois é a atitude que mais evidencia a deficiência do outro. A criança aprende com os adultos tanto a competir como a cooperar, portanto cabe ao adulto oferecer o modelo para que a cooperação acentue as potencialidades do outro, fazendo aflorar a singularidade de cada um, sem discriminação ou desvalorização do outro diferente de mim.

Implementar a escola aberta às diferenças e à qualidade da educação, que é igualitária, justa e acolhedora para todos, é um sonho possível ... As perspectivas de um ensino inclusivo são, pois, animadoras para a nossa educação. A escola é do povo, de todas as crianças, de suas famílias, da comunidade em que se insere (MANTOAN, 2001, p. 70).

A escola se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Cada escola que abraça o trabalho de inclusão escolar deve encontrar soluções próprias e fazer as mudanças necessárias por vontade política do coletivo da escola, explicitadas no projeto político pedagógico (PPP), a partir de uma gestão democrática.

Na lógica inclusiva, o aluno é valorizado em suas diferenças e nas formas com que estabelece as relações no contexto em que está inserido. O aluno pode demonstrar

conhecimento a partir da utilização de recursos diferenciados para se chegar à construção deste conhecimento. Pode-se avaliar a aprendizagem do aluno pelo progresso apresentado por ele a partir dos objetivos traçados na identificação de suas necessidades. Ou seja, este aluno é avaliado a partir dele mesmo, considerando sua singularidade e não aquilo que é esperado para uma turma inteira.

Existe um grande desafio no qual o nosso país e o mundo inteiro vivenciam com diferenças, pois existem países que conseguem superar algumas dessas barreiras no seu cotidiano. Uma das principais diferenças é a grande desigualdade social e educacional que a população se encontra. Sabemos que o sistema educacional não funciona de forma isolada e que a exclusão que ocorre nas escolas é reflexo da sociedade na qual elas funcionam.

A desigualdade social e educacional está ainda mais evidente no nosso país nos últimos anos, talvez um bom ponto de partida para diminuí-la seja a implementação de políticas públicas que valorizem a educação básica, média, universitária e a pesquisa científica. Dessa forma pode-se ajudar a legitimar o poder transformador do estudo, independentemente de classe social e econômica.

Mantoan (2015) afirma que a pedagogia da diversidade é uma nova maneira de incluir a diversidade no meio escolar: as diferentes etnias, os diferentes gêneros, as minorias e os marginalizados socialmente. A inclusão, nesse sentido, torna-se algo relacionado à ação educativa de repensar todo o processo de ensino para cada aluno, ao invés de buscar fórmulas e modelos-padrão para guiar todo trabalho pedagógico ao longo do ano letivo. O processo de inclusão deve ser pensado considerando cada aluno, com suas particularidades e aptidões.

De fato nos anos de 1990 e 2000 houve uma grande denominação de vários transtornos relacionados à aprendizagem, uma vez que alguns deles podem ter sido diagnosticados sem tanta precisão, o mesmo ocorre ainda hoje. Porém julgamos ser benéfico diagnósticos precoces e cautelosos, com terapias e por vezes ação medicamentosa que podem auxiliar as crianças com síndromes e transtornos a alcançarem o letramento escolar. No entanto, ainda hoje poderemos, mesmo dispondo de mais recursos, não obter a precisão necessária para planejarmos assertivamente as ações que podem ser desenvolvidas com eles, por se tratarem de seres humanos passíveis de muitas influências.

Na nossa prática escolar constatamos que essas crianças diagnosticadas, acompanhadas por terapeutas e apoio pedagógico, desfrutam de maior comodidade

educativa a partir de medidas como: provas diferenciadas, atividades adaptadas, tempo estendido para avaliações, localização estratégica em sala de aula, dentre outras, porém sabemos que não é suficiente. Percebemos que cada vez mais profissionais têm procurado se especializar para diagnosticar e tratar tais transtornos e síndromes, embora saibamos que não é fácil a oferta de formação continuada, em muitas regiões e cidades brasileiras. No entanto, não podemos garantir que todas as escolas possam fazer isso. É bem mais difícil para escolas públicas e/ou privadas de pequeno porte enfrentar as dificuldades geradas pela presença dessas pessoas, lhes oferecendo as condições citadas acima.

Mittler (2003) chamou a atenção para o uso da expressão “especial” ou “necessidades educacionais especiais”, pois pode gerar segregação e exclusão ao invés de sistemas educacionais inclusivistas e uma sociedade mais inclusiva. Para ele chega a ser algo discriminatório. Para o referido autor a expressão deve ser substituída por “necessidades individuais” ou “adicionais. Porém, entendemos também que houve evolução na compreensão do que tais termos poderiam apontar, e, já passadas quase duas décadas dessa afirmação era algo possível de acontecer, principalmente, porque esse assunto foi ganhando espaço na sociedade.

As diversas formas de exclusão social afetam diretamente o aprendizado escolar, como por exemplo: extrema pobreza, desorganização familiar, abuso infantil, etc. A estatística na Inglaterra aponta para um comprometimento pedagógico nas áreas de linguagem e matemática até três vezes mais do que os alunos que não foram vítimas da exclusão social, citada acima (MITTLER, 2003).

No Brasil, foram criadas estratégias de inclusão escolar e uma delas é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) proposto pelo MEC (2009). O AEE complementa a formação do aluno considerando sua necessidade específica e visando sua autonomia. Portanto, deixa de ser um atendimento paralelo, é complementar ou suplementar, para ir de encontro da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007).

O público alvo para o atendimento na sala chamada de recursos multifuncionais, onde funciona o AEE, engloba: os alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. Tal ação vai ao encontro da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta os sistemas educacionais na organização e oferta de recursos e serviços da educação especial de forma complementar.

Quando se pensa numa reorientação da educação inclusiva, a ideia de escolas especiais deve ser substituída, e tem sido assim há cerca de 20 anos, pela ideia de escolas comuns com salas de recursos multifuncionais, dando ênfase a formação continuada dos professores do AEE, sabendo que não é fácil encontrar um professor com esse perfil. Sabemos que pode acontecer de algumas escolas especiais ainda existirem na atualidade, mas a prática demonstra os ganhos de todos com a escola inclusiva, portanto uma alternativa para enfraquecer a corrente da duplicidade especial/comum pode ser: fornecer maiores esclarecimentos para os familiares e população em geral, continuar investido na formação continuada dos educadores na temática da educação inclusiva, dar voz aos pesquisadores da área da inclusão escolar que possuem boas propostas educativas, além de vontade política para tal.

A escola das diferenças destrói as barreiras entre escola comum e educação especial, pois, na concepção inclusiva os alunos estão juntos numa mesma sala de aula e buscam trocar suas experiências entre si, levando em consideração as necessidades específicas de cada um, com suas competências e limitações. Dessa forma, existe um encontro de fato.

Para que os objetivos específicos de ensino sejam alcançados, os professores das diversas turmas e os de educação especial precisam de um trabalho interdisciplinar e colaborativo. Assim, o professor de sala contribui com seus conhecimentos nas áreas de ensino, e o professor do AEE complementa a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que visem eliminar as barreiras que limitam sua participação com independência nas turmas do ensino regular (MITTLER, 2003; AMARO, 2006; MANTOAN, 2015).

Para que haja esta perfeita articulação entre educação especial na escola inclusiva faz-se necessária a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), tendo em mente que a educação especial não é um tópico a parte da programação escolar; a identificação do problema que ocasionou o encaminhamento do aluno à educação especial; a discussão dos planos de AEE com todos da equipe escolar; a formação continuada dos professores e equipe escolar (POPOLI, 2010).

O AEE deve acontecer na sala de recursos multifuncionais no contra turno do horário escolar frequentado pelo aluno, e caso a escola não possua esta possibilidade, ele deve ser feito em outro local, em acordo com a família e o transporte providenciado, caso necessário. Cabe à gestão escolar zelar para que este atendimento não seja

descaracterizado das suas funções e que os alunos não sejam discriminados ou excluídos do processo avaliativo utilizado pela escola.

Na sala de recursos multifuncionais, citada anteriormente é possível atender os alunos em pequenos grupos, caso suas necessidades sejam comuns. Este atendimento tem funções próprias, não se destinando a substituir o ensino comum, a fazer adaptações aos currículos, nem as avaliações de desempenho.

Ao professor do AEE cabe as seguintes atribuições: identificar, elaborar e produzir estratégias com base nas necessidades específicas dos alunos; reconhecer as necessidades e habilidades do aluno para melhor traçar seu plano de atendimento; produzir materiais como textos transcritos, ampliados ou gravados, indicar *softwares*; elaborar e executar o plano deste atendimento avaliando a funcionalidade, aplicabilidade e acessibilidade; organizar o tipo e o número de atendimentos; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade da sala de aula do ensino regular; ensinar a usar recursos de tecnologia assistiva (conjunto de recursos e serviços que contribuem para ampliar as características funcionais de pessoas com deficiências. Ex: bengala, programas de computador, equipamento de comunicação alternativa, etc.) ; promover atividades e espaço de participação da família (POPOLI, 2010).

São conteúdos do AEE: Libras e Libras tátil; alfabeto digital; Tadoma; língua portuguesa escrita; sistema Braille; orientação e mobilidade; informática acessível; sorobã (ábaco); estimulação visual; comunicação alternativa; desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (POPOLI, 2010). Podemos afirmar que atualmente, existe uma quantidade significativa de recursos de tecnologia assistiva que facilitam sobremaneira o trabalho direto com alunos que possuam muitas dessas dificuldades.

Um questionamento surge dessa proposta. Onde será que poderá ocorrer a formação desse (s) professores das salas de AEE que tenham tamanha versatilidade ou quantos professores seriam necessários para cobrir tantos conhecimentos?

Ao lado de tudo isso, não podemos deixar de chamar a atenção para o fato de que a família é de fundamental importância no processo de ensino aprendizagem, pois o professor dessa parceria precisa realizar e elaborar os planos de AEE com visitas e entrevistas domiciliares, colhendo e repassando informações importantes para o bom desenvolvimento do aluno em questão.

Portanto, assumindo o termo INCLUSÃO como sendo social, no qual cada sujeito é partícipe ativo do processo; é uma postura que inclui atitudes dos alunos, dos

professores, dos gestores e das famílias rumo à aceitação da singularidade de todo e qualquer sujeito, com ou sem dificuldades educacionais especiais. Tal postura corresponde ao que chamamos de acessibilidade atitudinal (MEC, 2013).

O termo ACESSIBILIDADE é entendido por nós como sendo atitudes facilitadoras do aprendizado significativo do aluno, para que ele possa ter acesso aos conhecimentos que circularão na instituição que frequenta e deve ser feita desde a entrada desse aluno na escola, na sala de recursos multifuncionais ou na sala de aula inclusiva. Acessibilidade, segundo a Universidade Federal do Ceará (2021), que vem se destacando entre as instituições federais nesse tema, é condição fundamental e imprescindível a todo e qualquer processo de inclusão social/escolar e se apresenta em múltiplas dimensões, incluindo aquelas de natureza atitudinal, física, tecnológica, informacional, comunicacional, linguística, pedagógica, dentre outras, é questão de direitos.

Os Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior como parte da avaliação *in loco* do SINAES/INEP (2013) e Sasaki (2009) trazemos tipos de acessibilidade similares, inspirados nos já mencionados acima: atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica, programática, transportes e digital, sendo que em relação a acessibilidade atitudinal “todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras” (SINAES/INEP, 2013, p 38). Para ilustrar melhor alguns dos tipos de acessibilidade elaboramos um quadro explicativo:

Quadro 02: Tipos de acessibilidade.

Tipos de acessibilidade	Descrição
Arquitetônica	Acesso fácil nas ruas, calçadas, escolas, trabalho; sanitários acessíveis; transportes acessíveis.
Comunicacional	Sinalização para cegos, intérpretes para os surdos, escrita em braile ou letras ampliadas, ensino da Libras, braile e sarobã.
Instrumental	Adequação nos instrumentos e utensílios de lazer, trabalho e estudo, como adaptadores de lápis e régua.
Metodológica	Adequação dos métodos e técnicas de ensino e trabalho.
Programática	Eliminação das barreiras existentes nos decretos, leis, regulamentos, políticas públicas que dificultem a inclusão das pessoas com deficiências.

Atitudinal	Educação da sociedade para as potencialidades das pessoas com deficiências, eliminação de preconceitos, discriminações e estigmas, além de estimulação de convivência entre pessoas com características típicas e atípicas.
------------	---

Fonte: baseado em SINAES/INEP (2013) e Sasaki (2009).

O termo GRUPO DE ACESSIBILIDADE refere-se ao grupo de profissionais que trabalha diretamente com os alunos que possuem transtornos, deficiências, ou dificuldades de aprendizagem. Normalmente, esse núcleo é composto por psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, fonoaudiólogos, psicomotricistas, neuropsicólogos e outros profissionais afins (em instituições privadas). Nas redes públicas, o pessoal da área de saúde funciona separadamente, pois estão ligados à secretaria de saúde e não de educação.

Estamos vivendo em um mundo com muitas novidades no campo social, econômico, tecnológico, político, etc. Porém a escola parece ainda tender a se fixar em velhos parâmetros de práticas de ensinar e aprender. Não são os alunos que precisam mudar, mas a escola que muitas vezes ainda persiste com a maneira hierarquizada e homogeneizada de planejar conteúdos e práticas educativas, partindo de uma visão homogênea de aluno e processo de aprendizagem.

A escola não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças nos processos através dos quais forma e instrui os alunos e muito menos desconhecer que aprender é errar, ter dúvidas, expressar dos mais variados modos, o que sabemos, representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos (MANTOAN, 2002, p.80).

A exclusão escolar acontece de diversas maneiras colocando em evidência o aluno e o seu fracasso escolar, raras são às vezes em que se pensa na escola como excludente e com poder desigual. Quando se descarta a possibilidade de perceber o aluno na sua singularidade, todos saem perdendo: a escola, os alunos e as famílias envolvidas. É urgente um olhar sensível para o caminho singular que cada aluno vai trilhar rumo ao conhecimento formal, caso contrário, a escola se manterá arcaica e injusta com os seus estudantes.

É muito importante que as escolas tenham a convicção que os alunos precisam se respeitar e se admirar nas suas diversidades e potencialidades. A aprendizagem significativa acontece de fato quando conseguimos estabelecer vínculos uns com os outros e nos percebemos como singulares no processo. Desses vínculos com os pares, com os objetos e demais seres é que nasce o entendimento, a compreensão. O desejo de aprender passa pela possibilidade de estabelecer vínculos que unem os pares semelhantes

e transcendem a aprendizagem de puramente cognitiva (formal) para algo mais profundo e significativo através das emoções e sensações. Portanto, o contato com o outro é edificante e estruturante para o ser humano em idade escolar. Dito de outra forma, a escola tem a vocação de propiciar encontros entre pessoas para haver o crescimento de cada um e de todos juntos (MANTOAN, 2008).

Essa verdadeira inclusão, surge nas interações e vai se tornando um hábito saudável nas relações entre as pessoas é o que toda a comunidade educacional necessita; conforme referendada na lei nº 13146 (2015) que instaura o estatuto da pessoa com deficiência. Sabemos que em muitas realidades, essa inclusão ainda é uma utopia, em algumas escolas públicas e particulares com metodologias mais tradicionais. Mas, na realidade da escola pesquisada, a inclusão é vista como uma palavra de ordem, que procura valorizar cada sujeito participe do processo de ensino-aprendizagem, o que devemos valorizar, pois acreditamos que assim está cumprindo com muito acerto, o seu papel na sociedade.

## **1.2 Aquisições típicas e atípicas da linguagem**

Dando mais um passo adiante rumo ao melhor entendimento da relação entre inclusão/linguagem/TDAH, adentramos no universo da aquisição de linguagem sob a ótica do interacionismo social primordialmente, além de trazermos outras perspectivas para fazermos alguns contrapontos.

A aquisição de linguagem é um campo de estudo bastante heterogêneo, uma vez que engloba diferentes abordagens teóricas com caminhos de estudos distintos. Já a forma de se pensar a fala da criança com ou sem distúrbio de linguagem, apresenta uma heterogeneidade de posições teóricas (MELO, FONTE e AZEVEDO, 2011, p. 18).

Somos de acordo que os desvios linguísticos na fala e na escrita nada mais são do que percursos peculiares tomados pelo falante/escritor rumo à apropriação de sua língua e que cada pessoa deve ser vista a partir do contexto sociocultural que está inserida. Ou seja, cada sujeito interage de forma singular dentro do seu contexto linguístico e muitas vezes essa heterogeneidade da linguagem não é considerada pelos pesquisadores, terapeutas da linguagem e professores.

A teoria da interação social, que busca romper o dualismo natureza versus ambiente que prevaleceu por tanto tempo nas explicações sobre a aquisição da linguagem. Os pressupostos dessa teoria contribuem para uma análise do conhecimento acerca do contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido, permitindo uma articulação deste com as características individuais do adulto e da criança, orientado por um modelo bidirecional, através do qual

evidenciam-se a reciprocidade e a adaptação mútua entre o adulto e a criança (BORGES e SALOMÃO, 2003, p.334).

É justamente dentro da heterogeneidade da linguagem que entra o aluno com TDAH com todas as suas nuances próprias da sua especificidade. Temos um sujeito singular que apresenta a necessidade de algumas adaptações e possíveis originalidades no seu processo de apropriação da linguagem. São crianças que algumas vezes necessitam de apoio fonoaudiológico clínico tanto para a fala quanto para a escrita, algumas delas apresentam desvio fonológico e/ou disortografia. Porém, em alguns casos, conseguem se expressar de forma bem desenvolvida na oralidade e de maneira criativa na escrita.

O estudo da interação entre crianças sofreu profundas modificações ao longo dos anos. Inicialmente centrada na análise do comportamento social, a pesquisa nesse domínio direcionou-se gradualmente para a análise da interação social, o que vem propiciando muitos progressos na compreensão do processo de construção sócio-cognitivo da criança, em contextos que privilegiam a interação de pares (SOARES, 2008).

Na presente pesquisa também priorizamos a relação entre os pares e todas as manifestações de linguagem advindas dessa relação. Para nós, o erro de fala ou escrita da criança deve ser encarado como tentativas de apropriação da sua língua, pois esta criança elabora várias hipóteses linguísticas até chegar à norma padrão convencionalizada pela sua comunidade.

Desvios são considerados os fenômenos que se afastam do que é padrão e esses desvios linguísticos envolvem tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita, ambas modalidades distintas de uma mesma língua/linguagem. Pensar nas “falhas” da fala e da escrita da criança como sintoma de linguagem - sendo o sintoma de linguagem uma forma peculiar de este marcar sua posição na língua - é o que permite olhar para o sujeito e suas particularidades (LIER-DE VITTO, 2007).

Para Vygotsky (1997) as consequências sociais de qualquer tipo de dificuldade ou deficiência é acentuada, alimentada e consolidada pela própria condição em que se insere, portanto, não existe nenhum aspecto em que o biológico possa ser separado do social. A criança que apresenta um desenvolvimento diferenciado pela sua deficiência não é uma criança menos desenvolvida que as demais, mas que apresenta outro modo de desenvolver-se e poder chegar a atingir muitos objetivos.

A deficiência justamente por apresentar dificuldades que limitam o desenvolvimento, a estimulação pode representar um avanço elevado e intensificado,

elaborando assim uma compensação; compensação está de natureza social, pois não existe nenhum aspecto onde o biológico possa ser separado do social, do interacional.

Porém, falar em social não exclui o aspecto singular do sujeito. A clínica fonoaudiológica, bem como os profissionais de educação em geral, podem ganhar muito nas relações interdisciplinares com a linguística e a psicanálise quando deixam de ver como patológico aquilo que não vai bem na fala e na escrita do paciente/aluno e, conseqüentemente, passa a tomar o sintoma de linguagem como algo singular do sujeito que enuncia. Sem dúvida, não é fácil lidar com fatos desviantes da linguagem, pois não se deve ter um pensamento positivista entre certo e errado na língua, nem tampouco tomar a investigação de linguagem de maneira muito subjetiva sem critérios científico bem fundamentados e precisos (LIER-DE-VITTO, 2007).

Para não cair na cilada de minimizar os vários conhecimentos de linguagem advindos das mais diversas ciências, bem como não supervalorizar algum eventual erro de fala ou escrita da criança, é importante considerar o aspecto contextual de produção linguística. A esse respeito, Osakabe (2004, p.8) ao discorrer sobre as implicações éticas da linguagem no contexto escolar afirma:

Há uma ética natural da linguagem: aquela que se sustenta sobre o princípio básico da relevância; é próprio da linguagem, como se disse anteriormente, sua relação tensa, singular, com as condições de sua consecução. Logo, é naturalmente antinatural todo enunciado que, alheando-se das condições de sua emergência, guarda com elas uma relação inconsciente, uma relação em que não se manifesta a interferência, a intervenção, que caracteriza a visão relevante do momento. Assim, todo enunciado estereotipado (lugar-comum) comete um ato de antilinguagem do mesmo modo que uma educação uniformizante contraria a natureza mesma da própria educação, se admitida como processual e precária como a linguagem.

Nesse sentido, quando a escola trata a linguagem dos seus alunos de maneira uniforme, ela colabora para torná-la (linguagem) estereotipada e artificial, ao passo que ao interpretar a linguagem do aluno na sua singularidade e dentro do seu contexto social é atribuída a mesma, sentido e significação. Isso deve acontecer com todos os alunos tidos como típicos ou atípicos dentro do contexto escolar, dentre eles os nossos estudantes com TDAH.

As crianças com dificuldades ou deficiências podem percorrer o mesmo desenvolvimento das outras crianças, porém de um modo diferente, com diferentes meios, e para o professor é importante conhecer a peculiaridade do caminho pelo qual deve conduzir essa criança. A grande descoberta aqui está no fato da peculiaridade do sujeito

ser transformada numa compensação e não ficar aprisionada na deficiência ou no transtorno (VYGOTSKY, 1997).

Ao se falar em peculiaridade, trazemos à tona o aluno com TDAH, que pode apresentar potencial criativo e inventivo em alguns casos ou transtornos de aprendizagem e deficiência intelectual em outros; sempre com características singulares. Vygotsky (1997) chama a atenção para não se deter apenas ao lado negativo da deficiência em si, e que as crianças com problemas de aprendizagem apresentam grande potencial criativo. Assim como a vida de todo organismo está orientada pela exigência biológica da adaptação, a vida da personalidade está orientada pelas exigências do seu ser social.

Lier-DeVitto (2007) afirma que os distúrbios de linguagem têm estado à margem das reflexões linguísticas e que são poucos os grupos de estudos da linguagem com uma área especificamente voltada para a investigação das falas desviantes. Na visão da referida autora parece existir uma linha de pensamento entre o certo e o errado, sustentando assim a ideia de homogeneidade, para refletir sobre as falas patológicas. Ela assume a postura de enxergar a heterogeneidade da fala dos pacientes/alunos, e procura abordar justamente a diferença, àquilo que é singular, que resiste ser tratado como semelhante.

Dentro da mesma linha de pensamento, Carvalho (2009) afirma que foi na busca da homogeneidade como requisito de um saber científico (lógico ou linguístico) que uma heterogeneidade foi apreendida. Portanto, o erro/heterogeneidade/diferença que a fala da criança representa seria somente apreendido numa homogeneidade buscada pelo investigador. Em suma, essa diferença, objeto próprio da aquisição de linguagem, seria apreendida/produzida numa relação de impasse entre homogeneidade e heterogeneidade.

A partir do que foi descrito por essas pesquisadoras na área de linguagem, podemos concluir que a singularidade do sujeito rompe a homogeneidade, e que mesmo com inúmeras tentativas de igualar as pessoas numa mesma linguagem, no sentido de quantificar erros e acertos; a singularidade falou mais alto e a linguagem floresceu como de fato ela é: heterogênea, singular, peculiar. Nesse contexto, o nosso aluno com TDAH se insere bem, pois consegue manifestar linguagens alternativas, espontâneas. O grande desafio está em deixar que essas linguagens sejam visíveis e audíveis para todos.

Lier-De Vitto (2007) faz ainda uma crítica à clínica fonoaudiológica, pois afirma que esta, ao invés de refletir sobre a fala sintomática dos pacientes, se esquiva dela. Isso ocorre devido ao ideário padrão de normalidade de fala com metas pré-estabelecidas, reduzindo a linguagem a um comportamento inadequado, que pode ser corrigida para ser adaptada ao padrão ideal de fala.

Se a linguagem tem particularidades para cada sujeito, ele as apresentará, inevitavelmente. Portanto, se o terapeuta enxerga apenas o patológico da fala do paciente, deixará de ver aquilo que ele traz de mais singular e que o torna sujeito de linguagem. Já o terapeuta que se permite refletir sobre a singularidade da fala sintomática de seus pacientes, este se constitui no outro, capturado pelo funcionamento da língua, e esta posição de escuta do terapeuta possibilita que ele escute a produção criativa de seu paciente (SURREAUX, 2006).

É só a partir do momento que os familiares, educadores e terapeutas conseguirem interagir com as linguagens diversificadas, próprias do sujeito com TDAH, é que eles conseguirão capturar o funcionamento linguístico criativo de muitos desses sujeitos. Caso contrário, continuarão a elencar apenas as inúmeras dificuldades de atenção, concentração, agitação corporal; sem conseguir ir além enxergar as potencialidades de vários desses alunos.

Entendemos que a discussão apresentada por Lier-De Vitto (2007) sobre a clínica da objetividade e clínica da subjetividade da linguagem apresenta características bem marcantes e peculiares dentro da perspectiva que adotamos.

Na clínica da objetividade, a linguagem é vista como comunicação; a clínica vai fazer os consertos nos problemas de linguagem que são considerados desviantes em relação à norma linguística ideal para uma boa comunicação. Neste modelo encontra-se o discurso médico-pedagógico e tenta-se atender aos pressupostos positivistas, daí a necessidade por quantificar e mensurar os objetos investigados.

A clínica da subjetividade é derivada do diálogo interdisciplinar entre a fonoaudiologia, linguística, psicologia e demais disciplinas que envolvem a linguagem. A linguagem é pensada como funcionamento simbólico e não como instrumento de representação de conteúdos cognitivos, psíquicos e biológicos. Os procedimentos clínicos têm como foco a compreensão do movimento da criança na linguagem, levando-se em consideração o próprio funcionamento da língua. O que é analisado, portanto, é como o espaço discursivo pode propiciar a emergência da linguagem da criança, constituindo-a como sujeito da linguagem.

Os desvios linguísticos na fala e na escrita nada mais são do que percursos peculiares tomados pelo falante/escritor rumo à apropriação de sua língua; dentro desses percursos singulares podemos inserir o aluno com TDAH. Ou seja, cada sujeito interage de forma singular no contexto linguístico em que é inserido e por vezes essa

heterogeneidade da linguagem não considerada tanto pelos pesquisadores como pelos terapeutas da linguagem e educadores.

Na abordagem sociointeracionista (de Vygotsky) o pensamento e a linguagem passam por várias mudanças ao longo do processo de desenvolvimento humano, podem se fundir em algum momento e se separar em outros momentos. Em relação à filogenia, pensamento e linguagem tem origens genéticas diferentes, possuem trajetórias distintas, se desenvolvem de maneira independente e possuem uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala. Em relação ao desenvolvimento ontogenético, pensamento e linguagem também apresentam raízes distintas, um estágio pré-intelectual na fala e pré-linguístico no pensamento, até que em certa altura essas linhas se encontram e o pensamento torna-se verbal e a fala torna-se racional (VYGOTSKY, 2008).

Nós, seres humanos, existimos por e para uma convivência social. Sem isso nos anulamos, adoecemos e deixamos de ser aquilo que somos. O processo de atenção, intenção e negociação de sentidos, por exemplo, é o caminho pelo qual nos tornamos sujeitos reais. E isso só acontece devido à intervenção na linguagem. Isso é dialogia (NÓBREGA, 2018, p.33).

Essa perspectiva de sujeito social é muito pertinente, pois é na convivência com o outro diferente de mim que me constituo enquanto ser da linguagem, sendo ao mesmo tempo, singular e social. É desse lugar que enxergamos as nossas crianças típicas ou atípicas, com ou sem dificuldades de fala/leitura/escrita. Aqui cabe o aluno com TDAH, que pode apresentar dificuldades de aprendizagem e concentração, como também indícios de criatividade manifestada das mais diversas formas de linguagem.

O desenvolvimento da fala dentro da perspectiva do interacionismo social envolve o uso de signos e se constrói em 4 estágios: 1- fala pré-intelectual; 2- psicologia ingênua; 3- fala egocêntrica e 4- crescimento interior. O primeiro estágio é considerado primitivo, onde a fala é pré-intelectual e o pensamento pré-verbal. O segundo estágio caracteriza-se pela presença da inteligência prática, com o desenvolvimento da fala na criança e o uso correto das estruturas gramaticais, mesmo sem entender totalmente as operações lógicas que representam. O terceiro estágio caracteriza-se por soluções de problemas internos a partir de signos exteriores e operações externas, esse é o estágio da fala egocêntrica. O quarto estágio é considerado como aquele do crescimento interior, ocorrem mudanças profundas no processo e as operações externas se interiorizam (VYGOTSKY, 2008).

Esquemáticamente, podemos imaginar o pensamento e a fala como dois círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se

unem para produzir o que se chama de pensamento verbal (VYGOTSKY, 2008, p.58).

A partir da citação do referido pensador fica claro que o pensamento verbal é justamente a capacidade do ser humano de articular mentalmente e com coerência os pensamentos e transmiti-los por meio da linguagem articulada, no caso a fala. O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, incluindo os pensamentos linguísticos e as experiências socioculturais da criança em desenvolvimento.

Existe no desenvolvimento da criança um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual da fala. Ao longo do desenvolvimento infantil, pensamento e palavra se unem e depois se modificam constantemente. A unidade do pensamento verbal ocorre exatamente no significado das palavras. “Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável” (VYGOTSKY, 2008, p.150).

Partindo do pressuposto que uma palavra sem significado é vazia, podemos refletir acerca da importância do seu contexto nas interações linguísticas entre as pessoas, pois é através dele que o significado se apresenta. Trazendo a discussão para o âmbito educacional, podemos constatar que ainda existem algumas manifestações de linguagem na educação formal, descontextualizadamente, o que pode gerar distorção na formação do significado das palavras e uma possível dificuldade de aprendizagem do aluno.

O significado de uma palavra é a união entre a palavra e o pensamento; é um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa, que evolui a partir do momento em que o pensamento verbal eleva-se ao nível dos conceitos mais abstratos. A relação entre pensamento e palavra não é um fato, mas sim um processo dinâmico e contínuo que passa por várias transformações antes de ser consolidada. “Uma análise da interação do pensamento e da palavra deve começar com uma investigação das fases e dos planos diferentes que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras” (VYGOTSKY, 2008, p.157).

É justamente nesse processo dinâmico e constante entre pensamento e o significado das palavras que a aprendizagem acontece de forma única. Quando o educador não leva isso em consideração, pode causar prejuízos na educação formal do aluno, pois deixa de ser algo prazeroso e com sentido para se tornar algo penoso e cansativo. Aqui podemos refletir acerca da singularidade da construção desse processo, reafirmando o que já foi comentado antes que cada sujeito vai elaborar a relação pensamento e palavra de uma forma única. Portanto, não cabe a tendência homogeneizadora da escola tradicional

de nivelar seus alunos por igual, mas sim o respeito e estímulo contínuo à criatividade e formas alternativas de construção da linguagem enquanto significado das palavras, como, por exemplo, os nossos estudantes com TDAH.

Existem algumas características e funções determinantes no contexto do pensamento e palavra que valem ser salientadas: a fala interior, a fala egocêntrica e a fala exterior. A fala interior ou fala para si mesmo, seria a fala interiorizada em pensamentos. A fala egocêntrica, por sua vez, seria um estágio de desenvolvimento que precede a fala interior. Já a fala exterior seria a tradução do pensamento em palavras.

A fala interior é algo de novo, trazido do exterior juntamente com a socialização. Acreditamos que a fala egocêntrica origina-se da individualização insuficiente da fala social primária. A sua culminância ocorre no futuro, e desenvolve-se no sentido da fala interior (VYGOTSKY, 2008, p.169).

A fala egocêntrica poderia ser definida como a fala interior de forma audível, ou ainda como uma transição entre a atividade socializada da criança para a atividade mais individualizada da mesma. “A decrescente vocalização da fala egocêntrica indica o desenvolvimento de uma abstração do som, a aquisição de uma nova capacidade: a de pensar palavras, ao invés de pronunciá-las” (VYGOTSKY, 2008, p.168).

O desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos que se desenvolvem mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais, e se separa da fala exterior ao mesmo tempo que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica, quando as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se as estruturas básicas de seu pensamento (VYGOTSKY, 2008).

Vygotsky atribui um papel fundamental à interação social. O autor afirma que é no contato com os membros da cultura de um grupo social determinado que o bebê, sujeito biológico, transforma-se gradativamente em sujeito sócio-histórico, cuja interação com o mundo será indireta, mediada por sistemas simbólicos característicos de processos psicológicos superiores, tipicamente humanos (SOARES, 2006).

A transformação de sujeito biológico em sujeito sócio-histórico acontece pela e na linguagem, como essa metamorfose ocorre através da mediação de um outro mais proficiente linguisticamente, logo, toda expressão de linguagem manifestada pela criança deve ser encarada como uma manifestação do seu desejo de pertencer ao seu grupo linguístico. Porém, uma consideração deve ser ressaltada aqui, essa criança em fase de construção de linguagem traz algo de singular, além do coletivo advindo da sociedade

onde está inserida. O aluno com TDAH, neste caso, deve ser considerado na sua forma peculiar de inserir-se no mundo linguístico da sociedade a qual pertence, como a família e a escola, por exemplo.

As dificuldades de fala e escrita, em uma visão interacionista mais estrutural de linguagem, assume que a criança é capturada pelo dizer de um falante que se encontra submetido às leis e regras de uma língua. Portanto, não existe o terapeuta que sabe tudo e ensina ao paciente que comete o erro. Mas sim, deve emergir o terapeuta que coloca o seu paciente como sujeito da sua própria língua. Da mesma forma deve acontecer com os educadores que devem conceber os erros dos alunos como condição de captura desse aluno pela língua em que está inserida.

Foram buscados, nas teorias psicológicas interacionistas sobre o desenvolvimento infantil, subsídios para a compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança e do papel da linguagem neste desenvolvimento. Iniciando esse percurso, o contato com a teoria piagetiana permitiu um conhecimento mais aprofundado dos diferentes momentos do desenvolvimento infantil, principalmente, no que se refere à construção gradual dos processos de coordenação de ações e ao papel do objeto nesta construção. Num confronto com as posições teóricas de Wallon e de Vygotsky que, diferentemente de Piaget, enfatizam o papel da interação social para o desenvolvimento do sujeito, do primeiro foi retida, com especial atenção, a ideia de que a relação dialética entre movimento e emoção é o substrato de toda a atividade mental, caracterizada, na sua forma mais desenvolvida, pela mediação semiótica, amplamente discutida pelo segundo (SOARES, 2006, p.21).

O papel da linguagem é de fundamental importância para o entendimento do desenvolvimento infantil. Contribuíram para esse entendimento, pensadores como Piaget, Vygotsky, Wallon, dentre outros, pois o primeiro elencou as fases do desenvolvimento do aprendizado infantil, o segundo trouxe a relevância das interações interpessoais nesse processo e o terceiro demonstrou cientificamente a relação direta entre emoção e aprendizagem. Todos esses aspectos contribuem conjuntamente para o bom desenvolvimento cognitivo do aluno.

Segundo Vygotsky (1997) ainda podemos afirmar que a educação da criança com transtornos ou deficiência deve basear-se em uma elevada noção da personalidade humana, bem como na compreensão da sua unidade e integridade orgânica. Construir o processo educativo seguindo as tendências naturais da compensação significa não atenuar as dificuldades que derivam da deficiência, mas sim reunir todas as forças para compensá-la.

No caso de TDAH, por exemplo, podemos destacar que algumas dessas crianças são criativas e inventivas, que podem manifestar sua linguagem de maneira bem peculiar

através das artes, dos gestos, da música, da oratória. Por vezes pode apresentar certa dificuldade na aquisição alfabética e ortográfica, ou até mesmo matemática, se for algo que não lhe desperte muito interesse. Na nossa realidade, a maioria desses alunos tem algo positivo e peculiar que o torna diferenciado, além das dificuldades.

As dificuldades de fala e escrita podem ser tratadas a partir de uma visão interacionista estrutural de linguagem, aqui entrando a gagueira, o desvio fonológico, a disgrafia, a dislexia, a discalculia, etc., decorrentes do TDAH; a criança é capturada pelo dizer de um falante que se encontra submetido às leis e regras de uma língua. Portanto, não existe o professor ou o terapeuta que sabe tudo e ensina ao aluno/paciente que comete o erro. Mas sim, deve emergir o professor/terapeuta que coloca o seu aluno/paciente como sujeito da sua própria língua. Da mesma forma deve acontecer com todos os educadores escolares e familiares, que parecem conceber os erros dos alunos/filhos como condição de captura desse aluno/filho pela língua onde está inserido.

O aluno com TDAH, por exemplo, com sua forma peculiar de expressar-se e comunicar-se com o corpo, com as atitudes, com o pensamento acelerado e com a fala, no geral muito bem articulada, o tornam um sujeito de linguagem que precisa ser interpretado no seu contexto linguístico, social, emocional e afetivo. Olhar a linguagem nesta perspectiva faz uma sensível diferença na vida dos alunos e de toda comunidade escolar.

Aqui também é prudente salientar os alunos com características de altas habilidades, que investem uma quantidade significativa de energia emocional no que fazem, apresentam preocupação moral em idades precoces, frequentemente questionam regras/autoridade, demonstram sensibilidade/empatia, capacidade de reflexão, senso agudo de justiça (REZULLI e REIS, 1997).

O bom resultado está no fato da escola, família e profissionais clínicos estarem abertos ao acolhimento de cada aluno na sua singularidade, seja este aluno típico ou atípico (com deficiências, com transtornos, com altas habilidades, etc). É neste cenário que se enquadram alguns dos alunos com TDAH, alunos que precisam ser motivados, vistos e respeitados para que a inclusão e a equidade aconteça de fato.

Dando seguimento à fundamentação teórica da nossa tese, adentraremos no universo da alfabetização implicada no letramento, a seguir.

### **1.3 Alfaletramento escolar**

Como a presente tese busca analisar a linguagem enquanto mediadora do processo de ensino aprendizagem de alunos com TDAH, além da temática da inclusão e das aquisições de linguagem típicas e atípicas, sentimos a necessidade de trazer à tona a relação entre alfabetização e letramento escolar por entendermos que faz parte da apropriação da linguagem das crianças na faixa etária por nós pesquisada (2º e 3º ano fundamental).

Inicialmente trazemos o conceito de autores diversos sobre alfabetização e letramento, tema central deste capítulo, para depois marcarmos o lugar de onde falamos. Aqui a ideia do alfaletamento de Soares (2021) vai ser o grande norte dessa sessão, pois acreditamos que parece ser a abordagem mais recente e completa da atualidade no Brasil. No entanto, mesclaremos também com outros autores estudiosos da área que igualmente tratam do tema.

A alfabetização e o letramento são temas bastante relevantes para o nosso objeto de estudo: as crianças com TDAH, estudantes do 2º e do 3º ano do ensino fundamental, uma vez que essas duas séries escolares fazem parte da finalização do ciclo de alfabetização (conforme a instituição de ensino pesquisada) que se inicia no infantil 4 (série correspondente a pré-alfabetização); e pelo fato das crianças com TDAH apresentarem distrações e inquietações que podem interferir no processo de aquisição e compreensão da escrita alfabética, afirmamos a importância de comentar o tema. Algumas vezes essas crianças apresentam omissões de letras, trocas de letras, inversões de letras em sílabas complexas e até mesmo dificuldades de compreensão do texto lido; possivelmente não por dificuldades de memória, mas sim por dificuldades de manutenção controlada da atenção.

No tocante à escrita, pode-se dizer que ela surgiu como uma tecnologia para responder a práticas sociais, econômicas e culturais. Já a alfabetização, pode ser descrita como um processo de apropriação da tecnologia da escrita; e o letramento é a capacidade de uso dessa escrita inserido nas práticas sociais (SOARES, 2021).

Dopfner, Frolich e Metternich (2016) afirmam que as crianças com TDAH podem apresentar algumas dificuldades no desempenho da leitura e da escrita devido à falta de concentração e de foco em alguns conteúdos escolares. Faz-se necessário escolher uma escola comprometida com os aspectos singulares desse sujeito, bem como boas estratégias de ensino de língua.

Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender a ler e a escrever, sendo o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, já o termo

alfabetização seria para nomear o sujeito que apenas sabe ler e escrever sem fazer o uso social da escrita (SOARES, 2008).

Educadores brasileiros utilizam o termo “alfabetização” para identificar a decodificação dos sinais escritos e o termo “letramento” para identificar quando o indivíduo faz uso eficiente da leitura e da escrita incorporados à vida cotidiana e à prática social (TARGINO, SILVA e SANTOS, 2017).

Segundo Kleiman (2005) letramento significa compreender sentidos através de um conjunto de atividades rumo à compreensão da escrita, o que inclui a alfabetização também. Porém, não se limita a ela.

O aspecto da interação social é tão importante para o funcionamento da língua que não se pode falar em um único letramento, mas sim de múltiplos ou de práticas de letramentos, cuja motivação e consequências se especificam apenas no contexto (STREET, 2014).

O termo alfabetização foi se modificando temporalmente. Há algumas décadas significava apenas saber escrever o próprio nome; atualmente, após várias transformações, o termo alfabetização funde-se ao termo letramento, significando a possibilidade de exercitar a leitura de mundo com compreensão e interpretação do seu entorno (TARGINO, SILVA e SANTOS, 2017).

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, porém simultâneos e interdependentes. A alfabetização não precede o letramento. A criança aprende a ler e a escrever de forma bem mais satisfatória quando se envolve em atividades de letramento, com leituras e produções de texto inseridas em práticas sociais mais próximas do real (SOARES, 2021).

Letramento é um conceito complexo e diversificado. Em primeiro lugar, porque são várias e heterogêneas as práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos – na família, no trabalho, na igreja, nas mídias impressas e digitais, em grupos sociais com diferentes valores e comportamentos de interação. Como há especificidades no uso da escrita em cada contexto, a palavra letramento é muitas vezes usada no plural – letramentos – ou acompanhada do prefixo multi- ou adjetivo múltiplos: multiletramentos ou letramentos múltiplos. Em segundo lugar, letramento tem assumido também um sentido plural porque o conceito é ampliado para designar diferentes sistemas de representação, não só o sistema linguístico, letramento digital, letramento musical, letramento matemático (também chamado numeramento), letramento científico, letramento geográfico etc. por outro lado, o termo letramento tem sido conceituado ora como conjunto de capacidades para usar a língua escrita nas diferentes práticas sociais que envolvem o texto escrito (SOARES, 2021, p.32).

Na presente tese assumimos o postulado descrito por Soares (2021) como sendo o que melhor explica os achados da escrita dos nossos alunos, pois entendemos que o processo de alfabetização acontece associado aos processos de construção de texto, de apropriação da ortografia, de compreensão da leitura e aspectos correlacionados. Portanto, o alfalettrar parece ser a abordagem que melhor se encaixa no contexto plural e singular de desenvolvimento da linguagem escrita dos estudantes das séries que compõem o ciclo de alfabetização.

Seguindo essa linha da escrita enquanto uso social contextualizado, pode-se trazer Vygotsky (1991) quando afirma que para que haver o desenvolvimento de uma nova modalidade de linguagem (escrita) faz-se necessário este ensino como algo relevante para a vida do aluno aprendiz. E sobre a pré-escrita continua:

Desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras (VYGOTSKY, 2007, p.145).

Como na nossa pesquisa iremos investigar como a criança com TDAH estudante do 2º e 3º ano do ensino fundamental constrói o aprendizado formal no contexto da alfabetização e do letramento, próprios das suas séries escolares. Trazemos a seguir considerações acerca da alfabetização, do letramento, do texto, da ortografia, da escola, do fazer pedagógico, das políticas públicas educacionais; que estão diretamente imbricadas no processo de ensino e aprendizagem da criança com TDAH e demais estudantes desse segmento.

O aprendizado do sistema de escrita alfabética inclui a criança que aprende o objeto a ser aprendido, e ainda o professor, o mediador, ajudando a criança a se apropriar desse objeto. Na prática, a criança ao se apropriar desse sistema aprende que a palavra falada é uma cadeia sonora que pode ser segmentada em pequenas unidades, que podem ser representadas por letras escritas (SOARES, 2021).

A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar. Mas é pela interação entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e

linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras – apropria-se então do princípio alfabético (SOARES, 2021, p.51).

No processo de alfabetização das crianças é muito importante que o educador faça o diagnóstico do seu nível de escrita, para serem definidos os objetivos pedagógicos baseados nos procedimentos de mediação, atuando na zona de desenvolvimento proximal da criança. Desse modo, devemos propor estimulações, a fim de que o aluno possa avançar de um nível de escrita para o seguinte (SOARES, 2021).

Na realidade da escola pesquisada, esses diagnósticos do nível de escrita das crianças em fase de alfabetização, bem como dos principais erros ortográficos após a criança chegar ao nível alfabético de escrita, são constantes. Entendemos ser importante checar como o aluno está compreendendo o sistema de escrita de sua língua, além de traçar objetivos para atingir a particularidade de cada criança.

Progredindo no entendimento da escrita alfabética, a criança inicialmente compreende que a escrita acontece por meio das letras, porém sem relação entre a oralidade e a grafia ainda; depois aprende a refletir sobre os segmentos sonoros da fala (consciência fonológica); avançando para o nível silábico de escrita (escrita silábica); até perceber que para registrar graficamente as palavras faladas faz-se necessário mais de uma letra por sílaba para que todos os sons sejam representados (consciência fonêmica), levando a criança para compreender o sistema alfabético de escrita (SOARES, 2021).

Oralidade e escrita são modalidades distintas de uma mesma linguagem. Assim como na linguagem oral, a linguagem escrita representa um salto qualitativo no desenvolvimento do pensamento das pessoas. “O domínio desse sistema complexo de signos (a linguagem escrita) fornece novo instrumento de pensamento, na medida em que aumenta a capacidade de memória, registros de informações, etc” (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2019, p.116).

Para Vygotsky o aprendizado da escrita vai muito além de saber desenhar letras, focando apenas no aspecto motor. Aprender a linguagem escrita, significa, sim, participar de um processo complexo que é o produto de um constructo cultural herdado dos nossos antepassados.

O aprendizado da linguagem escrita envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade. É por isso que ele identifica uma espécie de continuidade entre as diversas atividades simbólicas: os gestos, o desenho e o brinquedo. Em outras palavras, estas atividades contribuem para

o desenvolvimento da representação simbólica (onde signos representam significados), e, conseqüentemente, para o processo de aquisição da linguagem escrita (REGO, 2014, p.69).

Pensando a escrita como um aprendizado, este acontece muito antes da criança frequentar a escola, daí a importância de se estudar a pré-história da linguagem escrita; porém sem negligenciar a grandeza do aprendizado escolar no desenvolvimento do aluno. “Embora o aprendizado da criança se inicie muito antes de ela frequentar escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento” (REGO, 2014, p.72). Nas palavras de Luria temos: “A melhor maneira de estudar essa pré-história da escrita e as várias tendências e fatores envolvidos nela consiste em descrever os estágios que nós observamos quando uma criança desenvolve sua habilidade para escrever” (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2019, p.144).

À luz da teoria sociointeracionista de Vygotsky e seus colaboradores, os estágios nos quais as crianças passam antes de chegar até a escrita alfabética (pré-história da escrita) seriam: 1º escrita intuitiva, 2º escrita por imagem, 3º escrita simbólica.

No primeiro estágio, no qual as crianças têm idades entre 3 e 5 anos, a escrita se apresenta na forma de rabiscos, de maneira bem intuitiva, não é uma função mnemônica ainda.

Não obstante a criança, nesse estágio, não aprender ainda o sentido e a função da escrita, sabe que o adulto escreve, e quando recebe a tarefa de anotar uma sentença, tenta reproduzir, ainda que apenas em sua forma exterior, a escrita adulta com a qual está familiarizada. É por isso que nossas amostras se parecem realmente com a escrita ordenada em linhas etc (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2019, p.154).

No segundo estágio, as crianças têm idades entre cinco e seis anos, apresentam uma escrita pictográfica, por imagens, capazes de transformar todo o processo de recordação. É interessante observar aqui que escrita pictográfica e desenho são duas coisas distintas:

Uma criança pode desenhar bem, mas não se relacionar com seu desenho como um expediente auxiliar. Isso distingue a escrita do desenho e estabelece um limite de pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra. Quanto mais retardada a criança, mais acentuada é a sua inabilidade para se relacionar com o desenho como algo mais do que um tipo de brinquedo e para desenvolver e compreender o uso instrumental de uma imagem como um símbolo ou um expediente, embora suas habilidades para o desenho possam ser muito desenvolvidas (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2019, p.179).

No terceiro estágio a escrita da criança passa a ser simbólica, conhece as letras, tem a noção que elas representam algum conteúdo, inicia o aprendizado da leitura e

começa a fazer os registros gráficos particulares para cada símbolo marcado. Neste momento, a criança ainda não consegue compreender o processo integral da escrita, pois está em processo de construção desse conhecimento.

A habilidade para escrever não significa necessariamente que a criança compreenda o processo de escrita. Tal criança pode, sob certas condições, apresentar uma atitude razoavelmente diferenciada em face da escrita e certa compreensão de suas premissas básicas, a saber, a necessidade de distinções específicas para registrar conteúdos diferentes (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2019, p.183).

A partir do exposto verificamos que o conhecimento anterior à alfabetização está atrelado a assimilação dos conteúdos simbólicos relacionados a linguagem escrita, este conhecimento é decorrente de uma construção simbólica elaborada culturalmente. Para Vygotsky o ato de escrever precede a compreensão sobre o uso dos signos, pois antes de compreender o sentido da escrita a criança faz várias tentativas primitivas perfazendo a pré-história da escrita com os seus estágios.

É importante ressaltar que cada criança apresenta singularidades que as diferenciam no que concerne ao ritmo de desenvolvimento desse processo, portanto no processo de alfabetização em sala de aula é necessário definir atividades que serão realizadas pela turma toda e atividades diferenciadas para os subgrupos, sempre se baseando no nível de escrita de cada uma delas (SOARES, 2021).

Na nossa prática educativa, não só os alunos com transtornos e deficiência possuem um apoio pedagógico diferenciado com reforço no contraturno ou atividades complementares diferenciadas, mas também todo e qualquer aluno que necessite de uma maior segurança numa leitura mais fluente, no exercício de escrita em nível alfabético ou ortográfico, nas operações matemáticas, dentre outras.

A entrada da criança na cultura da escrita, tem como pressuposto que, para que o sistema de escrita alfabética seja plenamente compreendido e assim se complete a alfabetização, o foco não deve ser o ensino (o método), mas a aprendizagem, o como a criança aprende. A partir das concepções que a criança vai progressivamente elaborando sobre a natureza da escrita alfabética, definem-se procedimentos de ensino que orientem a reformulação dessas concepções, levando ao avanço na compreensão deste objeto de conhecimento que é o sistema alfabético de escrita. Nesse momento inicial, não se trata de ensinar, mas de exercer a mediação da aprendizagem, atuar na zona de desenvolvimento proximal, acompanhando as capacidades disponíveis em cada momento do desenvolvimento da criança, até que ela atinja condições cognitivas e linguísticas para compreender e se apropriar plenamente do sistema alfabético (SOARES, 2021, p. 119).

Ainda diante do argumento da escola voltada para o aluno, Monteiro (2004) pontua a necessidade de que os conteúdos e métodos escolares adotados devem estar a serviço das necessidades dos alunos. Para tanto, faz-se necessário respeitar a diversidade cultural, racial, religiosa, linguística; para dessa forma, desconstruir a crença de que milhares de alunos não aprendem por serem subestimados, humilhados, discriminados dentro de um ambiente criado para eles (alunos) e que o rejeita, a escola.

Na fase de alfabetização escolar (do infantil 4 - ao 3º ano fundamental), os professores de alunos com TDAH podem manter uma estreita comunicação com os pais a fim de apontar as principais conquistas desse processo, bem como suas principais dificuldades no aprendizado da escrita, leitura, aritmética. Dessa forma, os pais podem reforçar os comportamentos positivos do aprendizado da língua e inibir comportamentos sintomáticos de TDAH (DUPAUL e STONER, 2007).

Essa relação de parceria entre educadores e escola faz diferença positivamente no processo de aprendizagem da leitura/escrita, não só do aluno com TDAH, mas também de todos os alunos da turma. Na nossa realidade, percebemos que os pais mais bem orientados refletem-se em filhos mais seguros em construir o processo de autonomia acadêmica, relacional e emocional.

O ciclo da alfabetização e do letramento é descrito por Soares (2021) da seguinte forma: a criança é exposta à leitura, interpretação e produção do texto desde a educação infantil, onde vivencia os níveis de escrita da garatuja, escrita com letras e escrita silábica sem valor sonoro. Com o conhecimento das letras e das relações fonema-grafema, da consciência silábica e grafofonêmica; a criança entra no ensino fundamental anos iniciais vivenciando os níveis de escrita silábica, com valor sonoro, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico. Todo esse processo de alfabetização ocorre de forma simultânea ao letramento, pois é através dos textos e das práticas sociais letradas que a escrita é apresentada para a criança (SOARES, 2021).

Concordamos com a perspectiva acima descrita, na qual a alfabetização deve ocorrer a partir de textos, com gêneros textuais específicos e contextualizados, que trazem à tona os usos sociais dessa escrita. Dito de outra forma, acreditamos num ensino de língua que priorize a alfabetização e o letramento, de forma simultânea e articulada, constituindo o alfaletamento.

Durante o processo de apropriação da escrita alfabética/ortográfica existem os eventuais erros processuais. Esses erros dos alunos devem ser vistos como parte do processo de aprendizagem e informam sobre o estado dos seus conhecimentos, eles

tornam-se signos que permitem identificar as capacidades mobilizadas e os obstáculos encontrados. Eles se constituem numa passagem obrigatória rumo às convenções da escrita (DOLZ, GAGNON, DECÂNIO, 2010).

Seguindo na perspectiva do alfaletamento, que inclui a apreensão ortográfica também, trazemos Alves (2011) que elencou os 13 principais erros ortográficos, ou fenômenos linguísticos encontrados em produções textuais escritas de crianças do 2º ao 5º ano do ensino fundamental e constatou que existe uma certa regularidade na frequência de aparecimento desses fenômenos em cada ano escolar. Os fenômenos linguísticos são: transcrição de fala, hipercorreção, junção ou separação indevida de palavras, omissão de letras e palavras, troca de letras, acréscimo de letras, representações múltiplas de letras com sonoridade parecidas, uso indevido de maiúsculas e minúsculas, ausência ou uso indevido de acentuação, ausência ou uso indevido de pontuação, letra ininteligível em algum momento do texto, inversão de letras, ausência ou uso indevido do plural.

Nesta pesquisa assumimos a postura de erro como processo de construção do conhecimento do nível ortográfico de escrita, e que, portanto, são fenômenos linguísticos que ocorrem de forma diferente em cada ano escolar, denotando avanços cognitivos no aprendizado da modalidade escrita da língua.

Muitas crianças e adolescentes com TDAH ficam desmotivadas nas aulas de língua portuguesa, pois falta a contextualização algumas vezes, ou seja, o alfabetizar letrando. “O português pode envolver a utilização de recortes de jornais e revistas, assim como história e geografia. Enfim, existem inúmeras formas de tornar as disciplinas interessantes para os alunos com TDAH” (TEIXEIRA, 2017, p. 98).

Para atrair melhor a atenção do aluno com TDAH na sala de aula podem ser propostas estratégias como: colocar o aluno sentado nas primeiras fileiras, e, nesse caso o professor deve evitar dar as costas ao aluno enquanto estiver dando uma explicação, permitir que o aluno se movimente em sala de aula quando estiver mais inquieto, favorecer idas ao banheiro e beber água em alguns momentos estratégicos para que ele possa se autorregular, estimular o aluno na utilização da agenda escolar para que ele não esqueça de fazer nenhuma atividade solicitada para casa, evitar dar vários comandos ao mesmo tempo, e priorizar um comando por vez (ALVES, 2017).

Nesse contexto “a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é um processo complexo que envolve duas funções da língua escrita – ler e escrever, que se igualam em alguns aspectos e se diferenciam em outros” (SOARES, 2021, p.193). No início da alfabetização existe uma maior facilidade na escrita do que na leitura, pois ao escrever a

criança já tem em mente a cadeia sonora com seu significado, já na leitura ela precisa decodificar para chegar à cadeia sonora que é a palavra e só depois chega ao significado.

“Vencida a fase de apropriação do sistema alfabético e das normas ortográficas básicas, a leitura é que se torna mais fácil que a escrita” (SOARES, 2021, p.196). Isso porque um mesmo fonema pode ter várias representações gráficas e a criança pode errar nessa escolha no momento de grafar, já na leitura em que a palavra já está posta, a criança não corre esse risco.

Como se pode concluir, o desenvolvimento da escrita e da leitura ocorre de forma diferenciada: há maior facilidade da escrita em relação à leitura durante o processo de compreensão do princípio alfabético. Atingida essa compreensão, a direção é invertida, as crianças usam habilidades ortográficas primeiramente para leitura, isto é, para reconhecer palavras, só posteriormente a familiarização com as representações ortográficas por meio da leitura reforça a habilidade para escrever palavras ortograficamente, isto é, para uma escrita obediente às normas e convenções que regem as relações fonemas-grafemas (SOARES, 2021, p.196, 197).

Soares (2017) elenca dois grandes grupos de pessoas em relação ao letramento e alfabetização: os analfabetos funcionais e os funcionalmente alfabetizados. O primeiro grupo inclui as pessoas sem escolarização ou aquelas com alfabetização rudimentar (que apenas conseguem ler e compreender textos curtos e de linguagem familiar). O segundo grupo engloba 3 níveis diferentes de alfabetização: 1-elementar – leem e compreendem textos de média extensão; 2-intermediário – interpretam e elaboram sínteses de textos; 3-proficiente – leem texto de maior complexidade, analisam e relacionam suas partes, além de distinguirem fato de opinião.

Para que o sujeito possa aperfeiçoar seu desempenho nas diferentes situações comunicativas é necessário que ele se torne mais do que alfabetizado, ou seja, é necessário que ele assuma a função de letrado.

É importante investir numa alfabetização articulada com o letrar. Para tanto, faz-se necessário uma educação voltada para uma alfabetização linkada com as práticas sociais cotidianas, ou seja; articular o processo de alfabetização com os gêneros textuais.

A escola é uma das principais agências de letramento na vida do aluno, pois permite a vivência de práticas de leitura e escrita a partir de textos diversificados e em diferentes gêneros de textos.

A importância do letramento acadêmico para o professor é inegável, mas uma perspectiva autônoma do domínio das práticas de leitura e escrita é insustentável (...) o domínio do letramento acadêmico não garante o domínio de outros conhecimentos específicos de que o docente certamente precisará para a prática didática; nem é o que determinará que ele realize atividades eficazes e significativas com seus alunos (KLEIMAN e ASSIS, 2016; p. 51).

Os estudos sobre letramento tratam da abordagem sócio/histórico/cultural das práticas de escrita; portanto, é essencialmente social e se localiza na interação interpessoal.

No Brasil temos uma escola muito mais contra o povo do que a favor dele, pois ela se manifesta incompetente na educação das camadas populares, e daí surge o fracasso escolar. São muitos os fatores que causam essa deficiência na educação pública, e um desses problemas é o conflito de linguagem. “Se a escola ainda não atende plenamente as camadas populares, com exceção apenas do ensino fundamental, a escola que existe é antes contra o povo que para o povo” (SOARES, 2020, p. 16). Essa escola contra o povo se insere também na esfera dos transtornos e dificuldades educacionais com consequências na aprendizagem escolar.

Dentro da perspectiva de trabalho com dificuldades de aprendizagem, Alves (2017) ao descrever a importância e priorização da acessibilidade atitudinal para esse grupo de dificuldades de aprendizagem, incluindo o TDAH, nas séries do ensino fundamental afirma que as avaliações devem ser realizadas preferencialmente em uma sala sem tantos estímulos, com horário estendido, podendo ser aplicada pelo psicólogo, fonoaudiólogo ou outro profissional da equipe multidisciplinar também.

Os enunciados das questões devem ser reduzidos para facilitar a objetividade e o entendimento do aluno, o espaçamento entre linhas deve ser maior e não se deve usar o verso das folhas. Os enunciados podem ser subdivididos em itens menores, ao invés de ficar um texto longo com uma única pergunta no final; as imagens poderão ser usadas como recurso facilitador do foco atento; nas perguntas de múltipla escolha deve-se evitar as “cascas de banana” e fixar-se no conteúdo mais significativo para o aluno (ALVES, 2017).

Outros trabalhos que podem contribuir para o gerenciamento do aluno TDAH em sala de aula são: conhecimento acerca do TDAH por parte dos professores, aliança com as famílias, contato com os demais profissionais da escola e clínicos, exercitar a paciência, elogios frequentes, o aluno deve sentar-se próximo do professor, estabelecer contato visual professor-aluno, baixar o tom de voz em momentos estratégicos, orientações curtas e claras do professor para o aluno, assertividade por parte do professor com docilidade na comunicação, aguardar o tempo do aluno para formular a sua resposta, repetir as informações quando o aluno não entender, a possibilidade do aluno sair da sala para dar uma volta rápida, dentre outros (SILVA, 2014).

Algumas teorias tentaram inadequadamente justificar o fracasso escolar pela ideologia do dom, com aptidões naturais para determinadas habilidades intelectuais; ideologia da deficiência cultural, com a carência alimentar e financeira que traria consequências sobre a capacidade de aprendizagem; ideologia das diferenças culturais, que tentaria qualificar a cultura dos pobres como subcategoria (SOARES, 2020).

Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de marginalização cultural e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, como sugerem a ideologia do dom e a ideologia das diferenças culturais. Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos provenientes das camadas populares cabe à escola, que trata de forma discriminativa a diversidade cultural, transformando diferenças em deficiências (SOARES, 2020, p. 25).

Para Vygotsky o conhecimento e o aprendizado são inter-relacionados desde o nascimento da criança e ao entrar na escola ela traz consigo os conhecimentos de mundo construídos. Esses conhecimentos podem ser do tipo conceitos cotidianos ou conceitos científicos. Os primeiros são decorrentes da experiência pessoal e os últimos elaborados na sala de aula, adquiridos através da educação formal (REGO, 2014).

Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignora esse fato está cego (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2019, p.109).

A aprendizagem deve acontecer a partir do nível de desenvolvimento da criança, pois existe uma estreita relação entre o nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. Esses níveis de desenvolvimento podem ser resumidos em dois: nível de desenvolvimento efetivo ou real; e nível de desenvolvimento potencial. O primeiro nível corresponde às conquistas psicointelectuais já consolidadas pela criança de forma independente e o segundo nível corresponde àquilo que a criança consegue fazer com o auxílio de outro, mais proficiente (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2019).

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial da criança é chamada de zona de desenvolvimento proximal ou potencial. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que estão em vias de desenvolvimento, mas que não amadureceram ainda, é a distância entre aquilo que a criança já realiza sozinha e aquilo que ela realiza com a ajuda do seu grupo social. Essa mudança de um nível de desenvolvimento para outro acontece pela mediação de um outro mais proficiente (REGO, 2014).

“A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bem ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2019, p.114). Ou seja, o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, ele o segue e abre espaço para área de desenvolvimento proximal.

Dito isso, Vygotsky ressalta a relevância de se pensar na aprendizagem enquanto um processo construído histórico e culturalmente falando, pois traz à tona a realidade do ser da criança com suas potencialidades que se sistematizam quando desafiada e estimulada pelo professor e demais participantes da comunidade escolar.

A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas ideias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas teorias acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem Vygotskiana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a construir a base que possibilitará novas aprendizagens (REGO, 2014, p.108).

O conceito de desenvolvimento da linguagem serve como paradigma para toda a problemática do aprendizado escolar, uma vez que a linguagem origina-se como meio de comunicação entre a criança e as pessoas, a sua volta e só depois é que ela é internalizada; fornecendo assim, os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 2019).

A linguagem é explicada nas ideologias da deficiência linguística e das diferenças sociais como um dos principais motivos para o fracasso escolar; talvez por ter um papel central nas culturas e ser o principal instrumento de transmissão desta (linguagem). Muitas vezes é na escola que se evidencia as variedades linguísticas e se estigmatiza a variante socialmente privilegiada e discriminada da língua (SOARES, 2020).

A teoria da deficiência cultural afirma que as crianças das camadas populares são deficitárias linguisticamente, quando entram na escola e apresentam erros de concordância, regência, pronúncia, etc. Essas crianças também apresentariam deficiência cognitiva devido a sua pobreza de linguagem. Em outras palavras, a deficiência linguística seria decorrente da pobreza cultural. Essas teorias são completamente absurdas e inadequadas, uma vez que não existe cultura mais ou menos importante, como também não existe variação de língua superior ou inferior; apenas diferenças entre elas (SOARES, 2020).

“Embora um grupo de pessoas que utilizam uma mesma língua constitua uma comunidade linguística, isso não significa que essa língua seja homogênea e uniforme ... o afastamento geográfico leva a variedades regionais ou dialetos” (SOARES, 2020, p.62). Do mesmo modo que conseguimos enxergar as diferenças entre as línguas, podemos considerar as diversas variações linguísticas de uma determinada língua. Jamais partir do pressuposto de superioridade e inferioridade entre línguas e dialetos.

“Não se pode, pois, falar que uma estrutura é errada e que a outra é certa; de um modo geral, do ponto de vista puramente linguístico, é inadmissível usar os critérios de certo e errado em relação ao uso da língua” (SOARES, 2020, p. 65). O que é considerado errado é apenas uma variação do que foi convencionado como norma padrão, mas não é linguisticamente melhor ou pior.

A saída para a teoria da deficiência linguística e diferenças linguísticas pode estar no bidialetalismo funcional, na qual professores e sociedade em geral vivenciariam mudanças atitudinais no sentido de compreender que as variações linguísticas não devem ser discriminadas ou invalidadas. Nessa perspectiva a escola pode acolher a linguagem dos seus alunos sem censura nem divisão de variedades de prestígio e variedades inferiores (SOARES, 2020). Aqui também cabe uma reflexão acerca da discriminação por parte da escola e de alguns educadores para com os alunos com os diversos transtornos de aprendizagem: dislexia, discalculia, TDAH, dentre outros.

Na verdade, o bidialetalismo funcional não pode existir sem que se forme uma nova atitude em relação às variedades linguísticas e uma compreensão de seu significado social. Fundem-se, assim, as duas posturas (que, isolada, seria, como se disse, utópica) que advoga uma mudança de atitude em relação às variedades linguísticas. No quadro referencial da teoria das diferenças linguísticas, a solução educacional é, pois, em geral, a seguinte: a fim de que o aluno não seja discriminado por usar uma variedade estigmatizada em situações em que a variedade de prestígio é a única aceita, deve-se ensinar, na escola, a variedade de prestígio e a habilidade de usar essa variedade ou a sua própria de acordo com o contexto; para isso, a escola e os professores devem conhecer a teoria das diferenças linguísticas, reconhecer que as variedades socialmente estigmatizadas são sistemas linguísticos tão válidos quanto os sistemas das variedades de prestígio e, assim, ter atitudes positivas e não discriminativas em relação à linguagem dos alunos (SOARES, 2020, p. 79,80).

A escola enfrenta hoje o problema para definir o que deve ser feito em relação ao conflito linguístico entre a linguagem das camadas mais pobres e das camadas mais ricas da sociedade; na qual a primeira conquistou seu direito de escolarização e a segunda apresenta a linguagem da classe dominante.

Algumas pessoas da nossa sociedade, inclusive alguns professores, ainda não conhecem bem a teoria das diferenças linguísticas. Esse fato contribui para o preconceito linguístico, que está na maioria das vezes enraizado nas pessoas em geral; como também o preconceito com os alunos que apresentam maneiras singulares de absorver a aprendizagem formal, como o TDAH. Essa é uma discussão em amplitude nas áreas de letras, ciências da linguagem, em alguns cursos de pedagogia; mas que pode se alargar ainda mais para as várias áreas do conhecimento, como os cursos de licenciaturas em geral e demais cursos.

Quando o professor naturaliza o preconceito da variedade linguística das camadas populares em detrimento da valorização da variedade linguística das camadas de prestígio, impede sua compreensão acerca dos princípios linguísticos, sociolinguísticos e antropológicos que tornaria sua prática pedagógica mais eficaz e produtiva.

Na área da linguagem, a escola, ao negar às camadas populares o uso de sua própria linguagem (que censura rejeita), ao mesmo tempo que fracassa em levá-las ao domínio da linguagem de prestígio, está cumprindo seu papel de manter as discriminações e a marginalização e, portanto, de reproduzir as desigualdades (SOARES, 2020, p. 112).

Numa perspectiva de escola transformadora, essa teria muito mais importância para os alunos mais desfavorecidos economicamente do que para os de classe alta; pois para os primeiros pode ser o único meio de luta até chegar na igualdade entre as pessoas, já para os segundos é a legitimação dos privilégios já garantidos.

Assim, o que a escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode fazer é vitalizar e direcionar adequadamente as forças progressistas nela presentes e garantir às camadas populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo e transformação social (SOARES, 2020, p.114).

A proposta pedagógica de uma escola transformadora está em consonância com o bidialetalismo, na qual se aceitam as diferenças das variedades linguísticas de prestígio e popular e entende a necessidade dos menos favorecidos acrescentarem a variedade padrão à sua linguagem. “O bidialetalismo tem a função não de adaptação do aluno às exigências da estrutura social, como faz a teoria das diferenças linguísticas, mas de instrumentalização do aluno, para que adquira condições de participação na luta contra as desigualdades inerentes a essa estrutura” (SOARES, 2020, p.116).

No ensino de línguas deve-se considerar tanto as questões de conhecimento técnico como de ordem política; pois ao se escolher determinada teoria linguística que

fundamente o fazer pedagógico está se fazendo também uma opção política que, expressa ou não um compromisso com a causa da luta contra as discriminações e desigualdades sociais.

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se da linguagem de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-la, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais (SOARES, 2020, p. 122).

Diante do fracasso escolar, mas especificamente na alfabetização das crianças, percebe-se que o aumento do acesso ao ensino fundamental não garantiu ainda a qualidade do ensino. Dito de outro modo, as classes menos favorecidas ainda precisam conquistar o direito de igualdade e de possibilidades, que são as bases da democracia e da tão sonhada equidade na sociedade (SOARES, 2021).

A criança com TDAH, por exemplo, pode ser dita como tendo um fracasso escolar simplesmente por apresentar uma forma diferente do padrão orientado pelo professor nas várias áreas da aprendizagem, inclusive na área de linguagem (BARKLEY, 2020).

É importante levar em consideração a inventividade de alguns sujeitos com TDAH e sua capacidade de chegar ao objetivo proposto pelo educador sem ser necessariamente por um caminho linear, mas nem por isso menos exitoso (SILVA, 2014). Então, o fracasso na realidade não é do aluno e sim da escola e de todo o sistema educacional.

Segundo Soares (2021) o texto é o eixo central para o processo de alfabetização e letramento escolar, nele a criança desenvolve o letrar com as habilidades de leitura, interpretação e produção; e o alfabetizar com a apropriação do sistema alfabético, possibilitando o aprendizado desse sistema situado no texto. Se a língua possibilita a interação entre as pessoas, se essa interação acontece através de textos orais e escritos; portanto todo o processo de alfabetização deve acontecer através do texto. Para alfabetizar e letrar de forma indissociável e simultânea, é necessário a compreensão do sistema alfabético de escrita e os processos de aprendizagem de leitura e produção textual.

Todo texto é uma comunicação verbal que se apresenta em forma de um gênero em consonância com o contexto e os objetivos do autor e dos leitores. Ou seja, o texto não é um produto independente, ele se materializa nas situações comunicativas que o caracteriza em determinado gênero textual. Seria algo artificial pedir que a criança leia ou escreva tipos de texto (narração, dissertação, argumentação, prescrição ...), o mais

recomendado é promover situações interativas de leitura e escrita a partir dos gêneros textuais (SOARES, 2021).

Marcuschi (2005) aponta os gêneros textuais como entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa. Assim, os gêneros surgem como formas da comunicação, atendendo a necessidades de expressão do ser humano, moldados sob influência do contexto histórico e social das diversas esferas da comunicação humana.

O gênero não é ou discursivo, ou textual, mas é, simultaneamente, indissociável tanto do discurso quanto do texto e seria um equívoco reduzi-lo a qualquer um desses polos (BEZERRA, 2017).

Apesar de o gênero ser descrito como tipos relativamente estáveis de enunciados, eles podem sofrer mudanças criativas de acordo com o contexto. Essas ações de linguagem não recorrentes são objeto de estudo da teoria da complexidade. A teoria da complexidade pode ser definida como o caos, um comportamento imprevisível de um sistema determinístico; ou seja, o aparecimento da irregularidade no meio de uma suposta regularidade. Eventualmente surgem novos comportamentos linguísticos em gêneros bem estabilizados, configurando assim mais um aspecto dinâmico da linguagem. Portanto, os gêneros estão cada vez mais multimodais, imprevisíveis e dinâmicos (OLIVEIRA e PAIVA, 2019).

A linguagem é essencialmente dinâmica, pois vai muito além das regras e expectativas formais da língua. Ela é dinâmica, porque considera a interação, a cognição, a cultura e demais elementos que se apresentem no processo de aprendizagem da mesma. Ao enxergar a linguagem como dinâmica conferem espaço à singularidade do sujeito, que apresenta uma experiência única e criativa com a mesma (OLIVEIRA e PAIVA, 2019).

Neste trabalho, concordamos com a perspectiva de gêneros da linguagem, por ser mais abrangente e característico da multimodalidade, na qual os textos estão inseridos. Por multimodalidade entende-se a linguagem para além da verbal, que atribui outros modos de comunicação e de construção de significados na linguagem (KRESS e VAN LEEUVEN, 2006). Portanto, nas salas de aula de alfabetização da instituição pesquisada, as crianças são expostas a esses tipos de textos e gêneros, e o aprendizado da modalidade escrita da língua acontece de maneira mais contextualizada e próxima da realidade social em que as crianças estão inseridas.

Dentro do projeto de alfabetamento; no qual a leitura, escrita e letramento caminham juntas; deve haver uma preparação para a leitura de um texto escrito dado em

sala de aula, despertando a curiosidade da criança pela leitura e pelo tema. Essa leitura pode ser independente, mediada ou fluente; a leitura independente é aquela fase que ainda não existe decodificação e leitura efetiva, existe o passar das folhas, o olhar, as letras; a leitura mediada é aquela em que o adulto mediador lê para ou lê com a criança; e a leitura com fluência apresenta-se com reconhecimento rápido de palavras, ritmo e entonação adequados e com compreensão do texto (SOARES, 2021).

Achados de pesquisas sugerem que o sucesso com a leitura nos primeiros anos de escolarização está relacionado à conquista acadêmica e ao ajuste posterior. Assim, a habilidade de leitura é um bloco de construção fundamental para uma experiência escolar bem-sucedida. Crianças com TDAH parecem apresentar maior risco de problemas de leitura que seus companheiros de desenvolvimento normal. A instrução e a remediação da leitura podem ser interpretadas, em termos amplos, como sendo divisíveis em duas áreas relacionadas, de decodificação e compreensão (DUPAUL e STONER, 2007, p.158).

Ainda segundo Dupaul e Stoner (2007) os alunos com TDAH, como também os demais da turma, se beneficiam com algumas estratégias que promovem a compreensão da leitura: discussões prévias antes da tarefa de leitura, suplementação com vocabulário necessário, desenhar diagramas e mapas de texto, desenvolvimento de habilidades de ortografia, entre outras.

Dentro da perspectiva de alfabetizar letrando, o professor pode focar no processo de aprendizagem e não no produto dela. Então, quando a criança apresenta erros ortográficos, de pontuação, de paragrafação, de coesão; o educador pode entender que esta criança está no processo de apropriação das convenções da escrita, do texto e dos seus usos sociais.

Na concepção de aprendizagem e de ensino no ciclo de alfabetização e letramento tal como assumida neste livro, não há lugar para avaliação. É que a essa palavra, no campo da educação, é atribuído um sentido incompatível com um ensino que põe o foco no processo de aprendizagem das crianças, não em seu produto (SOARES, 2021, p. 309).

Reafirmamos que apesar de a alfabetização e letramento serem processos diferentes, são simultâneos, o que permite acompanhar todo o processo de alfabetização das crianças de forma inserida no contexto social e linguístico específico a partir de gêneros textuais. “São estes dois processos – aprendizagem do sistema de escrita e desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema para ler e escrever textos – que torna a criança alfabetizada, leitora e produtora de textos: alfabetização e letramento, Alfalettar” (SOARES, 2021, p.288).

É justamente esse contexto de ensino descrito no alfalettrar que acreditamos ser o mais assertivo para os nossos alunos com TDAH. A partir da alfabetização inserida no texto e dentro de um gênero de linguagem específico, fica mais claro para a criança o verdadeiro significado da escrita e seus usos. Dito de outra forma, o alfabetizar letrando traz enormes benefícios para todos os estudantes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, sobretudo para aqueles que necessitam de um olhar mais individualizado nas suas várias nuances, como os alunos com TDAH.

Na presente tese somos de acordo com as ideias de Vygotsky e Soares, que traduzem muito bem todo o processo de alfabetização e letramento dentro de um contexto social determinado e considerando o aluno na sua particularidade; seja ele típico ou atípico, com ou sem TDAH.

Após termos traçado um caminho teórico sobre a inclusão, aquisições típicas e atípicas da linguagem, bem como do alfaletramento escolar, estudaremos a seguir o TDAH nas suas relações com a linguagem, aprendizagem e interação social.

## CAPÍTULO 2. REDESCOBRINDO O TDAH

A história do TDAH foi bastante modificada ao longo do tempo, e continua sendo até hoje. Em 1775 o transtorno da atenção era atribuído a más práticas dos pais na criação dos filhos. Em 1902, o TDAH era visto como um problema na capacidade de inibir intencionalmente seu comportamento. Nas décadas seguintes foi denominado como “Síndrome da criança com lesão cerebral”, “Disfunção cerebral mínima”, “Síndrome da criança hiperativa”. Em 1970 o conceito foi ampliado para “Déficit no controle dos impulsos e na sustentação da atenção”; a essa altura o transtorno foi renomeado para TDA (Transtorno do Déficit de Atenção) com ou sem hiperatividade. Em 1987 o termo foi alterado para TDAH, seu nome atual (BARKLEY, 2020), denominação que adotamos.

A seguir trazemos um quadro com algumas definições sobre o TDAH:

**Quadro 03** – Definições sobre TDAH.

Definição sobre TDAH	Autor
O TDAH é um transtorno psiquiátrico infantil com problemas extremos de atenção, podendo vir associado a impulsividade e hiperatividade.	DUPAUL e STONER (2007)
O TDAH é composto pela tríade: falta de atenção, hiperatividade e impulsividade. A alteração na atenção é o sintoma mais importante e evidente no comportamento do sujeito com TDAH, pois esta alteração é fundamental na constituição do diagnóstico. É importante ressaltar que se por um lado o sujeito com TDAH tem profunda dificuldade em se concentrar em determinado assunto e situações obrigatórias, por outro lado pode apresentar hiperconcentração em assuntos ou atividades de seu interesse.	SILVA (2014)
“O TDAH é um transtorno comum do neurodesenvolvimento que geralmente se manifesta na infância, na maioria das vezes entre os 6 e os 12 anos”(p.18).	

<p>Para estes autores o TDAH é caracterizado por uma heterogeneidade que envolve os mecanismos neurobiológicos que sustentam o TDAH, tais como: bioquímico, metabólico, cognição, alterações funcionais e alterações estruturais do cérebro.</p>	<p>ROHDE et al. (2019)</p>
<p>O TDAH compõe-se dos problemas principais que são as dificuldades no controle da atenção, com a inibição dos impulsos e autorregulação do nível de atividade; e de problemas adicionais, tais como: dificuldade de automonitoramento, de memória de trabalho, em solucionar problemas para superar obstáculos. Todos esses problemas adicionais podem ser descritos pelo termo “funcionamento executivo”.</p> <p>“O TDAH é um transtorno no desenvolvimento do autocontrole. Consiste em problemas óbvios no tempo em que a pessoa consegue sustentar a atenção e no controle dos impulsos e do nível de atividade” (p.57).</p>	<p>BARKLEY (2020)</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como podemos perceber, as definições e explicações baseadas nas principais características do sujeito com TDAH versam sempre sobre o sujeito da falta: da falta de atenção, da falta de foco, da falta de capacidade de serenar o próprio corpo. Porém, na nossa tese pretendemos trazer aspectos para além da falta, pois alguns desses sujeitos com TDAH podem apresentar características positivas como: boa capacidade criativa, hiperfoco, habilidades aumentadas de trabalhar o hemisfério direito do cérebro, êxito em atividades que lhe despertam interesse, enfim, podem ser criaturas bem diferenciadas positivamente.

Sobre a etiologia do TDAH, ainda não existe uma explicação inequívoca, porém a maioria dos cientistas aponta para mudanças do modo de funcionamento do cérebro como sendo o principal fator que origina o TDAH. Juntamente com as perturbações funcionais do cérebro inclui-se: fatores hereditários; complicações durante a gravidez, parto ou período neonatal; elementos da alimentação e fatores ambientais (DOPFNER, FROLICH, METTERNICH, 2016).

O TDA deriva de um funcionamento alterado no sistema neurobiológico cerebral. Isso significa que substâncias químicas produzidas pelo cérebro, chamadas neurotransmissores, apresentam-se alteradas quantitativa e/ou

qualitativamente no interior dos sistemas cerebrais responsáveis pela função da atenção, da impulsividade e da atividade física e mental no comportamento humano. Trata-se de uma disfunção, e não de uma lesão, como anteriormente se pensava (SILVA, 2014, p.223).

Silva (2014) prefere denominar o TDAH de TDA (Transtorno do Déficit de Atenção). Não que existam diferenças entre os termos, mas pela convicção da autora de que todos os sujeitos com esse transtorno apresentam questões atencionais e nem sempre impulsivas ou hiperativas. Continuaremos usando o TDAH na nossa tese.

“A maior parte das pesquisas que examinaram a etiologia do TDAH é correlacional. Variáveis internas às crianças, como fatores neurobiológicos e influências hereditárias, têm recebido a maior atenção na literatura” (DUPAUL E STONER, 2007, p.11).

Esses autores retratam o que a maioria dos pesquisadores da área de TDAH têm descrito sobre a etiologia desse transtorno, concordando que ela possui um forte componente hereditário. Portanto, afirmam que: “O TDAH é um transtorno altamente hereditário e multifatorial, no qual fatores genéticos, frequentemente em combinação com fatores ambientais, constituem aspectos de risco para seu surgimento” (ROHDE et. al., 2019, p.36). De fato, a combinação de fatores internos e externos parecem contribuir para a visibilidade do TDAH.

“O TDAH tem origem em problemas no cérebro – resultando tanto de lesões cerebrais como de desenvolvimento anormal do órgão” (BARKLEY, 2020, p.145). Esse autor encontrou evidências científicas que comprovam que o cérebro da pessoa com TDAH tem maturação retardada nos lobos pré-frontais, córtex cingulado anterior, cerebelo e corpo caloso, além de uma função química diferenciada ao produzir menos dopamina.

Zametkin (1990) constatou que o funcionamento bioquímico no cérebro de pessoas com TDAH se apresenta de maneira diferenciada e que existe uma maior diminuição metabólica na região frontal do cérebro com TDAH.

Considerando-se que o lobo frontal é o grande filtro inibidor do cérebro humano, pode-se entender que muitos dos sintomas TDAH surgem por uma redução parcial do lobo frontal em bloquear e filtrar estímulos ou respostas impróprias vindas das diversas partes do cérebro com o objetivo de elaborar uma ação apropriada no comportamento humano. Assim, se o filtro falha, a ação final será mais intensa ou precipitada do que deveria ser. Daí a impulsividade e/ou hiperatividade no funcionamento desse cérebro tão sem freio quanto veloz (SILVA, 2014, p. 95).

Estudos posteriores aos de Zametkin (1990) demonstraram haver uma correlação entre o TDAH e a região frontal direita do cérebro, possibilitando uma atividade

aumentada em todo lado direito do cérebro. Daí a justificativa para uma capacidade tão criativa no sujeito com TDAH.

Como o hemisfério direito do cérebro é responsável pelo contexto, ao passo que o esquerdo é mais detalhista, podemos inferir que uma visão exacerbada do contexto (caso das pessoas com TDAH) pode levar a uma gama de pensamentos alternativos que gera a criatividade.

Sobre esse aspecto diferenciado do cérebro do sujeito com TDAH e o seu possível brilhantismo advindo da sua capacidade criativa trazemos algumas considerações mais adiante.

Segundo Moutinho (2019, p. 11 e 12) encontramos na Neurolinguística Discursiva (ND) defendida na Unicamp por Coudry desde a década de 80, que “relaciona o cérebro, a mente, a linguagem e o sujeito seja em condições patológicas pelo estudo da linguagem nas afasias ou não representadas pelo estudo do aprendizado da fala, da leitura e da escrita”. Outro aspecto muito importante desses comentários, segundo Moutinho (2019, p12), é o fato de que a professora Maria Irma Hadler Coudry, “identificou o excesso de laudos com diagnósticos de patologias relacionadas ao aprendizado de leitura e escrita, como a Dislexia, o TDAH, o Transtorno Específico da Aprendizagem, o Déficit do Processamento Auditivo, dentre outras”.

A mesma ocorrência também nos preocupa e encontra confirmação na medicina como, por exemplo, quando Moysés (2001) afirma que tais índices são amplamente criticados, somente devendo ocorrer quando se trata de uma epidemia e não supostos transtornos neurofuncionais, evitando o que Coudry (2007) trazido no mesmo texto de Moutinho (2019) sobre a necessidade de investigar melhor esse processo que pode contribuir para a patologização das dificuldades normais relacionadas à leitura e à escrita como também na intervenção no processo de aprendizagem de crianças já rotuladas pela patologia.

Diante das várias definições de etiologia para o TDAH e demais comentários que circularam a descrição desse transtorno, podemos perceber que todos os autores trazidos referem a questão neurobiológica como um fator preponderante para tal transtorno, podendo ou não estar associado a outras questões multifatoriais.

As crianças e jovens com TDAH distinguem-se dos demais por apresentarem comportamentos acentuados em três esferas: pela dificuldade de atenção e concentração, pelo comportamento impulsivo e por uma agitação marcante; ou seja, é difícil concluir uma atividade iniciada uma vez que se distrai com facilidade, age de modo repentino

sem refletir antes, e chamam atenção pela contínua inquietação (DOPFNER, FROLICH, METTERNICH, 2016).

A partir das várias definições e etiologias trazidas pelos autores supracitados, e da nossa prática educacional relativa ao TDAH; julgamos que o termo que melhor se encaixa ao referido transtorno é o TDAH, pois verificamos tanto uma grande desatenção na maioria dos casos, quanto uma inquietude corporal associada a comportamentos intempestivos em vários casos também. Dessa forma, o termo TDAH define melhor o aluno que temos. Em relação à etiologia parece ser unânime que esta é de origem neurobiológica, podendo ser multifatorial também.

Acreditamos nas múltiplas possibilidades de etiologia do referido transtorno: fatores neurobiológicos (alterações qualitativas ou quantitativas nas substâncias químicas produzidas pelo cérebro), ambientais, familiares, sociais, etc. Para a presente tese assumiremos essas perspectivas.

Não se nega a existência da ocorrência de altas habilidades /superdotação nestas crianças, embora não possamos afirmar que a maioria apresente tal condição.

Nesse caso é importante que mostremos uma questão derivada da sociedade/escola inclusiva que vivemos, pois todos tem direito a educação, à vida em sociedade de forma plena. Por esse motivo destacamos um olhar especial sobre as diferenças, trazendo estudos e pesquisas sobre alunos com TDAH e outros que podem apresentar Altas Habilidade/Superdotação, a chamada “dupla condição” (GUIMARÃES, 2003).

Segundo Tavares (2008) podemos identificar aproximações e distanciamentos entre crianças com TDAH e Altas Habilidades/Superdotação, uma vez que existem comportamentos que podem aproximar ambos em suas características e outros que auxiliam na sua distinção. E ainda, segundo Alves e Nakano (2015) podemos admitir que elas podem ocorrer, conjuntamente, capacidades superiores por um lado e por outro, deficiências, condição esta tida como incompatível com as primeiras. Portanto, o tema se apresenta ainda como uma incógnita em relação a determinadas explicações. Estudos continuam sendo feitos na busca de consolidar a posição ou modificá-la de acordo com os resultados que forem sendo indicados.

Sabemos que o professor é um elemento central nesse processo, pois passam boa parte do tempo com essas crianças, e é sobre ele que recai a complicada tarefa, pois é no ambiente escolar que elas expressam seus comportamentos (GUIMARÃES, 2003). Portanto, é importante que este professor conheça bem o tema TDAH, reafirmando que

na medida em que aprofunda sua formação, melhoram nas condições de não lidar com “achismos” decorrentes de conclusões não muito bem fundamentadas.

## 2.1 Diagnosticando o TDAH

O TDAH vem sendo erroneamente diagnosticado com exames de eletroencefalograma, testes laboratoriais, ressonância magnética, tomografia computadorizada ou pela simples aplicação de checklists em escalas padronizadas (TEIXEIRA, 2017).

A avaliação deve conter um estudo clínico detalhado, uma avaliação comportamental completa, que divido em cinco etapas: avaliação com os pais ou responsáveis, avaliação da escola, avaliações complementares, aplicação complementar de escalas padronizadas para o TDAH e avaliação da criança/adolescente (TEIXEIRA, 2017, p.45).

Segundo Silva (2014) para a avaliação e diagnóstico do TDAH é importante um olhar bem atento do especialista aos sinais e sintomas, tais como: uma pessoa que se mexe o tempo inteiro, mesmo em situações em que se espera que fique quieta; é facilmente distraída por estímulos externos; tem dificuldade em esperar a sua vez em brincadeiras ou em situações de grupo; com frequência emite respostas para perguntas que ainda não foram completadas; tem dificuldades de seguir instruções e ordens; tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou mesmo atividades lúdicas; frequentemente muda de uma atividade inacabada para outra; tem dificuldade em brincar em silêncio ou tranquilamente; as vezes fala excessivamente; vive perdendo itens necessários para atividades e tarefas escolares.

Diagnosticar transtornos psiquiátricos em crianças está longe de ser uma ciência exata. A falta de métodos de avaliação totalmente objetivos, e a confiança nas observações e opiniões de pais e de outras pessoas, podem gerar alguma incerteza no processo diagnóstico (BARKLEY, 2020, p.260).

Para esse autor, um diagnóstico mais completo e seguro deve abranger: resposta de questionário sobre o comportamento da criança pelos pais, entrevista com os pais, entrevista com a criança, entrevista com os professores da escola, exame médico, exame físico, testes de laboratório, avaliações complementares de profissionais de áreas afins (BARKLEY, 2020).

O diagnóstico do TDAH é clínico e necessita de uma entrevista cuidadosa.

O diagnóstico final dependerá de um julgamento clínico integrado, baseado na agregação das informações recebidas das diferentes fontes junto às quais a história foi coletada (pacientes, pais, professores). Questionários e observações diretas podem ser úteis na avaliação (ROHDE et al., 2019, p.61).

Dupaul e Stoner (2007) concordam com as recomendações de Barkley (2020) e Rohde et al. (2019) descritas acima, incluindo mais uma que é observação do comportamento da criança em múltiplos contextos.

Na nossa prática educacional percebemos que além de analisar os comportamentos de desatenção, impulsividade, hiperatividade, faz-se necessário também observar os possíveis aspectos diferenciais positivos que compõem o quadro do TDAH, como: capacidade de hiperfoco em determinada disciplina ou atividade de seu interesse, um possível potencial criativo, sensibilidade aflorada. Todos esses aspectos enaltecidos devem constar em uma avaliação para o diagnóstico do TDAH, pois na nossa opinião essas crianças apresentam muito mais capacidades diferenciadas do que incapacidades homogêneas pela escola e pela clínica médica. Inclusive, Silva (2014, p.121) afirma que:

Diante da visão restrita, pode-se ter a ideia errônea de que todo TDAH estaria fadado ao fracasso e ao insucesso na vida, principalmente nas áreas social e profissional. Mas é justamente aí que surge uma questão no mínimo intrigante: como explicar, então, o fato de TDAHs brilhantes atuarem nas mais diversas áreas profissionais?

“O resultado efetivo só será possível com a participação constante da família e da escola, principalmente, dos professores e da equipe de orientação e coordenação escolar” (MAIA, CONFORTIN, 2015, p.79).

Concordamos que para um diagnóstico coerente faz-se necessário realizar um inventário da criança, considerando aspectos comportamentais, orgânicos, emocionais e cognitivos. Desta forma, nenhum aspecto relevante da vida da criança deverá ficar negligenciado e o laudo será mais assertivo.

Abaixo, segue um quadro descritivo de como o TDAH pode se apresentar

**Quadro 04** – Como o TDAH pode se apresentar.

DESCREVENDO COMO O TDAH PODE SE APRESENTAR	AUTOR
Apresenta 3 subtipos principais: 1-predominantemente desatento; 2-predominantemente hiperativo; 3- subtipo combinado. O TDAH é o resultado de interações complexas entre genes e ambiente, com um componente genético bastante importante.	DUPAUL e STONER (2007)
Critérios sugestivos de TDAH: <u>1º grupo</u> – Instabilidade da atenção - dificuldade de permanecer em atividades obrigatórias de longa duração;	

interrompe tarefas no meio; <u>2º grupo</u> – Hiperatividade física e/ou mental - constante sensação de inquietação ou ansiedade; remoendo sempre sobre suas falhas cometidas; costuma fazer várias coisas ao mesmo tempo; <u>3º grupo</u> – Impulsividade - baixa tolerância à frustração, impaciência marcante no ato de esperar por algo; <u>4º grupo</u> – Sintomas secundários - baixa autoestima; dependência química; depressões frequentes; intensa dificuldade em manter relacionamentos afetivos.	SILVA (2014)
Os fatores psicossociais, o nível socioeconômico familiar, desempenho acadêmico e cognitivo das crianças foram apontados como tendo relação significativa com a sintomatologia do TDAH. Esses achados confirmam a necessidade de criação de medidas preventivas do transtorno.	HORA (2015)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

## 2.2 A quem pode atingir?

Sabe-se que o TDAH se manifesta com maior frequência na infância e perdura por toda a vida do sujeito, no entanto, pode acontecer na adolescência ou no adulto. Sabe-se ainda que existe uma ocorrência maior no sexo masculino e que o percentual ainda não é unânime entre os pesquisadores.

“Estima-se que 5% da população mundial, entre crianças, adolescentes e adultos, sofra com esse diagnóstico, somando aproximadamente 330 milhões de “portadores” de TDAH” (TEIXEIRA, 2017, p.18).

A prevalência do TDAH é bastante elevada, sendo um dos transtornos psiquiátricos/neurológico/da aprendizagem mais prevalentes na infância e adolescência, comprometendo cerca de 5% da humanidade. Uma grande parte dos sujeitos com TDAH persiste com os sintomas até a vida adulta (SALUM JUNIOR, 2012).

Hora (2015) verificou em sua pesquisa que as maiores estimativas de prevalência do TDAH foram encontradas em amostras de pré-escolares de 3 a 6 anos, apresentando médias de 25% ultrapassando a média percentual de 3% a 7% considerada pela Associação Psiquiátrica Americana. Esse fato que põe a prova os procedimentos metodológicos utilizados e a idade dos sujeitos, uma vez que as inquietudes motoras tendem a ser mais evidentes na infância que na adolescência ou fase adulta. Tudo isso pode resultar em subdiagnósticos ou hiperdiagnósticos, o que é preocupante e causador de impactos diretos nas vidas dos sujeitos com TDAH e das pessoas no seu entorno.

O TDAH atinge cerca de 5% das crianças e adolescentes do mundo, 65% apresentam remissão parcial dos sintomas na vida adulta, 15% apresentam remissão completa dos sintomas e prejuízo funcional. Portanto, é um transtorno crônico com taxa de prevalência em torno de 3% na vida adulta (ROHDE et. al., 2019).

Dentro do cenário atual do mundo do trabalho, no qual prevalece a perspicácia, originalidade e versatilidade, as pessoas adultas com TDAH podem se beneficiar com a sua forma de funcionar. Segundo Silva (2014, p.289):

Já podemos imaginar o que um trabalho repetitivo e monótono faz a um TDAH. Tarefas pré-organizadas e preestabelecidas, das quais não se pode desviar um milímetro, acabam por minar o que um TDAH tem de mais precioso a oferecer: a sua criatividade. E não apenas isso, mas também seu entusiasmo, sua energia e até mesmo parte de sua alegria de viver. Assim como em outros setores da vida, um trabalho que pode ser caracterizado como repetitivo e sem novidades não é apropriado para alguém que tenha um funcionamento TDAH. Por outro lado, a nova forma de pensar o trabalho cai como uma luva para um profissional TDAH. (...) O que quero dizer é que esse é o cenário em que os TDAHs poderão se sentir à vontade como jamais se sentiram no estilo antigo de trabalho. Esse é o momento em que os TDAHs poderão mostrar o que têm de melhor e deixar para trás a época em que eram chamados de desorganizados, esquecidos, estabados, indisciplinados e tantos outros adjetivos negativos, pelo fato de não serem tão adaptáveis às funções burocráticas.

Para Barkley (2020) o TDAH é subdiagnosticado na maioria das populações e numa estimativa conservadora de 5% a 8% das crianças em idade escolar tem TDAH, mas cerca de 40% a 60% dos casos não estão sendo tratados devido a subnotificação.

Segundo Silva (2014, p. 90) “aproximadamente 3% a 7% das crianças norte-americanas podem ter TDAH, estimando-se que em cada sala de aula exista pelo menos um aluno com o transtorno, com ou sem hiperatividade”. Na experiência da nossa escola acontece exatamente assim, existe pelo menos um aluno com TDAH em cada sala de aula do ensino fundamental e médio, podendo até ter mais que isso.

A partir dos percentuais trazidos pelos pesquisadores, percebe-se uma prevalência de 3% a 8% da população com diagnóstico de TDAH, podendo esse número ser bem maior de acordo com a afirmativa dos subdiagnósticos feitos.

É raro os sintomas de TDAH aparecerem sozinhos. Com frequência as crianças e adolescentes com TDAH têm outros problemas associados, como: conduta opositiva e agressiva, atraso no desenvolvimento e problemas no desempenho escolar, insegurança e falta de autoconfiança, rejeição pelos pares, dentre outros (DOPFNER, FROLICH, METTERNICH, 2016).

Outra autora confirma a existência de comorbidades, como Silva (2014) assim descritos: ansiedade generalizada, depressão, pânico, fobias, TOC (Transtorno

Obsessivo-compulsivo), transtorno bipolar do humor, transtornos alimentares, transtornos de aprendizagem (dislexia, disgrafia, discalculia), TOD (Transtorno Opositor Desafiador), uso de drogas, transtorno do sono.

É raro na prática clínica encontrar crianças que tenham apenas um transtorno; provavelmente menos de 20% das crianças que vêm a uma clínica de TDAH têm apenas esse problema. Ser diagnosticado com TDAH levanta a probabilidade de ter também vários outros transtornos – um fenômeno chamado comorbidade. Em particular, pessoas com TDAH têm maior chance de apresentar dificuldades adicionais, médicas, de desenvolvimento, comportamentais, emocionais e de desempenho escolar (BARKLEY, 2020, p. 207).

Mais um autor (ROHDE et al, 2019) que trata do tema, reafirma o que foi descrito acima, acrescentando transtornos de tiques, enurese, transtorno de conduta e TEA como possíveis comorbidades para o TDAH.

Aproximadamente uma a cada 4 crianças com TDAH apresenta dificuldades de aprendizagem. “Não está claro se o TDAH causa ou leva à deficiência de aprendizagem em algumas crianças ou vice-versa” (DUPAUL e STONER, 2007, p.80).

A impulsividade, que é uma das possíveis características do TDAH, faz com que o cérebro desse sujeito funcione como um receptor de alta sensibilidade, que reage ao sinal captado de forma automática, sem filtro (Silva, 2014).

Crianças costumam dizer o que lhes vem à cabeça, envolver-se em brincadeiras perigosas, brincar de brigar com reações exageradas e tudo isso pode render-lhes rótulos desagradáveis como mal-educada, má, grosseira, estraga-prazeres, egoísta, irresponsável, autodestrutiva, etc (SILVA, 2003, p. 12).

Esses tipos de atitudes intempestivas causam uma personalidade de baixa autoestima na criança com TDAH, que se potencializa na vida adulta. No geral, são pessoas bem inconstantes nos relacionamentos interpessoais e nas atitudes, porém que apresentam sensibilidade ao rever suas atitudes e arrependimento.

A hiperatividade física e mental, que constitui uma importante característica do TDAH, apresenta-se em forma de grande agitação corporal e mental.

São crianças que costumam receber designações pejorativas como: bicho-carpinteiro, elétricas, desengonçadas, pestinhas, diabinhos, desajeitadas, entre outros. Nos adultos, essa hiperatividade costuma se apresentar de forma menos exuberante... sacodem incessantemente as pernas, rabiscam constantemente papéis à sua frente, roem unhas, mexem o tempo todo em seus cabelos, dançam em suas cadeiras de trabalho, e estão sempre buscando algo para manter suas mãos ocupadas (SILVA, 2003, p. 13).

A partir da citação acima podemos fazer uma reflexão acerca dos possíveis rótulos que podem estar sendo utilizados para designar nossas crianças e da necessidade

de uma mudança de postura por parte da escola, família e sociedade em geral para que essas pessoas não sejam discriminadas e reduzidas a apenas alguns dos seus comportamentos.

### **2.3 Ajudas para a criança: quem oferece?**

Estudos mostram que as crianças com TDAH quando medicadas para o transtorno melhoram significativamente na obediência aos comandos dados pelo adulto e nas relações interpessoais, que se tornam menos conflituosas (BARKLEY, 2020).

O uso de medicação no TDAH causa uma certa divisão de opiniões entre alguns profissionais de saúde, profissionais de educação e familiares de crianças com o transtorno.

Uma terapia medicamentosa para criança e adolescente com TDAH no geral atua de forma muito positiva como complemento às outras terapias, como psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia. Muitas vezes é um pressuposto essencial para o bom êxito das outras formas de tratamento (DOPFNER, FROLICH, METTERNICH, 2016).

Vários autores pontuam a assertividade do tratamento dos sintomas do TDAH quando existe a coexistência da terapêutica e da medicação.

“O tratamento do TDAH deve envolver uma abordagem multidisciplinar associando o uso de medicamentos e intervenções psicoeducativas e psicoterápicas” (TEIXEIRA, 2017, p. 67).

Portanto, atrelar terapia e medicação pode gerar inúmeros benefícios para o sujeito com TDAH.

O medicamento estimulante é rapidamente absorvido após a ingestão oral e age diretamente no cérebro, aumentando as concentrações de dopamina e noradrenalina, duas substâncias chamadas também de neurotransmissores e que estão diminuídas no cérebro de portadores de TDAH. O aumento de concentração dessas substâncias no cérebro promove uma ação estimulatória do córtex pré-frontal, região do cérebro responsável pelas funções executivas e que não funciona corretamente nos portadores de TDAH. A medicação provocará uma melhoria na capacidade motora, no processamento de informações e na percepção de estímulos externos (TEIXEIRA, 2017, p. 69).

Silva (2014) divide o tratamento do sujeito com TDAH em quatro etapas: informação/conhecimento por parte do paciente, apoio técnico (criar uma rotina para o paciente), terapêutica medicamentosa e psicoterapia.

O uso de medicamentos no TDAH costuma produzir resultados eficazes na grande maioria dos casos, contribuindo para uma mudança radical na vida de tais pessoas. Para que isso ocorra, é fundamental que se definam os sintomas

causadores de maior desconforto, em cada caso ou situação, da maneira mais objetiva possível. Isso acontece pelo fato do TDAH ser um transtorno que pode se apresentar de diversas formas e ainda ter uma série de comorbidades acopladas ao seu funcionamento basal (SILVA, 2014, p. 262).

Tanto os medicamentos estimulantes quanto não estimulantes são utilizados no tratamento do TDAH. Na maioria dos países, os medicamentos mais usados são os psicoestimulantes: metilfenidato, dexanfetamina/anfetamina e vários derivados de anfetaminas; e os medicamentos não estimulantes usados em menor escala são: atomoxetina, guanfacina e clonidina (ROHDE et al., 2019).

Vários são os medicamentos psicotrópicos usados para melhorar a atenção e o funcionamento comportamental e acadêmico das crianças com TDAH. Os medicamentos estimulantes do Sistema Nervoso Central são os mais eficazes, pois melhoram significativamente o foco da atenção, o controle dos impulsos, o desempenho acadêmico e os relacionamentos interpessoais. Os efeitos colaterais ocorrem em pequena escala, com insônia e redução de apetite, por exemplo, e aparecem com dosagens mais elevadas de medicação (DUPAUL E STONER, 2007).

Na experiência da escola pesquisada, observamos bons resultados a partir do uso da medicação na maioria dos casos dos alunos com TDAH. Percebemos, no geral, que as crianças ficam mais tranquilas, mais atentas aos conteúdos ministrados pela professora, além de uma certa diminuição dos conflitos entre os pares.

Para Caliman (2010) a história oficial do TDAH é um instrumento potente de legitimização do discurso neurobiológico que fornece dados sobre o processo de celebração da moral e da vontade. Mas a história das margens do TDAH poderia revelar a face otimista e positiva da história das patologias da atenção e da hiperatividade. Nas palavras da autora temos:

Ao se diferenciar da análise biológica reducionista, possivelmente ela oferecesse grades interpretativas e intervencionistas mais éticas e plurais para a compreensão das patologias da atenção e da ação (CALIMAN, 2010, p. 60).

Numa perspectiva educacional, algumas vezes, os educadores se deparam com estudantes que possuem hiperatividade e não sabem lidar com eles em sala de aula, fazendo um pré-julgamento e confundindo o seu TDAH com mau comportamento, o que acaba prejudicando, de forma significativa, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos citados. Este é considerado um fator preocupante, pois é no ambiente escolar que a maioria dos alunos tem contato com a leitura e a escrita, exigindo atenção e concentração (MAIA e CONFORTIN, 2015).

Sabe-se que a linguagem falada e a escrita são a forma de expressar o que se pensa. Assim sendo, a pessoa com TDAH sempre apresentará dificuldades em uma dessas expressões, ou em ambas. No caso da escrita, poderá haver palavras, sílabas ou letras repetidas, omitidas ou mesmo trocadas (SILVA, 2014, p. 75).

Existem problemas de comunicação decorrentes da baixa autoestima de alguns sujeitos com TDAH. São crianças mal interpretadas e rotuladas de forma pejorativa como rebeldes, esquisitas, preguiçosas, más, etc. As suas relações primárias com familiares e cuidadores podem ser conflituosas, com a presença de desavenças, culpas, acusações e agressões.

Alguns teóricos (DUPAUL e STONER, 2007; DOPFNER, FROLICH e METTERNICH, 2016; ROHDE et al., 2019) apresentam o TDAH de uma forma um tanto restrita, passando a ideia errônea de que as pessoas com esse transtorno estariam fadadas ao insucesso em vários âmbitos da vida. Porém, a existência de algumas mentes brilhantes com TDAH comprova que não é bem assim. Personalidades como Mozart, Leonardo da Vinci, Van Gogh, dentre outras, comprovam a genialidade que pode existir por trás do sujeito com TDAH (SILVA, 2014).

Considerando-se que esse transtorno seja o resultado de fatores genéticos, biológicos e ambientais; somente uma proposta didático-pedagógica que considere as diferenças que estudantes com TDAH detêm ajudará na inclusão e na antecipação de problemas sociais, emocionais e psicológicos que, com certeza, afetam o processo de ensino-aprendizagem (MAIA e CONFORTIN, 2015).

Neste sentido, o professor atento considera a singularidade dos seus alunos procurando dar as condições necessárias para que cada um deles consiga se integrar na sala de aula da melhor maneira possível.

O estudante com TDAH, assim como todos os outros estudantes, possuem seu próprio tempo de aprendizagem; porém, em sua maioria, os estudantes com TDAH precisam de um tempo maior para internalizar o que foi ensinado. Nesse sentido, torna-se indispensável a intervenção do professor para que esse estudante não venha a se sentir inferior em relação aos outros integrantes da turma, bem como a turma não o caracterizar como uma pessoa lenta e exótica (MAIA e CONFORTIN, 2015, p.80).

A citação acima aponta para uma boa estratégia a ser usada pelo professor em sala de aula no sentido de respeitar o ritmo do aluno com TDAH. Por vezes, esse aluno pode precisar de mais tempo para conseguir realizar alguma atividade oral ou escrita, bem como as avaliações pontuadas. A condução segura e serena por parte do educador para

atingir a especificidade de cada aluno auxilia toda a turma a viver a inclusão escolar, sem que nenhum estudante seja rotulado.

“O lado bom de ser TDAH é revelado em uma linguagem redentora e entusiasmada: é a criatividade que brota fértil dessas mentes inquietas e aceleradas que sempre têm levado a humanidade adiante” (SILVA, 2003, p. 12). Acreditamos que esta citação é assertiva, pois consegue perceber as mentes brilhantes por trás de alguns sujeitos com TDAH, e alguns deles marcaram a história da humanidade com seus inventos e descobertas. Tais como: Einstein, Walt Disney, Pablo Picasso, Salvador Dalí, Bill Gates, dentre outros!

Os prejuízos das funções executivas relacionadas ao TDAH fazem os estudantes com esse transtorno apresentarem algumas dificuldades no tocante a todas as demandas escolares. Mesmo aqueles alunos muito inteligentes e muitas vezes medicados, podem apresentar dificuldades em demonstrar seu aprendizado devido à falta de atenção, impulsividade e dificuldades de memória próprios do transtorno. Para tanto, faz-se necessário as adaptações individuais para cada caso, como, por exemplo: acomodações especiais, tempo estendido, adaptações de avaliações, etc. (ROHDE et al, 2019).

“A maioria das crianças com TDAH exhibe problemas significativos com o desempenho acadêmico, como longo tempo para completar trabalhos, resultados corretos inconstantes de trabalhos sentados e lições de casa e fracas habilidades de estudo” (DUPAUL E STONER, 2007, p.95).

Existirão crianças com TDAH que apresentarão dificuldades acadêmicas, além daquelas comportamentais. O alvo para o tratamento deve ser o comportamento em relação à conduta em sala de aula, com estímulos específicos para superação daquela dificuldade específica. A experiência vem mostrando que quando o desempenho acadêmico é melhorado, a conduta em sala de aula também melhora (DUPAUL E STONER, 2007).

“Professores de crianças com distúrbios de hiperatividade estão, em geral, em uma posição particularmente intrincada. Devem exigir da criança um comportamento difícil para ela – ficar sentada e quieta no lugar por um bom tempo ...” (DOPFNER, FROLICH, METTERNICH, 2016, p.35). Esses autores elencaram alguns princípios básicos para professores de crianças com TDAH: manter o controle e lembrar que essas crianças sofrem de uma limitação específica de suas capacidades; verificar a composição da classe e evitar colocar várias crianças com o mesmo transtorno numa mesma classe; verificar a organização da sala de aula e colocar a criança com TDAH sentada na frente sempre que

possível; conversar com a criança sobre suas dificuldades e limitações; estabelecer regras claras; elogiar a criança frequentemente e imediatamente; estabelecer penalidades quando a criança descumprir os combinados; orientar a criança a exercitar o autocontrole; manter contato estreito com os pais.

Teixeira (2017) afirma que os professores são peças fundamentais no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e sugerem algumas estratégias facilitadoras para a capacidade atencional deles (dos alunos), não só TDAH, como também todos da sala: estabelecer rotinas; criar regras claras da sala de aula; utilizar agenda escola/casa; ensinar técnicas de organização de estudo; dar tempo extra para responder às perguntas; perguntar sempre se o aluno com TDAH tem alguma dúvida; estimular e elogiar sempre; dividir trabalhos por partes; fazer agenda e lista de atividades diárias; fazer leituras sobre os transtornos comportamentais; utilizar a internet e tecnologia em geral.

Existem algumas mudanças na estrutura da sala de aula e do currículo que são muito úteis para as crianças com TDAH (BARKLEY, 2020): ajustes das tarefas escolares às aptidões dos alunos; mudança no estilo de apresentação do conteúdo pelo professor e dos materiais para auxiliar na manutenção do interesse da criança; atividades em grupo com aumento da atenção da criança; breves exercícios físicos e momentos de exposição de conteúdos combinados; conteúdos mais difíceis programados para o início da aula; utilização de materiais de instruções diretas, com exercícios curtos e bem específicos.

A partir do que os vários autores referendados trazem sobre as adaptações escolares que devem ser feitas para o aluno com TDAH e o que vemos na nossa prática educacional específica; podemos afirmar que algumas estratégias são assertivas e melhoram sobremaneira a confiança e a autoestima da criança, e outras podem gerar efeitos reversos de desinteresse pela aprendizagem formal e conteúdos escolares de maneira geral.

Os elogios frequentes, o uso da agenda, as adaptações de enunciados para mais claros e objetivos, a conversa olho no olho, o não “bater de frente”, permitir que o aluno saia da sala para dar uma volta surtem efeitos muito positivos e ajudam na autorregulação e volta ao foco pedagógico. Ao passo que, os reforços negativos, o excesso de autoridade, o cobrar que o aluno permaneça sentado na banca escolar por um longo tempo trazem um sentimento de revolta e fracasso escolar cada vez maior em grande parte desses alunos.

Embora o TDAH geralmente seja uma herança familiar, o ambiente no qual uma criança cresce tem importância fundamental no quão fortemente o transtorno a impactará e a sua família, como tendem a ser mais lentos do que seus pares no desenvolvimento de habilidades de autogestão, muitos portadores de TDAH precisam de mais suporte e estrutura familiar no

cotidiano do que crianças sem o transtorno com a mesma idade (ROHDE et al, 2019, p.73).

Dopfner, Frolich e Metternich (2016) apontam oito princípios básicos para pais de filhos com TDAH, são eles: os pais devem fazer algo para si próprios, para relaxar e sair um pouco do foco das dificuldades comportamentais do filho; admitir que não são perfeitos e que todos os pais erram em algum momento na educação dos filhos; reforçar a relação positiva com o filho; estabelecer regras claras, pois: elas dão apoio e segurança; elogiar sempre seu filho; ser coerente com as regras e penalidades impostas ao filho; antecipar os possíveis problemas comportamentais do seu filho e manter sempre o controle, pois crianças com TDAH demandam muita energia dos pais e pode acontecer de perderem a paciência, muitas vezes é melhor interromper o confronto e retomar a conversa em outro momento.

Criar um filho ou filha com TDAH pode ser a coisa mais difícil que você já enfrentou. Alguns pais sucumbem ao estresse que uma criança assim pode lhes impor, e acabam vendo o filho ou a família se desintegrar com o tempo. Mas criar um filho com TDAH, se você encarar o desafio, pode ser uma tremenda oportunidade de autoaprimoramento, de realização como pai ou mãe, e mesmo de heroísmo nesse papel. Você também poderá ver seu investimento direto, em tempo e energia, sendo retribuído com a felicidade e bem-estar de seu filho – nem sempre, mas com frequência o suficiente para que isso se torne extremamente satisfatório para muitos pais (BARKLEY, 2020, p. 36).

Ainda segundo Barkley (2020) os pais de crianças com TDAH devem ser executivos, ou seja; àqueles que tomam decisões, solicitam informações e orientações, demonstram o que sentem em relação aqueles que cuidam do filho (escola, médicos, terapeutas). O fato de pensar e agir como executivos traz uma sensação de controle nas tomadas de decisão acerca do filho com TDAH, além de contribuir para que se tornem pais científicos. Os pais científicos são aqueles que procuram sempre se informar, admitem que não sabem de tudo, avaliam as informações criticamente e experimentam novas maneiras de atuar como pai e mãe de um filho com comportamento bem diferenciado.

O processo de pensamento criativo da pessoa com TDAH é favorecido pela hiperatividade mental, pela impulsividade, pelo hiperfoco e pela hiper-reatividade. A hiperatividade é responsável pelo turbilhão de ideias ao mesmo tempo, na cabeça; a impulsividade faz com que seja escolhida uma ideia das tantas que circulam pelo cérebro; o hiperfoco pode ser definido como a capacidade de se hiper-concentrar em determinada ideia ou ação; e a hiper-reatividade produz a capacidade de fazer com que a mente TDAH não pare nunca, como Silva (2014, p.94) afirmou nas seguintes palavras:

Tanto a hiper-reatividade externa como a interna são responsáveis por um estado de inquietação mental permanente, que acaba por manter toda uma rede de pensamentos e imagens em atividade intensa, propiciando assim o processo criativo dos TDAH.

Zametkin (1990) constatou que o funcionamento bioquímico no cérebro de pessoas com TDAH se apresenta de maneira diferenciada e que existe uma maior diminuição metabólica na região frontal do cérebro com TDAH.

Considerando-se que o lobo frontal é o grande filtro inibidor do cérebro humano, pode-se entender que muitos dos sintomas TDAH surgem por uma redução parcial do lobo frontal em bloquear e filtrar estímulos ou respostas impróprias vindas das diversas partes do cérebro com o objetivo de elaborar uma ação apropriada no comportamento humano. Assim, se o filtro falha, a ação final será mais intensa ou precipitada do que deveria ser. Daí a impulsividade e/ou hiperatividade no funcionamento desse cérebro tão sem freio quanto veloz (SILVA, 2014, p. 95).

Estudos posteriores aos de Zametkin (1990) demonstraram haver uma correlação entre o TDAH e a região frontal direita do cérebro, possibilitando uma atividade aumentada em todo lado direito desse. Daí a justificativa para uma capacidade tão criativa no sujeito com TDAH.

Como o hemisfério direito do cérebro é responsável pelo contexto, ao passo que o esquerdo é mais detalhista, podemos inferir que uma visão exacerbada do contexto (caso das pessoas com TDAH) pode levar a uma gama de pensamentos alternativos que gera a criatividade.

Sobre esse aspecto diferenciado do cérebro do sujeito com TDAH e o seu possível brilhantismo advindo da sua capacidade criativa, trazemos algumas considerações no tópico que se segue.

#### **2.4 Por que algumas mentes brilham?**

Percebemos que existe uma tendência da literatura especializada na área sobre TDAH de trazer à tona de maneira bem enfática todas as dificuldades que o referido transtorno traz para a vida do sujeito que o apresenta, bem como para as pessoas em sua volta. Porém, pouco se encontra a respeito das experiências exitosas dessas pessoas desde a esfera escolar até profissional de suas vidas. Nosso estudo pretende justamente preencher um pouco dessa lacuna e demonstrar o lado positivo advindo do potencial criativo de alguns desses sujeitos.

As variações impulso-vocacionais das pessoas com TDAH podem ser subdivididas em: desbravadora, acionista, artístico e performático (SILVA, 2014).

O sujeito com TDAH tipicamente desbravador é aquele com capacidade de abrir novos caminhos; seu impulso criativo está na busca mental por novas ideias, projetos, descobertas, invenções e empreendimentos. É uma pessoa com muita energia mental e poder de idealizar novas possibilidades. São grandes profissionais arquitetos, engenheiros, médicos, cientistas, envolvidos em perspectivas futuristas (SILVA, 2014). Trazendo para a realidade da escola, são aqueles alunos que criam histórias fantasiosas, que transformam uma simples pergunta de uma aula expositiva em um grande debate bem fundamentado, que se envolve em alguma atividade proposta com brilho nos olhos, dentre outros artifícios.

A pessoa com TDAH do tipo acionista é aquela ligada nos detalhes e resiste ao fato de ficar parada; seu impulso criativo está na hiperatividade focalizada sobretudo no seu físico. É alguém hiperfocado na área de atuação eleita pelo seu impulso; seu nível de produtividade é realmente fora do comum, surpreendente. São aqueles desportistas dispostos a correr qualquer risco para atender seus objetivos, bem como aqueles dispostos a superar-se constantemente nos desafios diários (SILVA, 2014). No geral, são aquelas crianças que adoram se movimentar constantemente, com grande destaque nas competições esportivas, que têm preferência por esportes radicais e com mais movimentos corporais.

Aqueles com TDAH que apresentam características artísticas têm seus impulsos criativos concentrados nos sentimentos e sensações. A concretude desses sentimentos manifesta-se nas artes, música, poesia, dramaturgia; podendo ser hiperfocado nessas atividades. Eles escondem seus sentimentos mais íntimos e os revelam através das mais variadas formas de artes (SILVA, 2014). Podem se apresentar em crianças mais tímidas no relacionamento interpessoal, mas que desabrocham sua linguagem no desenho, na pintura, na música, no canto. Essas manifestações diversas de linguagem constituem uma diferenciação bem positiva e admirada pelos demais colegas.

Os que têm TDAH com características performáticas podem ser considerados uma variação do artístico no papel dos inúmeros personagens; são bem falantes, divertidos, com pensamentos surpreendentes, com capacidade de performance surpreendente. Aqui encontramos grandes comediantes, profissionais de circo, rádio, TV (SILVA, 2014).

Soriano (2019) afirma que todo ser humano é criativo, e ser criativo nos dias de hoje é uma questão de sobrevivência. Nesta perspectiva, ela aponta 5 dimensões para ser criativo: 1- ter um pensamento divergente dos demais, ou seja, pensar naquilo que outro ainda não pensou; 2- apresentar traços de personalidade marcantes como a curiosidade e

independência de pensamentos; 3- desfazer-se dos bloqueios emocionais; 4- utilizar de ferramentas variadas para pensar e 5- ter um clima psicológico favorável. Uma grande qualidade do professor é ser facilitador da criatividade do seu aluno. Porém, não nos parece que a escola brasileira incentive muito a criatividade.

A partir da criatividade de algumas pessoas com TDAH, fica claro que apesar das dificuldades de atenção, concentração, de manter-se parado; elas podem demonstrar capacidades de destaques profissionais e interacionais quando bem direcionados e canalizados. O importante aqui é fazer desabrochar as aptidões desses sujeitos e empoderá-los do lugar de conquista, de capacidade, de sucesso; sendo seus de direito.

Portanto, dar voz e vez às crianças com TDAH, é possibilitar que muitas outras grandes invenções e inovações necessárias para o desenvolvimento da humanidade continuem acontecendo; só que não precisa ser de forma tão penosa e cruel com eles, que apenas funcionam diferente da maioria, neurobiologicamente falando.

Para demonstrar o que alguns dos autores trazem sobre TDAH temos “Crianças com TDAH têm maior probabilidade do que as sem TDAH de apresentar deficiências de aprendizagem (DA). Uma DA é um atraso significativo no aproveitamento escolar, como na leitura, escrita e matemática” (BARKLEY, 2020, p.209). Será mesmo que se trata de deficiências na aprendizagem? Ou seriam outras formas originais de percorrer o caminho da aprendizagem trilhadas pelos alunos com TDAH?

Para nós não parece ser bem assim tão linear: quem tem TDAH é agitado, com pensamento acelerado, logo não consegue se concentrar nos conteúdos formais ensinados. A nossa prática educacional não parece demonstrar essa deficiência, muito pelo contrário, temos alunos capazes intelectualmente falando, além de criativos e originais, embora possamos admitir que em algumas situações tal cenário possa existir.

Sabemos que a mente humana não é explicável de forma exata e as ideias, sensações e emoções seguem o mesmo caminho, porém uma coisa é certa, o funcionamento cerebral da pessoa com TDAH favorece a criatividade. Entendendo a criatividade como a capacidade individual de encarar os aspectos da vida por um novo prisma, percebemos a mente TDAH com uma possibilidade de entender o mundo sob ângulos habitualmente diferentes. Essa capacidade de inovação criativa se daria pelo intenso bombardeio de ideias aceleradas (SILVA, 2014).

Continuando a explanação de Silva (2014), além da hiperatividade cerebral, aspectos como a impulsividade, o hiperfoco e a hiper-reatividade também favorecem a criatividade da pessoa com TDAH. Ao tomarmos a criatividade como fator fundamental

para a condição diferenciada positivamente do sujeito com TDAH, podemos relacioná-la também com o que se destaca em diversas áreas como a música, o teatro, a aritmética, a oratória, etc. Porém, não queremos afirmar, contudo, que esses sujeitos apresentam altas habilidades, apenas temos o intuito de destacar a perspicácia e originalidade deles que os tornam bons em determinadas tarefas, e algumas vezes é negligenciada na literatura. Porém, somos contra afirmações reducionistas como a descrita a seguir:

Crianças com TDAH também tendem a mostrar menor aptidão no uso de estratégias complexas de solução de problemas e nas habilidades organizacionais necessárias para resolver dificuldades intelectuais ou sociais. Sua impulsividade e a escassa atenção sustentada são uma desvantagem para elas na maior parte das situações que envolvem solução de problemas. Elas também usam estratégias menos eficientes ao acessar sua memória quando precisam pensar em como reagir a uma situação (BARKLEY, 2020, p.211).

A partir dessa citação nos questionamos: Onde fica a criatividade desse sujeito? Onde estão as vantagens a partir da maior habilidade de utilização do hemisfério direito do cérebro? E o hiperfoco, não é considerado? Sabemos que a escola brasileira como um todo nem sempre estimula a criatividade do aluno, possivelmente apenas algumas ilhas fazem isso, sabemos também que existem vários tipos de TDAH; porém não devemos reduzir os nossos alunos ao sujeito da falta apenas. Para responder a essas questões nos respaldamos em Silva (2014) e na nossa prática educacional que não acontece da forma descrita anteriormente.

“A impulsividade é responsável pela escolha de uma ideia entre as milhares que circulam pelo cérebro dessas pessoas” (SILVA, 2014, p. 122). O impulso inicial para transformar uma ideia em realidade é a grande dificuldade de muitas pessoas, mas para o sujeito com TDAH essa é uma vantagem, uma vez que consegue, mais rapidamente que os demais, ter a coragem de se lançar de cabeça num projeto inovador e fora dos padrões pré-estabelecidos. Esse aspecto impulsivo, quando bem canalizado, pode ser um diferencial benéfico no âmbito educacional e profissional.

“Movidos por um impulso passional, os TDAHs são capazes de permanecer horas e dias hiperconcentrados em uma determinada ideia, possibilitando dessa maneira, a realização de um processo criativo até o seu ponto final” (SILVA, 2014, p. 123). Muito além de distrações, a pessoa com TDAH tem a capacidade de hiperfocar em algo do seu interesse, pois através do hiperfoco consegue apresentar resultados acima da média em relação a outra pessoa sem o transtorno. Portanto, uma saída para a educação e mercado de trabalho pode estar em aproveitar as habilidades dessas pessoas para aumentar o seu rendimento e produtividade.

Não estamos, contudo, negando a existência de dificuldades de atenção e concentração presentes nos alunos com TDAH, sobretudo em matérias que não sejam do seu interesse; apenas estamos chamando a atenção para a habilidade do hiperfoco, que pode ser bem aproveitada pela escola. Ao identificar as preferências da criança com TDAH e sua capacidade de hiperfoco em determinada disciplina, a escola pode enaltecer esse aluno e reforçar suas potencialidades e não ficar presa apenas nas dificuldades dele. Na nossa experiência acontece exatamente assim, quando percebemos uma habilidade para música, desenho, grande gosto pela disciplina de ciências; buscamos trazer esse aluno para perto de nós e ser nosso “ajudante” naquela habilidade ou disciplina na qual ele se diferencia positivamente.

“A hiper-reatividade é responsável pela capacidade da mente TDAH em não parar nunca. O cérebro funciona como uma antena parabólica, que gira sem parar, captando simultaneamente os mais diversos estímulos do mundo externo” (SILVA, 2014, p.123). Aqui podemos citar a capacidade de alguns desses sujeitos de fazer várias coisas ao mesmo tempo, e dar conta delas de maneira satisfatória e até exitosa. Isso pode acontecer externamente, quando realiza mais de uma tarefa simultaneamente ou internamente, quando as ideias parecem um vulcão em erupção constante e apresentam boas sugestões e saídas para várias situações cotidianas.

Um aspecto muito importante sobre a criatividade é interessante ser destacado: “Quando se destaca que o funcionamento TDAH propicia a criatividade, significa que essas pessoas, em sua grande maioria, são seres criativos. No entanto, nem todos serão criadores” (SILVA, 2014, p.124). Aqui pode estar o grande X da questão, pois muitas vezes esse potencial criativo do sujeito com TDAH não é devidamente valorizado e canalizado para a concretização das suas ideias; então esse sujeito depreende muita energia tentando focar em habilidades que lhe são impostas e pode chegar a fracassar e a gerar a baixa autoestima.

Muitas vezes a própria escola e os familiares destroem a concretização da criatividade desses alunos sem perceber, quando os submetem a exercícios enfadonhos com metodologias pouco atrativas, ao invés de deixar a possível aptidão dessas crianças serem materializadas da ideia para a ação (SILVA, 2014). Dito de outro modo, a grande contribuição que os educadores, familiares e terapeutas podem dar para essas pessoas com TDAH é deixando que elas passem da condição de criativo para criador. Essa é a grande mudança de postura que precisa acontecer urgentemente!

Sabe-se que o hemisfério esquerdo do cérebro é mais detalhista e o hemisfério direito é mais global e contextual, como existe um excesso de ativação do hemisfério direito na pessoa com TDAH, a capacidade de inferir e entender com rapidez aumenta como já informamos. “Por terem uma visão contextual (global) exacerbada, os TDAHs teriam uma gama de pensamentos alternativos que os levariam a ver a vida sob um novo foco, criando, assim, o terreno ideal para o exercício da criatividade” (SILVA, 2014, p.129). É justamente essa forma de pensar alternativa que pode torná-los diferenciados dos demais, pois conseguem atingir um nível de sensibilidade peculiar próprio da hiperfunção do hemisfério direito. Mais uma vez destacamos aqui a habilidade para as artes, música, teatro, poesia. São sujeitos sensíveis, que se destacam pela capacidade de utilizar o hemisfério direito cerebral mais do que aqueles que não têm TDAH.

Infelizmente, boa parte das escolas do Brasil e do mundo desconsideram o aspecto contextual na transmissão dos seus conteúdos formais. Esse fato prejudica sobremaneira o funcionamento do aluno com TDAH, e, porque não dizer de todos os alunos, pois, sem a conexão com o contexto de vida dos estudantes, a aprendizagem de fato deixa de acontecer, dando lugar a simples memorização que pode se perder. “Tal explicação pode levar à compreensão do fato de mentes brilhantes terem apresentado uma vida acadêmica no limiar da mediocridade” (SILVA, 2014, p.129). Essa triste constatação é muito séria, pois além de talentos, estarem sendo perdidos, uma inversão de valores está ocorrendo. Ou seja, a criança com TDAH que poderia estar bem na escola é ofuscada e mal interpretada simplesmente por ser mais criativa e apresentar caminhos alternativos para se chegar a aprendizagem formal. É necessária uma mudança de postura e paradigma da educação o quanto antes! Para ilustrar esse grande equívoco na educação das crianças com TDAH temos:

O desempenho acadêmico da maioria das crianças com TDAH é deficiente devido a seus fracos hábitos de estudo, à falta de conclusão os trabalhos e a erros nos trabalhos feitos em sala de aula, na lição de casa e em testes. Além disso, cerca de um terço desses estudantes está significativamente abaixo da média em termos de habilidades acadêmicas e, portanto, é identificado como alguém com deficiência de aprendizagem (DUPAUL e STONER, 2007, p.242).

A partir dessa citação podemos nos questionar: será que o contexto de vida cotidiana dos alunos com TDAH foi considerado antes de tal afirmação? Será que a possível criatividade que brota fácil da mente do TDAH, segundo Silva (2014) foi permitida de ser expressa? Como foram medidas essas habilidades acadêmicas? Para nós parece que aspectos fundamentais característicos do funcionamento cerebral, mental e

emocional desses alunos não foram contemplados nessa citação. Embora não possamos afirmar pelo desconhecimento dos critérios levados em conta na avaliação e cumprimento de atividades, temos clareza que estamos nos baseando em suposições, fazendo-se necessário a realização de pesquisa nesse âmbito, para buscar responder esta indagação que fizemos.

O lobo frontal direito do cérebro é responsável pelos pensamentos e sentimentos, como ele é hipofuncionante nas pessoas com TDAH a quantidade de sentimentos e pensamentos chega em maior quantidade pela diminuição do filtro do lobo frontal direito. Então, os sujeitos com TDAH têm tanto o cognitivo como o emocional bem evidenciados nas tomadas de decisões (SILVA, 2014). Esse aspecto corrobora com a nossa tese de que essas pessoas podem se destacar positivamente quando seus potenciais são bem aproveitados. Seguindo a linha de pensamento das vantagens em ser uma pessoa com TDAH, Silva (2014, p.134) afirma:

Os processos cognitivos aumentados criam um leque maior de possibilidades de raciocínio que podem ser responsáveis pelo grande potencial criativo dos TDAHs. Com isso, ampliam-se as possibilidades de solução para um determinado problema.

Outro aspecto bem original, próprio do TDAH e que o distingue positivamente dos demais, é o processo emocional deveras aumentado (SILVA, 2014). A influência positiva das emoções no agir das pessoas com TDAH pode ocorrer devido ao grande poder imaginativo, que ajuda na simulação de ações futuras; na grande capacidade de uso da intuição, com a presença do hiperfoco que contribui para a criatividade; além das emoções em forma de paixão, que são as formas mais superlativas da hiperconcentração. “Como se constata, razão e emoção exacerbados no lobo frontal direito dos TDAHs podem constituir o grande diferencial positivo desses indivíduos no exercício de sua capacidade criativa original” (SILVA, 2014, p.135). Podemos acrescentar ainda, além do potencial criativo, o possível potencial de destaque e a possível excelência na execução das atividades de interesse desses sujeitos. Justamente por alguns deles serem guiados não só pela razão, mas sobretudo pela emoção, podem apresentar destaques que podem nos permitir denominá-los de “seres brilhantes”!

Para Renzulli e Reis (1997) a verdadeira igualdade educacional, entre alunos típicos e atípicos, só poderá ser alcançada quando as diferenças individuais de cada aluno for levada em consideração, isso serve tanto para os alunos de alto rendimento como para os alunos com dificuldades de aprendizagem. E o nosso aluno com TDAH encontra-se

justamente aqui, ora é visto com grandes dificuldades educacionais, ora é visto na sua capacidade de grandes talentos e inventiva.

Os referidos autores chamam a atenção para os 3 traços humanos marcantes na identificação das altas habilidades (teoria dos três anéis): habilidade acima da média, grande potencial criativo e elevados níveis de comprometimento com as tarefas realizadas. Portanto, alguns dos nossos alunos com TDAH podem apresentar características de altas habilidades também. Isto pode acontecer conforme autores já citados em nosso trabalho, como Alves e Nakano (2015), Guimarães (2003) dentre outros que falam na dupla condição. A seguir discorreremos sobre pontos relevantes nas altas habilidades.

Habilidades acima da média podem ser representadas quando o aluno demonstra raciocínio verbal, numérico, espacial, de memória ou fluência de vocabulário com muita destreza e destaque bem superior em relação aos demais alunos. A criatividade elevada pode ser percebida quando o aluno apresenta originalidade de pensamentos, além de fluência nas ideias e abertura ao novo, ao diferente. O elevado comprometimento com a tarefa é uma forma refinada de motivação encontrada nas pessoas criativas e comprometidas com aquilo que faz, é a grande energia colocada para realizar uma determinada ação (REZULLI e REIS, 1997).

Ao privilegiar apenas o desempenho acadêmico pode-se estar deixando de lado talentos diversificados e criatividade em outras áreas do conhecimento. As altas habilidades podem ser apresentadas sob o tipo acadêmico ou sob o tipo produtivo-criativo. Os principais aspectos do primeiro tipo incluem: necessidade de saber sempre mais e busca por novas aprendizagens, grande necessidade de estimulação mental, grande intensidade emocional, perfeccionismo, perseverança nas atividades motivadoras. Já o segundo tipo de pessoas com altas habilidades não apresenta o QI (Quociente de Inteligência) superior necessariamente, mas pensa por analogias, é criativo e original, usa o humor, tem diversidade de interesses, gosta de fantasiar, não se importa com convenções, é inventivo, não gosta de rotina e encontra ordem no caos (REZULLI e REIS, 1997).

Virgolim (2007, p. 28) ao citar a definição brasileira de altas habilidades “considera aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes”. Ela destaca o papel preponderante da família e da escola nesse processo, pois cabe a eles estimular e motivar outras habilidades mentais como a curiosidade, a imaginação e a autoconfiança. Os

sujeitos com altas habilidades formam um grupo heterogêneo com características e habilidades diferentes um dos outros.

“O mundo de hoje clama por boas ideias, por mudanças em nossas noções pré-concebidas, principalmente quando os velhos hábitos já não resolvem novos problemas” (VIRGOLIM, 2007, p.15). É justamente neste viés que alguns sujeitos com TDAH fizeram revoluções ao longo da história da humanidade, uma vez que dispuseram seus talentos, potencial criativo e capacidade de hiperfoco para criarem invenções maravilhosas em vários campos do saber.

O elevado nível de sensibilidade das pessoas com altas habilidades pode dificultar a sua identificação, pois apresentam características que podem camuflar tal constatação: podem ficar facilmente cansados e entediados com a rotina de sala de aula, podem se dedicar intensamente a uma determinada matéria e negligenciar outras, podem usar seu vocabulário rebuscado para atingir outros que não o apresentam, podem resistir a trabalhos e tarefas adicionais depois de se sentirem satisfeitos numa explanação dada pela professora, podem usar seu senso de humor para menosprezar outros colegas, preferem realizar trabalhos individuais do que em grupo e se ressentem dos adultos quando insistem do contrário (REZULLI e REIS, 1997).

Virgolim (2007) chama a atenção para o fato da fonte desses problemas mencionados anteriormente poder ser uma frustração intelectual e não tanto uma desordem emocional. Acreditamos que pode ser as duas coisas e conseguimos perceber algumas características em comum entre os alunos com TDAH e os alunos com altas habilidades, já citadas anteriormente. Portanto, nos perfilamos junto a Silva (2014) que por ser uma pessoa com TDAH que estuda e fala sobre o tema, na medida em que destaca os aspectos que achamos mais coerentes com o padrão dessas pessoas, destacando os aspectos mais favoráveis, as potencialidades desse grupo. A maioria desses comentários foi realizada a partir do que Silva (2014), comentou.

A seguir, passaremos para a descrição da metodologia da nossa pesquisa.

## **CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DA PESQUISA**

Considerando que o principal objetivo da nossa pesquisa foi analisar a linguagem enquanto mediadora do processo de ensino/aprendizagem de alunos com TDAH, descreveremos o percurso metodológico empregado para buscar respostas aos nossos questionamentos.

### **3.1 Tipo de Pesquisa**

Esta pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa em relação ao tipo e observacional quanto aos objetivos.

A pesquisa qualitativa se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social e está atenta aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Deste modo procura compreender e explicar a dinâmica das relações sociais (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Nessa pesquisa analisamos como cada aluno do grupo de acessibilidade que fez parte do estudo utiliza a linguagem como mediadora no processo de ensino /aprendizagem, mais especificamente no plano da escrita e letramento escolar; correspondendo a uma análise qualitativa respeitando a singularidade de cada sujeito envolvido.

A abordagem qualitativa apresenta-se como a tentativa de compreender e explicar de forma detalhada os significados e as características situacionais dos objetos estudados. Ela realça valores, estuda crenças, representações culturais, opiniões e atitudes comportamentais de grupos de pessoas ou de casos e permite ao pesquisador a compreensão dos objetos estudados pelo alto grau de complexidade (PROETTI, 2017, p. 18).

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; é descritiva; os pesquisadores estão preocupados com o processo e não apenas com o produto; tendem a analisar seus dados indutivamente; o significado é a preocupação essencial nessa abordagem (TRIVINOS, 1987).

Portanto, julgamos que a nossa pesquisa se beneficiou da metodologia qualitativa, pois ajudou a sistematizar os dados singulares de cada sujeito da pesquisa.

O estudo descritivo ou observacional utilizado aqui por nós pretende descrever com a maior exatidão possível os fatos e fenômenos da nossa realidade pesquisada: alunos com TDAH e o seu entorno (educadores e pais), no processo de ensino/aprendizagem escolar.

“Os estudos descritivos exigem do investigador, para que a pesquisa tenha certo grau de validade científica, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e interpretação dos dados” (TRIVINOS, 1987, p. 112).

Passaremos a seguir para a caracterização dos sujeitos da pesquisa, dos instrumentos da pesquisa, da constituição do corpus, dos procedimentos de coleta dos dados e dos procedimentos de análise dos dados.

### **3.2 Local da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma escola privada da cidade do Recife, em salas de aula nas quais as crianças do grupo de acessibilidade foram observadas e produziram textos. Um responsável da escola assinou a carta de anuência (Apêndice I) autorizando a pesquisadora a executar a pesquisa.

Atualmente a escola possui cerca de 3000 alunos estudantes da educação infantil ao ensino médio e, na realidade atual, não existe nenhuma turma sequer do ensino fundamental ao médio que não haja algum aluno com alguma deficiência ou transtorno do desenvolvimento, sendo o TDAH em maior número, seguido pela dislexia, TEA (Transtorno de Espectro Autista), TOD (Transtorno Opositor Desafiador), discalculia, deficiência intelectual, surdez e cegueira. A referida instituição de ensino possui atualmente 138 alunos com transtornos, sendo o TDAH o de maior prevalência.

Nesta escola, a pesquisadora atua como fonoaudióloga educacional e coordenadora pedagógica, portanto, conhece bem de perto os avanços e as grandes dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar. Porém, vale salientar que a pesquisadora não participou como sujeito da pesquisa.

O principal avanço é o fato da abertura da escola regular ao aluno “diferente dos padrões” e os desafios são inúmeros a serem vencidos: profissionais especializados, pais esclarecidos, adaptações físicas e curriculares a serem feitas, dentre outros.

O Grupo de acessibilidade ocupa o espaço que representa o ponto principal da pesquisa, é composto por uma equipe multidisciplinar de profissionais (pedagogos especialistas em educação especial, fonoaudiólogo, psicólogo, neuropsicopedagogo) e por alunos com transtornos do desenvolvimento ou deficiências devidamente laudados por profissionais clínicos.

### 3.3 Participantes da pesquisa

Da presente pesquisa participaram:

a) **10 educadores** - membros da equipe educacional assim distribuídos (6 professores de sala regular, 1 psicóloga educacional, 1 professora da sala de recursos multifuncionais, 1 supervisora pedagógica, 1 fonoaudióloga educacional. Abaixo trazemos um quadro com um breve perfil dos profissionais que participaram da nossa pesquisa:

**Quadro 05** - Perfil dos profissionais da escola.

Perfil dos profissionais da escola	Identificação
Professora, graduada em pedagogia, pós-graduada em neuropsicopedagogia, 7 anos de experiência como docente da educação infantil e ensino fundamental.	P1
Professora, graduada em pedagogia, pós-graduação em psicopedagogia, 13 anos de experiência como docente do ensino fundamental anos iniciais.	P2
Professora, graduada em pedagogia, pós-graduação em educação infantil, 26 anos de experiência docente na educação infantil e ensino fundamental.	P3
Professora, graduada em pedagogia, 34 anos de experiência como docente do ensino fundamental anos iniciais.	P4
Professora, graduada em pedagogia, pós-graduação em alfabetização e letramento e neuropsicopedagogia, 10 anos de experiência como docente do ensino fundamental anos iniciais.	P5
Professora, graduada em pedagogia, pós-graduação em neuropsicopedagogia, 20 anos de experiência como docente do ensino fundamental anos iniciais.	P6
Psicóloga educacional, graduada em psicologia, pós-graduação em psicopedagogia clínica e institucional e neuropsicopedagogia, 32 anos de experiência em escola.	P7
Supervisora pedagógica, graduada em pedagogia, pós-graduação em psicopedagogia, 35 anos de experiência em escola.	P8
Professora do grupo de acessibilidade, graduada em pedagogia, pós-graduação em educação especial, 3 anos de experiência em escola.	P9

Fonoaudióloga educacional, graduada em fonoaudiologia, odontologia e possui magistério, pós-graduação em educação e ludicidade, 30 anos de experiência em escola.	P10
---	-----

Fonte: elaboração da pesquisadora.

b) 1 familiar responsável de cada criança participante da pesquisa, perfazendo o total de **09 familiares**. É interessante observar que dos 9 familiares participantes da pesquisa, 8 deles são da área de saúde e apenas 1 da área de humanas, fato que talvez possa demonstrar uma certa facilidade para definir o TDAH de forma mais orgânica. Segue um quadro com um breve perfil dos familiares que participaram da pesquisa:

**Quadro 06** – Perfil dos familiares participantes da pesquisa.

Familiar do aluno com TDAH	Identificação
Mãe de aluno com TDAH, fonoaudióloga, tem 4 filhas biológicas mais velhas e 1 filho adotivo que é o caçula e tem TDAH, distúrbio no PAC (Processamento Auditivo Central).	F1
Mãe de aluno com TDAH, é advogada, tem 2 filhos sendo o mais velho com TDAH e TOD.	F2
Mãe de aluno com TDAH, é médica, tem 2 filhas e 1 filho, sendo o filho caçula com TDAH.	F3
Mãe de aluno com TDAH, é médica, tem 1 filho único com TDAH.	F4
Mãe de aluno com TDAH, é enfermeira, tem 1 filho único com TDAH e TOD.	F5
Avó de aluno com TDAH, é psicóloga, tem 1 neto que mora com ela e tem TDAH, TOD e Dislexia em investigação.	F6
Mãe de aluno com TDAH, é odontóloga, tem 2 filhos sendo o mais novo com TDAH.	F7
Mãe de aluno com TDAH, é médica, tem 2 filhos sendo o mais velho com TDAH e TOD.	F8
Mãe de aluno com TDAH, é médica, tem 1 filho e 1 filha, sendo o filho que é o mais velho com TDAH, TOD e Dislexia em investigação.	F9

Fonte: elaboração da pesquisadora.

c) **Textos de 09 crianças** com diagnóstico de TDAH, alunos do 2º e 3º ano do fundamental, participantes do grupo de acessibilidade, que foram observadas em sala de aula regular. Esses textos foram produzidos por elas durante as aulas de língua portuguesa e não teve a interferência da pesquisadora para a realização do texto. No grupo de acessibilidade do 2º e 3º ano dessa escola existe um total de 23 alunos, sendo 17 deles com TDAH, podendo ou não ter comorbidades. O critério de inclusão se baseou em crianças que estudassem no turno da manhã, para facilitar a coleta da pesquisadora e crianças que não tivessem TEA ou alguma deficiência associada ao TDAH, para que o grupo ficasse um pouco mais homogêneo. Dentro desse critério se enquadraram 13 alunos (11 meninos e 2 meninas), sendo que 11 deles aceitaram participar da pesquisa a princípio (10 meninos e 1 menina) e 2 não quiseram participar (1 menino e 1 menina). No decorrer da coleta dos dados, 2 participantes desistiram de continuar na pesquisa, uma (menina) por transferência de escola e outro (menino) porque a família não respondeu à entrevista. Então o nosso grupo pesquisado totalizou 09 alunos (todos meninos).

Segue abaixo um quadro com um breve perfil desses alunos que participaram da nossa pesquisa:

**Quadro 07** – Perfil dos alunos participantes da pesquisa.

Aluno com TDAH	IDENTIFICAÇÃO
Aluno do sexo masculino, 8 anos de idade, estudante do 3º ano fundamental, é o filho mais novo de 4 (tem 3 irmãs mais velhas, filhas biológicas e ele é adotivo). Apresenta laudo de TDAH e Distúrbio no PAC (Processamento Auditivo Central).	A1
Aluno do sexo masculino, 8 anos de idade, estudante do 3º ano fundamental, é o filho mais velho de 2 (tem um irmão mais novo). Apresenta laudo de TDAH e TOD.	A2
Aluno do sexo masculino, 8 anos de idade, estudante do 3º ano fundamental, é o filho mais novo de 3 (tem 2 irmãs mais velhas). Apresenta laudo de TDAH do tipo combinado.	A3
Aluno do sexo masculino, 8 anos de idade, estudante do 3º ano fundamental, é filho único. Apresenta laudo de TDAH do tipo desatento.	A4
Aluno do sexo masculino, 7 anos de idade, estudante do 2º ano fundamental, é filho único. Apresenta laudo de TDAH e TOD.	A5

Aluno do sexo masculino, 8 anos de idade, estudante do 2º ano fundamental, é o mais velho de 2 filhos (tem uma irmã mais nova). Apresenta laudo de TDAH e Dislexia.	A6
Aluno do sexo masculino, 8 anos de idade, estudante do 3º ano fundamental, é o mais novo de 2 filhos (tem um irmão mais velho). Apresenta laudo de TDAH do tipo combinado.	A7
Aluno do sexo masculino, 7 anos de idade, estudante do 2º ano fundamental, é o mais velho de 2 irmãos (tem uma irmã caçula). Apresenta laudo de TDAH e TOD.	A8
Aluno do sexo masculino, 7 anos de idade, estudante do 2º ano fundamental, é o mais velho de 2 irmãos (tem uma irmã caçula). Apresenta laudo de TOD, TDAH e possível Dislexia.	A9

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Os educadores e familiares das crianças que participaram da pesquisa responderam a uma entrevista semiestruturada com questões pertinentes ao processo de ensino aprendizagem, linguagem e inclusão das crianças com TDAH.

Os alunos supracitados foram observados em situação de sala de aula, no tocante ao desenvolvimento da linguagem na totalidade, mais especificamente à linguagem escrita, compreensão e interpretação de textos orais e escritos.

### **3.4 Instrumentos da pesquisa**

Os instrumentos empregados na pesquisa foram:

- 1) Roteiro das entrevistas
- 2) Roteiro das observações

### **3.5 Constituição do *corpus***

- 1) As respostas das entrevistas semiestruturadas realizadas com os educadores da instituição pesquisada e com os familiares dos alunos participantes da pesquisa;
- 2) Registros no diário de campo, realizados no mês de setembro de 2021, quando todos os alunos participantes da pesquisa retornaram às aulas presenciais. Os registros foram resultantes das observações feitas aos alunos com TDAH enquanto produziram textos durante as aulas de língua portuguesa.
- 3) Textos escritos pelos alunos participantes da pesquisa.

### 3.6 Procedimentos de Coleta de Dados

Após a revisão da literatura acerca da temática da inclusão, aquisições típicas e atípicas da linguagem, alfabetamento escolar e redescobrimo o TDAH; a pesquisadora entrou em contato com a direção da escola a ser pesquisada e obteve a carta de anuência autorizando a participação da instituição na pesquisa. A coleta de dados obedeceu às seguintes etapas a seguir:

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da UNICAP, sob o número do parecer *35349620.4.0000.5206/31 de julho de 2020*, vide anexo I;

Na primeira etapa foi realizado um contato inicial com cada profissional da escola que trabalha diretamente com alunos com TDAH do 2º e 3º ano do ensino fundamental para esclarecer os objetivos da pesquisa e coletar as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme apêndice II.

Na segunda etapa foi realizado um contato inicial com os familiares dos alunos com TDAH, estudantes do 2º e 3º ano do ensino fundamental para esclarecer os objetivos da pesquisa e coletar as assinaturas dos TCLE, conforme apêndice III.

Na terceira etapa foi realizado um contato inicial com cada criança previamente autorizado pelos pais a participarem da pesquisa, bem como a assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), conforme modelo no apêndice IV.

Na quarta etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os educadores que lidam com TDAH, na qual as respostas apresentam dados específicos sobre o entendimento acerca do TDAH, principais dificuldades e habilidades desses alunos, além das principais adaptações feitas pelos educadores rumo à inclusão. O roteiro da entrevista foi elaborado pela pesquisadora conforme descrito no apêndice V.

A entrevista foi agendada com os educadores de acordo com a disponibilidade dos mesmos e se realizaram por videochamada, chamada telefônica ou por e-mail. Não foi possível fazer de forma presencial devido ao modelo remoto de trabalho dos profissionais e ao isolamento social decorrente da pandemia do corona vírus, além dos participantes alegarem grande falta de tempo por excessivas horas de trabalho decorrente do novo modelo de aulas online.

Na quinta etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os pais das crianças com TDAH, etapa essa na qual as respostas apresentam dados específicos sobre o entendimento acerca do TDAH, principais dificuldades e facilidades no relacionamento

em família. O roteiro da entrevista foi elaborado pela pesquisadora conforme descrito no apêndice VI.

Na sexta etapa foram realizadas observações desses alunos em situação de sala de aula, durante as aulas de língua portuguesa, quando esses produziram textos escritos; com registro em diário de observação, ou diário de campo. Cada aluno foi observado em uma aula de produção de texto.

O diário de campo é um instrumento muito complexo que permite o registro das informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação ou no momento observado. Trata-se do detalhamento descritivo e pessoal sobre os interlocutores, grupos e ambientes estudados. É o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta de dados (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

O diário de campo consta de duas partes principais: uma descritiva e uma reflexiva. A parte descritiva contém as características das pessoas, as ações e conversas observadas de acordo com o local de estudo. A parte reflexiva contém o registro mais subjetivo do pesquisador, com seu ponto de vista, suas ideias e preocupações (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

### **3.7 Procedimentos de Análise**

O procedimento de análise dos dados considera o objetivo de analisar a linguagem enquanto mediadora do processo de ensino/aprendizagem de alunos com TDAH. Diante de todas as informações coletadas, passamos para os procedimentos de análise que seguiram a sequência a seguir, de acordo com os instrumentos utilizados: entrevista com os educadores, entrevista com os pais, observação dos alunos com TDAH em sala de aula e análise das produções textuais escritas desses alunos.

As informações colhidas junto aos entrevistados e as observações feitas *in loco* foram categorizadas de acordo com os temas. A razão disso encontra-se no fato de que, pelo teor das respostas e das ocorrências das ações, agrupá-las em categorias permitiu uma análise mais fidedigna dos conteúdos mais presentes no grupo estudado, possibilitando, assim, que fossem destacados aspectos de especial relevância no processo de alfabetamento e aprendizagem dos alunos envolvidos na pesquisa.

Na instituição, local da pesquisa, o grupo de acessibilidade foi denominado assim pela equipe psicopedagógica da escola para designar todo e qualquer aluno que possua laudo emitido por um especialista (neurológico ou psiquiátrico, neuropsicológico) que

justifique um atendimento educacional especializado, ou seja, aquele aluno que tenha alguma especificidade/diversidade educacional.

Os profissionais da escola que lidam diretamente com a adaptação curricular e didática desses alunos são: a professora, a supervisora, a coordenadora pedagógica, a psicóloga educacional, a coordenadora do grupo de acessibilidade e a fonoaudióloga educacional.

A análise dos dados foi inspirada pela proposta de Bardin (2006) intitulada “análise de conteúdo”, que consiste na reunião de técnicas de análise das comunicações, é uma técnica de levantamento de dados que sistematiza os conteúdos a serem analisados com indicadores qualitativos e quantitativos.

A análise de conteúdo é feita posterior a coleta dos dados e divide-se em 3 etapas: categorização, descrição e interpretação. É usada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos fazendo uma análise aprofundada da mensagem. As fases de planejamento da análise de conteúdo acontecem assim (BARDIN, 2006):

1ª fase (pré-análise) – é a organização dos materiais que se divide em 4 etapas: 1 contato com o material bruto, 2 demarcação do que será analisado nos textos, 3 formulação dos objetivos que se deseja analisar nos textos, 4 índices e indicadores que se referenciam no recorte do texto a ser explorado.

2ª fase (exploratória) – codifica as categorias, identifica os significantes, define as categorias, identifica as unidades de registro. É a fase das interpretações e das descrições analíticas do corpus.

3ª fase (tratamento dos dados, inferência e interpretação) – é a fase das informações destacadas para análise. Aqui a crítica e a intuição são protagonistas fortes. O recorte informacional é o que representará o conteúdo do recorte.

A vantagem do método de análise de conteúdo está no fato de reduzir a complexidade de uma coleção de textos. A classificação sistemática e a contagem de unidades de texto destilam uma grande quantidade de material e reduz o texto para que se possa analisar uma parte em detrimento do todo.

A análise e discussão do corpus seguiu a seguinte ordem:

1- Registro de entrevistas com os profissionais da escola:

A entrevista semiestruturada com os educadores foi composta de dez questões. Com esse instrumento verificamos:

- O entendimento do educador acerca do que é o TDAH;
- A percepção do educador sobre a prevalência desse transtorno na escola;

- O nível de preparação do profissional de educação para trabalhar com o público com TDAH;
- As principais dificuldades encontradas pelos alunos com TDAH;
- As principais habilidades dos alunos com TDAH;
- O nível de parceria família e escola;
- A ocorrência de possíveis subdiagnósticos ou hiperdiagnósticos de TDAH;
- As consequências da medicação no comportamento e aprendizado dessas crianças;
- As terapias clínicas mais assertivas para o aluno com TDAH;
- A descrição do trabalho diferenciado feito pelos educadores junto ao aluno com TDAH.

Para realizar as análises das respostas dadas pelos educadores, agrupamos a partir das similaridades trazidas por eles em categorias.

#### 2- Registro de entrevistas com os familiares dos alunos com TDAH:

A entrevista semiestruturada aos familiares foi composta de doze questões. Com esse instrumento verificamos:

- O entendimento da família acerca do TDAH da sua criança;
- As características prevalentes na criança com TDAH;
- As principais dificuldades apresentadas pela sua criança com TDAH na escola;
- As principais habilidades apresentadas pela criança com TDAH;
- As principais dificuldades encontradas no contexto familiar dessas crianças;
- O nível de satisfação da criança com TDAH em relação à escola em que estuda;
- O nível de preparo dos profissionais da escola para lidarem com o TDAH;
- As principais drogas medicamentosas usadas pelas crianças;
- As principais terapias clínicas feitas nas crianças com TDAH;

Agrupamos as respostas em categorias.

#### 3- Registro no diário de observações do aluno com TDAH em contexto de sala de aula:

Nas observações dos alunos com TDAH, durante as aulas ocorridas no período de setembro até novembro de 2021, buscamos registrar de forma descritiva e reflexiva o comportamento desse aluno, as linguagens que utilizou na sua interação com os colegas

e professores, além da forma como produziu o texto escrito. Segue abaixo o roteiro do registro do diário de campo:

**Quadro 08:** Roteiro do registro do diário de campo.

DIÁRIO DA PESQUISA (aspecto reflexivo)	DIÁRIO DA OBSERVAÇÃO (aspecto descritivo)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Será que o aluno com TDAH consegue permanecer sentado na carteira escolar?</li> <li>• Esse aluno permanece em silêncio ou conversa com algum colega?</li> <li>• Ele é chamado a atenção por algum eventual mau comportamento em sala?</li> <li>• Esse aluno recebeu algum elogio?</li> <li>• Como é a organização dos seus materiais escolares?</li> <li>• O aluno com TDAH consegue escrever o texto no mesmo ritmo dos demais colegas?</li> <li>• Será que o professor usa alguma estratégia diferenciada com esse aluno?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar o comportamento do aluno com TDAH durante a explicação da professora.</li> <li>• Observar como o aluno executa a atividade de escrever um texto em sala de aula.</li> <li>• Observar como o aluno TDAH interage com os colegas, com o professor e suas respostas.</li> <li>• Observar como esse aluno se organiza espacialmente e em relação aos seus materiais.</li> <li>• Observar se as estratégias utilizadas pelo professor estão favorecendo esse aluno.</li> </ul>

(Roteiro elaborado pela pesquisadora)

#### 4- Produções textuais de alunos com TDAH em situação de sala de aula:

Na análise das produções textuais escritas dos alunos com TDAH buscamos verificar como está acontecendo o processo de alfabetização e letramento deles. O objetivo que alcançamos com a análise das produções textuais nos permitiu identificar o desempenho do grupo de participantes da pesquisa, as linguagens que empregaram na interação com os demais componentes que participavam dessa atividade (incluindo professor e auxiliar). E ainda, se existem ou não dificuldades

na aprendizagem, além de outras questões descritas no capítulo 2, no tópico “A quem pode atingir?” (ROHDE, 2019), e ainda verificar como os alunos consolidam a alfabetização e letramento, uma vez que se encontram no 2º e 3º ano do ensino fundamental, respaldados em Soares (2021). Para isso nos baseamos nos princípios do alfaletramento de Soares (2021) e nas suas tabelas com as metas a serem atingidas pelos alunos do 2º e 3º anos do ensino fundamental.

**Quadro 09** - Metas para a escrita de palavras e normas ortográficas para o 2º e 3º anos fundamental.

METAS PARA ESCRITA DE PALAVRAS E NORMAS ORTOGRÁFICAS PARA O 2º E 3º ANOS FUNDAMENTAL (Soares, 2021)	SIM/NÃO	OBSERVAÇÕES
Conhece todas as letras do alfabeto		
Escreve corretamente palavras com sílabas CV, CCV, CVC, V.		
Escreve palavras em letra cursiva.		
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente em que as sílabas LHA e LHO são escritas como LIA e LIO.		
Diferencia as formas verbais que terminam com AM e ÃO.		
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente com X e CH e com J e G antes de E e I.		
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente em que o fonema  S  em início de palavra pode ser representado por C ou S.		
Memoriza as palavras de uso frequente iniciadas por H.		
Memoriza as palavras de uso frequente em que há redução dos ditongos AI, EI, OU em sílabas CVV e VV.		
Identifica e corrige com a mediação do professor, erros ortográficos ao rever seu próprio texto e textos dos colegas.		

(SOARES, 2021, p.188)

As metas elencadas por Soares (2021) demonstram coerência com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e com os objetivos almejados pelas escolas em geral de ensino fundamental, anos iniciais. Essas metas contribuem para uma alfabetização consolidada e robusta, tão almejada pela escola em geral.

**Quadro 10** - Metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º anos fundamental.

METAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ALUNOS DO 2º E 3º ANOS FUNDAMENTAL (Soares, 2021)	SIM/NÃO	OBSERVAÇÕES
Escreve relato pessoal (sobre si mesmo, desejos para o futuro, acontecimento que viveu, sobre a família, os amigos, etc.).		
Escreve legenda para gravura ou foto.		
Retextualiza uma tirinha em texto narrativo.		
Escreve texto relatando acontecimento vivido (relato).		
Escreve texto em continuidade a uma situação inicial proposta (narrativa).		
Escreve texto informativo.		
Obedece as convenções de apresentação de texto na página: título, margens, paragrafação.		
Usa adequadamente o ponto final e o ponto de interrogação.		
Escreve corretamente obedecendo às normas ortográficas já aprendidas.		
Escreve texto com letra cursiva legível e regular.		
Usa articuladores de coesão próprios da língua escrita.		
Evita repetições usando sinônimos e pronomes pessoais para referência a palavra anterior.		
Revisa o texto com orientações do professor e de colegas.		
Reescreve o texto da revisão (reescrita).		

(SOARES, 2021, p.280)

Assim como nas metas para a escrita de palavras, as metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º ano do ensino fundamental (SOARES, 2021) fundamentam-se na BNCC e traz importantes referenciais a serem atingidos pelos estudantes, como os gêneros textuais, articuladores de coesão e reescrita de textos, dentre outros.

Posteriormente foi feita análise dos textos escritos pelos alunos com TDAH em situação de sala de aula, durante as aulas de língua portuguesa; no sentido de verificar o caminho trilhado em relação à leitura, escrita e letramento escolar, conforme quadros descritos anteriormente. Paralelamente observamos outras expressões de linguagens desses alunos na sua postura, interação com outras pessoas na sala, realização das atividades solicitadas pela professora, postura dos demais alunos frente ao aluno com TDAH, possíveis estratégias de inclusão, dentre outras.

Tanto os registros em diário de observação, quanto as análises dos textos produzidos pelos alunos durante as aulas de língua portuguesa aconteceram durante uma aula já programada pela professora. Como a pesquisadora é também coordenadora pedagógica da escola, esta já possui os horários das aulas, não sendo necessário fazer nenhum planejamento ou interferência nesse sentido. As observações e análises dos textos das crianças acontecerem nos meses de setembro e outubro de 2021, quando houve o retorno de todos os alunos participantes da pesquisa para o modo de aulas presencial.

Passaremos agora para as análises, a partir dos dados coletados.

## **CAPÍTULO 4. ANÁLISE DOS DADOS**

O presente capítulo objetiva apresentar as análises das entrevistas feitas aos educadores e familiares, as observações registradas em diário, em sala de aula, bem como as expressões de linguagens manifestadas pelo aluno na sua interação com as demais pessoas que circulam na sala de aula, realização das atividades e análises das produções textuais escritas desses alunos.

De posse de todos os dados que compõem o *corpus* desta tese, fizemos sua análise almejando chegar aos objetivos mencionados anteriormente. O nosso intuito inicialmente foi traçar um perfil dos alunos com TDAH e as pessoas do seu entorno, bem como verificar como esses alunos escrevem seus textos e expressam essas linguagens.

### **4.1 Análise e discussão da entrevista feita aos educadores**

Seguindo o roteiro de nosso planejamento para as análises, vamos discorrer, a partir das respostas fornecidas na entrevista, sobre a concepção dos educadores acerca do TDAH e sua manifestação nos alunos, o trabalho realizado por esses educadores, a relação entre escola e família; fazendo um paralelo com o referencial teórico presente nos capítulos 1 e 2 desta tese.

Utilizamos uma entrevista semiestruturada, com 10 perguntas norteadoras, para registrar os relatos dos professores, coordenador pedagógico, coordenador do núcleo de acessibilidade, supervisão escolar e psicólogo escolar; acerca das suas percepções e experiências com os alunos que possuem TDAH. Todos esses profissionais lidam diretamente com essas crianças de 2º e 3º ano do ensino fundamental, e a escola pesquisada é reconhecida por fazer um trabalho diferenciado de inclusão com os alunos que apresentam deficiências ou transtornos de aprendizagem, como já mencionamos antes.

A pandemia de COVID 19 dificultou a obtenção dos dados presencialmente, e neste caso, as respostas foram realizadas por escrito, em vídeo chamada ou chamada telefônica. Acreditamos que se estivéssemos em uma situação de aula presencial, sem tantos protocolos sanitários de distanciamento social, além do acúmulo de atividades profissionais levadas ao contexto de *home office*, e a falta de tempo e sobrecarga de trabalho foram justificativas dadas para o fato de não poderem se alongar nas respostas.

Inicialmente, foram contactados 12 (doze) educadores, sendo que 2 (dois) deles não aceitaram participar da pesquisa. Os 10 (dez) educadores participantes da pesquisa foram nomeados com siglas que vão de P1 até P10; significando P1, P2, P3.....até P10 como profissionais da educação. Essas siglas foram utilizadas para manter as identidades dos participantes em sigilo. Os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

Passaremos para a análise das respostas dadas pelos 10 (dez) educadores participantes da pesquisa, acerca dos seus conhecimentos, sentimentos e vivências com alunos que possuem TDAH:

**A primeira pergunta** foi: O que você entende por TDAH?

**Quadro 11** – Respostas apresentadas pela equipe psicopedagógica sobre o conceito que possuem sobre o que é TDAH.

Respostas	Profissionais	Total
1- Dificuldade de atenção, hiperatividade e/ou impulsividade, não conseguindo controlar o seu corpo. Ocorre na infância.	P1, P2, P5, P8, P9, P10	60%
2- Dificuldade de atenção, concentração, que atrapalham nos relacionamentos, cognitivamente e na aprendizagem.	P3	10%
3- Crianças que precisam de atendimento individualizado.	P4	10%
4- É uma criança com déficit de atenção que pode ter ou não hiperatividade e outras comorbidades.	P6	10%
5- Transtorno neurológico que afeta a atenção e o comportamento.	P7	10%

Fonte: elaboração da pesquisadora.

A partir das respostas dadas observamos que P1, P2, P5, P8, P9 e P10, portanto, a maioria dos entrevistados entende que o TDAH é uma dificuldade de atenção, hiperatividade e/ou impulsividade, na qual o sujeito não consegue controlar o próprio corpo, além de ser um transtorno que se inicia ou acontece na infância; porém reafirmamos, conforme consta no capítulo 2 que pode ocorrer na adolescência ou idade adulta. Observamos que o grupo registra que a dificuldade de atenção, é a principal expressão do TDAH que conhecem ao lidar com aqueles que chegam ao núcleo de

acessibilidade dessa escola e pertencem as diversas turmas, apenas dois deles deixaram de ressaltar esses mesmos sintomas. Concordamos com o conceito de TDAH apresentado por esses profissionais que reafirmam uma parte da posição que adotamos, porque entendemos que na definição de TDAH poderia estar presente o hiperfoco, a criatividade, dentre outras qualidades. Os autores a que nos referimos, ressaltam uma dificuldade de atenção e de concentração, que pode atrapalhar nos relacionamentos e na aprendizagem. Essa posição é defendida pelos autores: Silva (2014), Barkley (2020), Rhode et al. (2019) e Teixeira (2017) descrita no capítulo 2.

Entendemos que, a maioria desses profissionais mostra uma opinião semelhante quando poucos ressaltam outras características. Desse modo, podemos afirmar que o conceito que eles expressam segue os padrões dos autores que adotamos como indicadores desse transtorno, como os que foram apresentados por Silva (2014) e Barkley (2020), Rohde et al. (2019), apresentados no capítulo 2 desta Tese. Esses autores trazem a dificuldade na atenção como o grande definidor do presente transtorno e Silva (2014) chega, inclusive, a propor o termo TDA (Transtorno do Déficit de Atenção) para designar o déficit de atenção em suas várias manifestações, com ou sem hiperatividade. No entanto, adotamos uma única forma - TDAH.

Parece existir de fato uma unanimidade entre os estudiosos do TDAH acerca da desatenção ser o sintoma ou característica fundamental para se chegar ao diagnóstico deste transtorno. A hiperatividade e a impulsividade podem ou não estar presentes no quadro desses sujeitos, mas todos, sem exceção, parecem apresentar quadros atentos bem seletivo e dispersivo para o aprendizado formal. Na realidade da escola pesquisada é exatamente assim que acontece; os alunos com TDAH podem apresentar ou não quadros de hiperatividade, impulsividade, certa oposição; porém todos eles revelam características de desatenção em algum momento da vida acadêmica.

O quadro de desatenção apresentado por esses estudantes é revelado quando eles perdem a explicação do conteúdo dado pela professora em sala de aula, e por vezes precisam de estímulos do educador para voltar ao foco atencioso solicitado; ou mesmo quando são dados vários comandos de uma só vez, nesses casos o aluno apresenta dificuldade em lembrar de todos eles. Como já dissemos antes, a estratégia utilizada é escrever na agenda, dar um comando por vez, localizar melhor o aluno na sala de aula para que se distraia menos, evitar grandes barulhos externos que possam desviar a atenção, dentre outras. Conforme orientações descritas no capítulo teórico por Alves (2011), Dupaul e Stoner (2007) e Silva (2014). Todas essas estratégias fazem parte das

orientações apresentadas aos professores pela equipe multidisciplinar atuando em conjunto visando enxergar a singularidade de cada aluno.

O educador P3 afirma que os relacionamentos, o cognitivo e a aprendizagem são afetados pelas características do TDAH, temos a concordância de Barkley (2020) presente no capítulo 2 quando afirma que todos esses problemas adicionais, nada mais são, do que dificuldades no funcionamento executivo.

Nessa escola se procura fazer um atendimento individualizado tanto na sala de aula quanto na sala de recursos multifuncionais, a partir da demanda de cada aluno com deficiência ou transtorno, conforme afirma Vygotsky (2015) e consta no capítulo 1 (um) desta tese. Esse trabalho individualizado tem oportunizado uma melhoria da interação dessa criança com o ambiente escolar que frequenta, como, por exemplo, repetir o enunciado de outra forma, adaptar textos longos para mais curtos, modificar o tipo de letra, etc, quando surgem comportamentos mais extremos como: jogar o material no chão, se opor a realizar uma atividade no livro, gritar com colegas ou professores; atrapalhar a concentração do colega atento a aula, não aceitar os comandos vindos de algum adulto da equipe, agredir fisicamente algum colega ou profissional da escola; procura-se tirar essa criança de evidência dentre as demais, buscando um lugar calmo e neutro para que se acalme, permitir que possa explicar seu sentimento naquela ocasião e só depois fazer as devidas reflexões e combinados com a coordenação ou alguém da equipe. Tais orientações foram citadas nos capítulos 1 e 2 através de Silva (2014), Alves (2011), Barkley (2020). Procuramos segui-las, criar novas formas de enfrentá-las junto à criança ou ainda adaptá-las para os casos sugeridos pelos autores acima citados.

Sobre a pontuação de que o TDAH pode vir associado com outras comorbidades (ROHDE, 2019), a literatura aponta para uma ocorrência na ordem de 80% dos casos, conforme descrito no capítulo 2, no item 2.3. De fato, na escola em questão, os laudos e mesmo a experiência apontam para muitos casos de alunos com TDAH com comorbidades do tipo: dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, TOD, depressão, dentre outros. Essa informação foi obtida na leitura dos laudos dos alunos e via equipe psicopedagógica da escola. O fator comorbidade não entrou como critério de inclusão/exclusão, na presente pesquisa.

É raro na prática clínica encontrar crianças sem comorbidades, com TDAH apenas. Ser diagnosticado com TDAH levanta a possibilidade de vários outros transtornos do desenvolvimento associados (BARKLEY, 2020).

Nesse caso, o olhar atento e empático por parte do educador faz toda a diferença para o melhor funcionamento dessa criança na escola, pois não são raros os conflitos na hora do recreio, ou mesmo um limiar de frustração mínimo frente a pequenos desafios não exitosos nas tarefas escolares, o não saber perder no jogo, o fato de escrever tarefas incompletas, a oposição frente a alguns combinados que não são do jeito que o aluno gostaria. Podemos encontrar, ainda, uma certa ansiedade em determinados momentos, um corpo por vezes desajeitado e que nem sempre sabe se colocar em um determinado espaço específico.

Nesta escola, essas situações reais e corriqueiras são desafios que a equipe multidisciplinar, com o professor, procura resolver da forma que o aluno se sinta seguro e escutado inicialmente, e logo depois é convidado a participar dos combinados para uma boa convivência e aprendizado escolar. Algumas vezes é necessário comunicar a família de algum comportamento mais extremo, e até mesmo o aluno perder o direito de determinada coisa em detrimento de algum comportamento disruptivo como: limpar a carteira escolar que riscou, perder 5 minutos do recreio porque bateu no colega, escrever uma cartinha para a professora se desculpando porque se negou a fazer uma atividade pontuada, não ser o primeiro da fila naquele dia porque empurrou o colega, dentre outros. O importante, em todas essas situações, é que a criança perceba que o educador quer bem a ela de verdade, e que atitudes mais firmes do adulto mescladas com muito diálogo, nada mais são do que tentativas de ajudá-la a progredir na vida escolar e extraescolar. Essas informações trazidas aqui não foram ditas pelas professoras no momento da pesquisa necessariamente, mas coletada pela pesquisadora que também é coordenadora pedagógica dessa escola.

Na resposta que aponta o TDAH como um transtorno neurológico que afeta o comportamento, encontramos respaldo em Teixeira (2017), que consta no capítulo 2, ao afirmar que são crianças que podem apresentar agitação, inquietação, agressividade, impulsividade. Na escola podemos observar uma grande incidência da agitação corporal e impulsividade nos relacionamentos interpessoais envolvendo alunos e adultos da comunidade escolar; com os alunos existem conflitos constantes em situações aparentemente simples, como, por exemplo, discordar de uma regra na brincadeira; já com os professores, coordenadores e demais adultos da escola podem surgir dificuldades em aceitar comandos e em ser chamado a atenção; conforme descrito no parágrafo anterior.

Através das observações feitas pela pesquisadora constatamos que os profissionais desta escola procuram atuar em várias frentes ao mesmo tempo, para auxiliar a criança com TDAH: orientando e pedindo parceria da família; com reuniões regulares com a equipe multidisciplinar da escola e clínica do aluno; solicitando reavaliações médicas periódicas no sentido da introdução de alguma medicação ou reavaliação da droga e dosagem ministrada. Enfim, busca-se uma prática educativa inclusiva, além de um olhar sistêmico da criança e do seu entorno.

A **segunda pergunta** foi: Qual é o percentual de alunos com TDAH no 2º e 3º ano fundamental?

**Quadro 12** - Respostas apresentadas pelos educadores sobre o percentual de alunos com TDAH no 2º e 3º ano fundamental na instituição.

Respostas	Profissionais	Total
10% - 20% de ocorrência de TDAH	P1, P2, P4, P5, P7, P8, P10	70%
25% - 30% de ocorrência de TDAH	P3, P6	20%
40% de ocorrência de TDAH	P9	10%

Fonte: elaboração da pesquisadora.

A partir das respostas dadas pela equipe psicopedagógica da escola, sete (7) profissionais acham que cerca de 10% a 20% dos alunos do 2º ano do ensino fundamental apresentam quadro de TDAH, portanto, é o número mais significativo; dois (2) profissionais consideram que uma média de 25% a 30% das crianças apresentam TDAH; e um (1) profissional aponta um número mais elevado dessa ocorrência, na ordem de 40%. Acreditamos que a opinião de P9 pode ser decorrente de que, coincidentemente, teve contato mais frequente nas turmas que ministrou aulas com essas crianças, pois outras podem ter sido a professora de turmas que tinham apenas um aluno com TDAH, ou pela cultura do adoecimento difundida por alguns profissionais de saúde. De fato, a ideia de 40% representa um número bastante elevado que não corresponde à realidade.

A literatura não é unânime na estimativa do percentual de ocorrência de TDAH no Brasil e no mundo: 5% (Salum Júnior); 3% a 7% (Associação Psiquiátrica americana); 3% a 10% (Associação Brasileira de Déficit de Atenção); 25% (Hora); conforme descrito no capítulo sobre TDAH. Portanto, não se aproximam do número exposto por P9.

Assim como os pesquisadores não apresentam uma homogeneidade de apontar ao certo a porcentagem de ocorrência do TDAH no Brasil e no mundo, também os educadores aqui questionados apresentaram uma variação significativa neste aspecto. Uma coisa é certa, na realidade educacional, aqui descrita, não existe nenhuma sala de aula sequer que não tenha algum aluno com TDAH na escola pesquisada; inclusive existem alguns exemplos de salas de aula com um total de 25 alunos, contendo 4 deles com laudo de TDAH. Porém, o mais prevalente na nossa realidade é ao menos 1 ou 2 por sala de aula de 25 a 28 alunos.

É interessante observar um aumento significativo do número de casos de TDAH na escola citada. Antes disso os diagnósticos recebidos eram pouquíssimos, possivelmente por não terem profissionais capacitados nessa área para fazerem um diagnóstico pautado no desenvolvimento e aprendizagem, portanto, havia um subdiagnóstico com uma certa rotulação das crianças como sendo mal educadas e indisciplinadas.

Com o possível aumento do conhecimento especializado por parte dos profissionais de saúde e educação acerca dos transtornos de aprendizagem, dentre eles o TDAH, essas crianças possivelmente estão podendo ser devidamente diagnosticadas, tratadas e acompanhadas terapeuticamente. Portanto, os números que sempre existiram, agora estão visíveis nas escolas e fora dela. É justamente nisto que acreditamos.

**A terceira pergunta foi:** Você considera os professores preparados para lidar com alunos com TDAH?

Sim ( )                      Não ( )                      Alguns ( )                      Por quê?

**Quadro 13** – Respostas apresentadas pela equipe psicopedagógica sobre se consideram que a equipe pedagógica é preparada para atuar com o aluno com TDAH.

Respostas	Profissionais	Total
Alguns. Alguns professores vêm como falta de educação.	P1,P2	20%
Alguns. Alguns professores procuram se capacitar outros não.	P3, P9, P10	30%
Alguns. O TDAH não é um tema muito abordado na formação acadêmica inicial.	P5, P7	20%

Alguns. Existem professores cristalizados, que não conseguem fazer trabalhos diferenciados.	P6, P8	20%
Não. Os professores vão se preparando a medida que os casos vão chegando.	P4	10%

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Nesta resposta, apenas 10% dos entrevistados consideram que os professores não estão preparados para lidar com alunos com TDAH, 90% consideram que alguns estão preparados e nenhum considerou que os professores estariam totalmente preparados para essa tarefa na educação formal. A afirmação de que alguns estão preparados e outros não, é vista por nós com bastante coerência, pois nem todos os professores estão no mesmo nível de aprendizado e têm as mesmas experiências em suas vidas profissionais. O fato de ninguém ter afirmado que todos estão preparados também corrobora com o que já dissemos anteriormente, que alguns estão preparados apenas, outros ainda não. Além dos educadores poderem ter a consciência de que preparação é uma constante busca; logo pode ser preciso sempre se atualizar, e dificilmente estarão todos totalmente preparados.

P1 e P2 afirmam que alguns educadores ainda se prendem ao modelo antigo tradicionalista em que o comportamento agitado e desatento dos alunos era considerado indisciplina ou falta de educação. Talvez não tenham entendido o que foi perguntado, demonstrando um desconhecimento sobre o tema. A esse respeito, Maia e Confortin (2015), no capítulo 2, afirmam que muitas vezes, os educadores se deparam com estudantes que possuem hiperatividade e não sabem lidar com eles em sala de aula, fazendo um pré-julgamento e confundindo o seu TDAH com mau comportamento.

Aqui, podemos fazer uma reflexão acerca da falta de conhecimento teórico e prático dos transtornos de aprendizagem, o que pode levar ao erro e ao reducionismo das análises e intervenções dos professores para com seus alunos. Por outro lado, também entendemos que se trata de um transtorno que envolve certa complexidade e não é tão simples entender a dinâmica do comportamento dessa criança. Interpretar os sintomas da criança com TDAH como uma simples falta de educação e indisciplina é deixar de enxergar tantas peculiaridades por trás desse aluno, que precisa ser ajudado e interpretado pelo educador, uma vez que funciona de forma diferente dos demais da sala. Na experiência da escola pesquisada podemos ver claramente os avanços comportamentais, interacionais e pedagógicos quando o professor se presta a reconhecer seu aluno como exclusivo e singular.

P3, P9, P10 apontam uma questão muito importante não só para o TDAH, mas para todo e qualquer transtorno que apareça na escola e para todo e qualquer aluno sem transtorno também, que é a necessidade do estudo contínuo por parte dos educadores. Alguns educadores procuram se reciclar e estudar e outros param no tempo e através de cursos, palestras formativas, leituras científicas, associados ao fazer pedagógico inclusivo, o educador tem a possibilidade de se libertar de preconceitos e de inverdades que não são científicas.

A experiência dessa escola demonstra claramente que aqueles professores estudiosos e cientistas lidam melhor com as adversidades ocasionadas pelo comportamento diferenciado do aluno com TDAH. Porém, não queremos afirmar aqui que esta é a condição exclusiva de boa atuação junto ao aluno com TDAH; a prática pedagógica a partir da chegada do aluno com qualquer transtorno ou dificuldade também é de fundamental importância nesse processo. Ou seja, a teoria e prática bem articuladas surtem os melhores resultados, logicamente.

Verifica-se na prática educativa dessa escola que, cada vez que uma professora recebe um aluno com algum transtorno ou deficiência, quando consegue fazer a inclusão começando pela acessibilidade atitudinal, os resultados são exitosos na maioria dos casos. A acessibilidade atitudinal citada no primeiro capítulo é de fato, percebida aqui, como o início de todo o processo de êxito no de ensino/aprendizado do sujeito com TDAH e, quando somado a isso, temos a atualização constante em estudos nessa área, os resultados são ainda mais eficazes.

P6 e P8 corroboram com a afirmação anterior, quando trazem a questão de alguns professores cristalizados, que pararam no tempo e não acompanharam a evolução da ciência e mais especificamente da educação. Aqui, mais uma vez fica claro que alguns resistem às mudanças de métodos de ensino, sendo extremamente necessárias para haver uma melhoria na educação como um todo. Felizmente, essa não é a situação da maioria dos educadores da instituição aqui descrita.

A instituição pesquisada utiliza a proposta sociointeracionista, por acreditar que a aprendizagem acontece pela interação entre os pares e enxerga o professor como um mediador desse processo. Mas, apesar de todo esse conhecimento, alguns educadores ainda trazem arraigados consigo algo da escola tradicional, que não consegue enxergar o aluno como ativo no seu processo rumo ao conhecimento formal.

P5 e P7 trazem uma triste realidade nacional, e até mesmo internacional, de que o TDAH e demais transtornos da aprendizagem não são tão discutidos na formação

acadêmica de base de alguns professores que só ouviram falar sobre o TDAH em cursos de pós-graduação ou palestras em Congressos científicos. Essa é uma realidade em algumas faculdades e cursos que precisa ser mudada, através da introdução de disciplinas ou discussões sobre os transtornos de aprendizagem nos cursos de graduação em pedagogia e licenciaturas em geral e de formações continuadas sobre essa temática de forma sistemática, que são excelentes auxiliares no trato com essas crianças. Na escola em questão, todos os professores e equipe psicopedagógica têm a possibilidade de participar de palestras e oficinas com educadores e cientistas de renome nacional, além de poder contar com uma robusta rede de apoio psicopedagógico da própria escola como: pedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos. Informação fornecida pela coordenadora.

P4 ao afirmar que os professores não estão preparados para receberem os alunos com TDAH, e que essa preparação vai acontecendo à medida que esses estudantes vão chegando em suas salas de aula, nos faz refletir acerca da possível passividade frente aos transtornos escolares que estão cada vez mais presentes nas salas de aula regular; além de acender um sinal de alerta para a necessidade de se antecipar à chegada desse aluno. Para tanto é necessário a troca entre os pares, o estudo contínuo, o olhar crítico sobre o próprio fazer pedagógico e o interesse em aprender para fazer sempre mais e melhor pelos alunos com transtornos e dificuldades de aprendizagem.

Continuamos a nossa representação das respostas a partir de quadros que resumem as respostas dadas.

**A quarta pergunta** foi: Quais as principais dificuldades dos alunos com TDAH?

**Quadro 14** – Respostas apresentadas pela equipe psicopedagógica sobre as principais dificuldades dos alunos com TDAH.

Respostas	Profissionais	Total
Falta de foco, falta de atenção, falta de concentração, inquietude corporal, impulsividade.	P1, P2, P5, P6, P7,P9, P10	70%
Falta de autoestima, insegurança.	P4	10%
Falta de concentração, não termina as atividades no tempo previsto, pode se apresentar arredia.	P3, P8	20%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A tríade desatenção, hiperatividade e impulsividade, aparecem na ordem dos 70% como sendo as principais dificuldades encontradas pelo aluno com TDAH; 10% apontam para problemas emocionais: a falta de autoestima e insegurança como as principais dificuldades no TDAH; 20% dos profissionais entrevistados trazem a falta de concentração, o atraso no término das atividades e possível comportamento arreado por parte da criança como principais dificuldades encontradas por esses alunos.

É interessante ressaltar aqui a elevada ocorrência dessa tríade apontada anteriormente (desatenção/hiperatividade/impulsividade), citada no capítulo 2, nas salas de aula dessa escola específica. Pois, quase a totalidade das crianças com TDAH apresentam essas três características combinadas, o que gera sérias dificuldades no enquadramento das atividades formais previstas pelo professor em sala de aula. São alunos que se distraem com facilidade e por conta disso se atrasam nos deveres escolares, se levantam muito dos seus lugares e apresentam grande inquietude corporal, além de dar respostas impensadas e realizarem atitudes intempestivas em alguns momentos durante as aulas.

Segundo Dupaul e Stoner, (2007) crianças com TDAH parecem apresentar maior risco de problemas de leitura que seus companheiros de classe, justamente pela desatenção e falta de foco naquilo que não é de seu interesse demasiado.

P4 até agora foi a 1ª que ressaltou dificuldades de ordem psicológica/emocional, mostrando que psicologicamente não estão bem: apontou a insegurança e baixa autoestima como grande dificultador no TDAH, é o que de fato percebemos na realidade educacional da escola referendada. Esse aluno carrega um histórico de brigas constantes com os colegas devido a sua impulsividade e no fato de não saber esperar pelo outro; é chamado a atenção pelos professores por diversas vezes durante as aulas, o que o deixa em evidência negativamente; por vezes se sente incapaz por não ter conseguido finalizar a atividade no tempo previsto, devido a sua distração; e ainda é excluído em alguns momentos pelos seus pares, por ocasionar tumultos nas brincadeiras e negociações próprias do contexto escolar.

Todo esse sentimento negativo pode gerar na criança com TDAH uma baixa autoestima, fato que prejudica sobremaneira as relações interpessoais e a aprendizagem formal. Sobre isso, Silva (2014), ver capítulo teórico sobre TDAH, aponta para o fato de haver relações conflituosas na família e na escola que repercutem diretamente no processo de autoestima do sujeito com TDAH.

P3 e P8 consideram que a falta de concentração, o fato de não terminar as atividades no tempo previsto, e por vezes se apresentar arredia são as principais dificuldades encontradas pelas crianças com TDAH. Aqui pode-se interpretar o fato de ser arredia como sendo uma representação da característica opositora da criança com TDAH com comorbidade. Nesta escola é recorrente essa associação de comportamentos típicos do TDAH e a oposição, que pode refletir-se numa certa intolerância e animosidade por parte da criança.

Realmente esses fenômenos descritos podem causar um certo desequilíbrio e falta de encorajamento para enfrentar as adversidades próprias do TDAH. Alguns desses alunos se apresentam um tanto armados e reativos à interação do educador até que ele adquira confiança no adulto e se deixe ser ajudado. Mas, quando esse processo de mediação professor/aluno acontece, percebemos que uma nova criança desabrocha e a reciprocidade entre professor e aluno é mais contínua e fecunda.

Dando prosseguimento ao questionário caminhamos para a análise das respostas de mais uma pergunta.

**A quinta pergunta** foi: Quais as principais habilidades dos alunos com TDAH?

**Quadro 15** – Respostas apresentadas pela equipe psicopedagógica sobre as principais habilidades dos alunos com TDAH.

Respostas	Profissionais	Total
1- Habilidades artísticas, desenhos, pinturas, muita criatividade	P1, P4	20%
2- Ágeis, disponíveis, na maioria das vezes tem bom relacionamento com outras crianças, dispostos, participativos, desenvolvidos.	P2, P9	20%
3- Aparenta inteligência superior à média com bom domínio em várias áreas de aprendizagem, bom potencial cognitivo.	P3, P5, P8	30%
4- São possivelmente muito bons cognitivamente e artisticamente, além de grande habilidade visual e oral.	P6, P7	20%
5- Eles têm outros canais de absorção, é preciso que o mediador os descubra.	P10	10%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Com base nas respostas podemos identificar que apesar de existirem variedades delas, metade dos entrevistados concordam no fato dessas crianças aparentarem ter inteligência superior à média. Fazendo a leitura da tabela temos: 20% das educadoras entrevistadas consideram as aptidões artísticas e criativas como as principais habilidades dos estudantes com TDAH, o que concorda com Silva (2003); 20% consideram que a agilidade, disponibilidade e participação é o que mais diferencia positivamente esses alunos dos demais; 30% desses educadores destacam o aparente potencial cognitivo elevado dessas crianças com TDAH; 20% afirmam existir de forma combinada grande habilidade artística e cognitiva simultaneamente; 10% consideram que esses alunos têm outros canais de comunicação e que se faz necessário ser descoberto pelo mediador. Em alguns desses casos podemos mesmo nos aproximar daqueles casos de dupla condição, TDAH e altas habilidades, que podem ser identificados na literatura como citamos no capítulo 1.

P1 e P4 verificam na sua prática pedagógica que as principais habilidades dos alunos com TDAH versam sobre as artes, os desenhos e o potencial criativo deles. Essa constatação tem sustentação teórica, quando se estuda a correlação entre o funcionamento do hemisfério direito do cérebro e o TDAH. É justamente o potencial criativo dessas mentes inquietas e aceleradas que sempre levam a humanidade adiante (SILVA, 2003).

Na prática escolar em questão, os entrevistados afirmam que uma parte dos alunos com TDAH desenhavam bem, tocavam instrumentos musicais variados, têm boa oratória, têm boa expressão corporal e teatral. Portanto, são alunos que apresentam potenciais criativos; cabe ao adulto mediador trazer essas características singulares desses sujeitos à tona. Dessa forma, essa criança pode se ver como capaz, mais segura de si, além dos seus colegas perceberem que ela também possui potencialidades além das dificuldades.

P2 e P9 trazem informações dessas crianças destacando características como ágeis, disponíveis, desenvoltas, participativas e na maioria das vezes o bom relacionamento com os demais, configurando habilidades dessas crianças com TDAH. Na escola pesquisada verificamos que tais crianças mostram, na maioria dos casos, grande agilidade e desenvoltura, porém nem sempre ocorre o bom relacionamento com os seus pares e participação efetiva nas atividades formais; possivelmente devido a um certo desinteresse por algumas atividades propostas e certa inquietação corporal.

Uma criança com TDAH costuma ter problemas de relacionamento com as demais crianças. Sua impulsividade por vezes acaba chateando as demais. (BARKLEY, 2020). Possivelmente P2 ao afirmar que o aluno com TDAH “na maioria das vezes tem um bom

relacionamento com as outras crianças” descreveu a sua própria experiência, que parece ser pontual e não correspondente a um quadro mais geral dos alunos dessa escola.

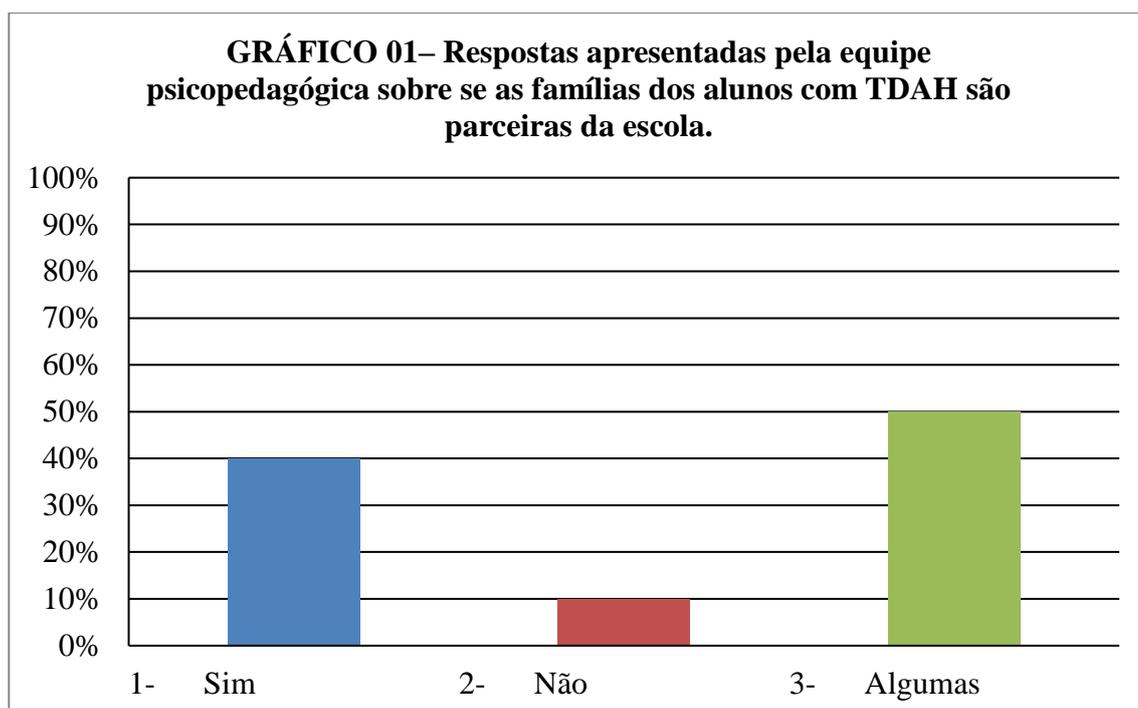
P3, P5 e P8 consideram o aparente potencial cognitivo elevado dos alunos com TDAH como o aspecto que mais se sobressai positivamente neles. Essa especificidade é encontrada nas crianças que compõem a escola na qual fizemos a pesquisa. No geral são alunos que pegam o assunto dado rapidamente e por vezes perdem o interesse no restante da aula, sentindo a necessidade de se levantarem ou realizarem outras atividades do seu interesse.

P6 e P7 enxergam tanto o potencial cognitivo quanto artístico e criativo dos estudantes com TDAH como sendo algo de habilidade para esses indivíduos, como também a boa oratória e fixação em alguns detalhes visuais. Realmente, encontramos vários casos de crianças que se enquadram nesse perfil e que só precisam ser estimuladas nessas potencialidades para desabrocharem e ocuparem seus lugares de direito perante a turma. São observações dos docentes que parecem convergir no grupo, embora se refira ao que constataam.

P10 chama a atenção para o fato dos alunos com TDAH possuírem canais de absorção dos conteúdos diferenciados dos alunos típicos, e que para descobrir a melhor forma de se chegar nesses alunos faz-se necessário uma sensibilidade aguçada do mediador (educador) para descobrir qual o melhor caminho a trilhar rumo ao bom aprendizado do aluno com TDAH. Observamos nessa escola, que os professores mais inclusivos conseguem penetrar melhor no canal de aprendizagem do seu aluno; que pode ser pela tecnologia, pelo chegar mais próximo na banca, através de gravuras, chamando para ser seu ajudante e diversas outras formas.

Neste aspecto, bons resultados são encontrados quando se descobre o potencial criativo daquele determinado aluno e o põe em evidência. No geral, esse aluno quando se percebe destacado positivamente frente aos demais da sala e com a aprovação da sua professora e equipe psicopedagógica, tende a repetir outras vezes aquele ato positivo e se torna mais feliz e confiante. Essa é uma constatação frequente na referida escola pesquisada.

Em relação ao contexto família e escola temos a **sexta pergunta** que diz: Você considera as famílias dos alunos com TDAH parceiras da escola?



Fonte: elaboração da pesquisadora.

Apenas 10% dos entrevistados não consideram as famílias parceiras e as demais consideram que existe parceria.

*“Nem sempre. Principalmente no laudo inicial” (P2).*

*“Nem todas. Quando a família aceita o diagnóstico é parceira sim” (P3).*

Verificamos a partir da fala dos educadores, que apesar de muitas famílias colaborarem com a escola, ainda existem algumas que não aceitam muito as recomendações e as atitudes da escola. Foi possível perceber muitas famílias interessadas, que buscam orientações da escola, que aceitam sugestões e fazem críticas construtivas para a melhoria do processo de crescimento do aluno com TDAH. Porém, ainda existe uma minoria que enxerga os profissionais da escola como algozes dos seus filhos, como possíveis rotuladores e invasivos da intimidade familiar. Esta negação pode ser a vivência do luto pelos ideais quebrados do filho perfeito, onde a família precisa encontrar culpados até chegar a aceitação.

Nesses casos, se observa pouco avanço pedagógico, relacional e emocional dessas crianças; pois perdem tempo de serem diagnosticadas e estimuladas nas suas dificuldades, com diagnósticos tardios e intervenções clínicas postergadas. Esse é um dos desafios da educação, contar com a colaboração e parceria de todas as famílias, sobretudo quando se

trata de alunos que possuem algum transtorno de aprendizagem, mais especificamente o aluno com TDAH.

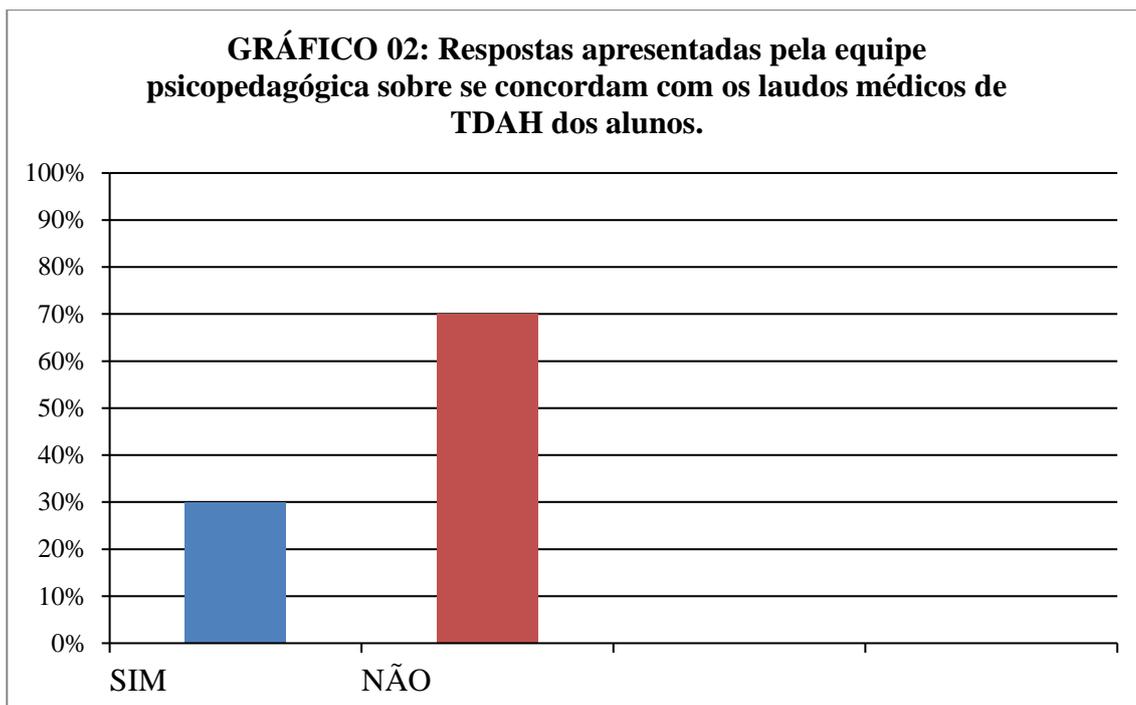
É o que P6 afirma. Para ela, “*a maioria dos pais de alunos com TDAH não são parceiros da escola*”. Essa afirmação pode ser decorrente do fato de alguns familiares terem uma maior dificuldade na aceitação de todas as demandas da sua criança com transtornos, criando barreiras na aceitação das orientações dadas. Pode ter ocorrido, também, que esta professora específica tenha vivenciado experiências negativas nesse aspecto supracitado.

Essa escola vive uma boa relação de trocas com a maioria dessas crianças, e algumas famílias são gratas pelo olhar atencioso sobre o seu filho e pelos encaminhamentos feitos pela equipe psicopedagógica educacional, no sentido de investigar possíveis transtornos de aprendizagem. A parceria entre escola e família é de fundamental importância no processo de ensino/aprendizagem de todos os alunos, sobretudo no nosso caso específico de TDAH, e comentado positivamente, por autores que tratam do tema como Silva (2014).

Sobre a importância da parceria entre escola e família ainda temos DuPaul e Stoner (2007) que, igualmente, recomendam o envolvimento dos pais na tomada de decisões educacionais, destacando o papel que eles precisam assumir na implementação do programa educacional. Portanto, faz-se necessário que a família ocupe o seu “lugar” na educação formal do seu filho com TDAH, no sentido de entender todo o processo de acessibilidade que está sendo proposto pela escola e na execução das tarefas cabíveis a ela.

É muito importante que a família fale a mesma linguagem da escola e procure seguir as orientações dos profissionais educadores especializados nos transtornos de aprendizagem em geral. Sabemos que não é uma tarefa fácil, pois precisamos muitas vezes demonstrar algumas fragilidades peculiares daquela família, porém é extremamente necessário para o bom êxito do processo de ensino/aprendizagem do aluno em questão. Quando a família tem a coragem de pedir ajuda a escola e decide seguir os educadores que sabem manejar o aluno com TDAH, os ganhos são muito positivos.

**A sétima pergunta foi:** Você concorda com todos os laudos médicos de TDAH dos alunos? Sim ( ) Não ( ) Por quê?



Fonte: elaboração da pesquisadora.

As respostas dadas pelos entrevistados mostraram que 70% dos profissionais da escola não concordam com todos os laudos advindos da área médica de TDAH, apenas 30% dos educadores observam uma coerência com aquilo vivenciado na escola e o diagnóstico final.

Talvez a saída possa estar em um trabalho em conjunto entre médicos e educadores para evitar falsos positivos ou negativos. Esse professor precisa estar empoderado do seu papel fundamental no processo de desenvolvimento do seu aluno, e para isso, faz-se necessário, dentre outras coisas, ser ouvido e consultado antes de se fechar um diagnóstico tão importante na vida do sujeito como é o caso do TDAH.

A literatura especializada quando traz o diagnóstico do TDAH afirma que o TDAH vem sendo erroneamente diagnosticado com exames de eletroencefalograma, testes laboratoriais, ressonância magnética, tomografia computadorizada ou pela simples aplicação de *checklists* em escalas padronizadas (TEIXEIRA, 2017). Ou ainda, como é citado no capítulo 2, o diagnóstico final dependerá de um julgamento clínico integrado, baseado na agregação das informações recebidas das diferentes fontes junto às quais a história foi coletada (pacientes, pais, professores) (ROHDE et al, 2019). A nossa posição é a de que o diagnóstico mais assertivo acontece com o somatório das informações: entrevistas aos pais e ao aluno, além de relatórios da escola e dos terapeutas.

P1, P3 e P6 concordam com os laudos médicos de TDAH dos seus alunos.

*“Sim. Tem coerência com a realidade que vejo” (P1).*

*“Sim. Porque precisa do apoio e do olhar do especialista” (P3).*

*“Sim. Para chegar o diagnóstico em nossa mão, se faz um grande trabalho para isso” (P6).*

Realmente, é muito bom perceber que existem médicos psiquiatras e neurologistas infantis, que se especializam nos transtornos e dificuldades de aprendizagem; por conseguinte procuram ser minuciosos na investigação sobre os vários aspectos da vida da criança que está sendo avaliada e que será diagnosticada. Desta forma, quando o laudo chega até a escola, ele demonstra consonância com aquilo que o educador percebe do seu aluno e a família sente em casa. Porém, pode haver também, em algumas realidades, aqueles educadores que preferem se apoiar num determinado laudo que possa justificar algumas atitudes tomadas; ao invés de promover mudanças que possam modificar o fazer pedagógico.

Já P2, P4, P5, P7, P8, P9 e P10 não concordam com todos os laudos médicos dos seus alunos com TDAH. Nas palavras dos educadores temos:

*“Não. As vezes os laudos não retratam a criança que eu observo em sala de aula” (P2).*

*“Não. Na prática não é bem assim como está no laudo” (P4).*

*“Não. As vezes são laudos imediatistas, sem apropriação da criança” (P5).*

*“Não. Porque virou um modismo. Muitas crianças não têm TDAH e sim falta de limites” (P7).*

*“Não. Pois alguns psiquiatras e neurologistas fecham o laudo apenas com o relato dos pais, sem ver a criança” (P8).*

*“Não. As vezes a coisa é meio generalizada e muitas vezes os laudos são precipitados” (P9).*

*“Não. Muitas vezes, na prática, a criança difere do que está escrito no laudo” (P10).*

As observações da maioria dos educadores destacam que, alguns laudos médicos podem ser precipitados, baseados apenas nos relatos dos pais, ou diferem do que os professores observam na sua prática diária de sala de aula. Esses relatos são preocupantes, uma vez que o professor tem muita vivência com essa criança com TDAH e pode contribuir sobremaneira na construção do diagnóstico final através de relatos sobre o comportamento e aprendizado desse aluno.

É urgente que toda a sociedade médica especializada em diagnósticos de transtornos de aprendizagem infantil insira na sua prática a escuta atenta ao professor e equipe psicopedagógica, e que os cursos de pedagogia e licenciaturas preparem bem seus professores. Desta forma se diminuirá as chances de laudos com falsos positivos ou negativos. No entanto, reafirmamos que já existem profissionais médicos que utilizam a escuta dos educadores como um dos requisitos para fecharem os diagnósticos das crianças.

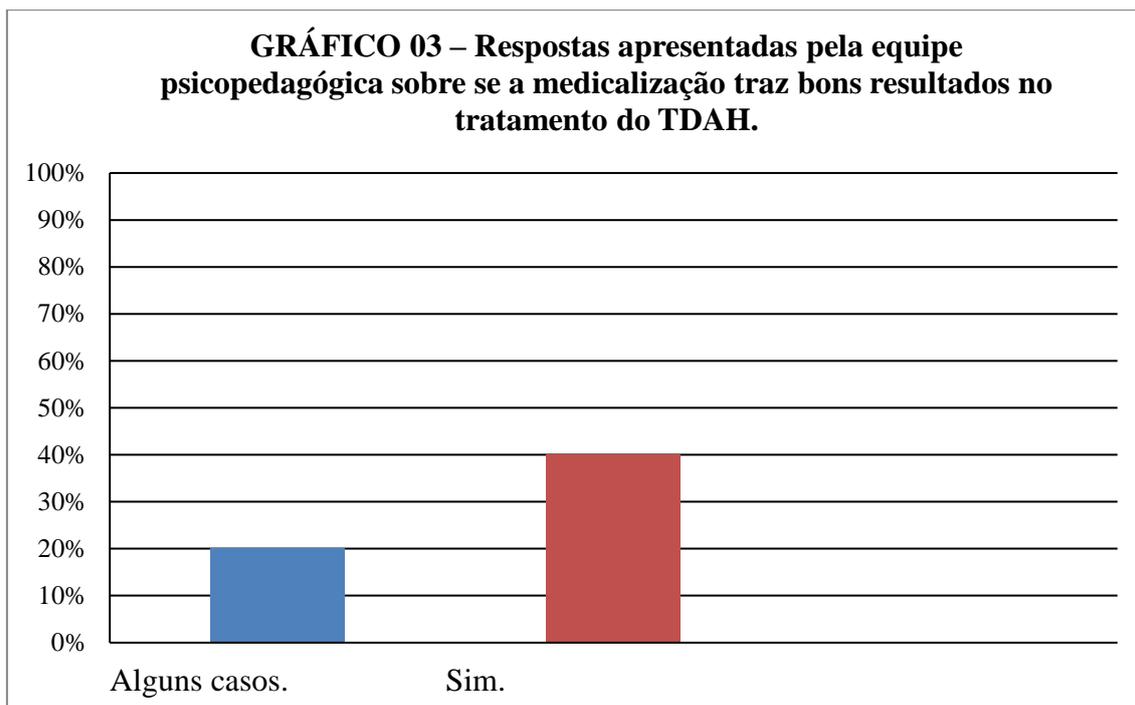
Para corroborar essa afirmativa, ver capítulo teórico sobre TDAH (capítulo 2), quando Maia e Confortin (2015) afirmam que para obter um resultado efetivo só será possível com a participação constante da família e da escola, principalmente, dos professores e da equipe de orientação e coordenação escolar.

Pode acontecer, ainda, que o educador um pouco mais desavisado acerca da profundidade e nuances do TDAH ache que determinados comportamentos infantis sejam apenas birras e indisciplina, quando, na verdade são indícios de um transtorno neurobiológico que afeta a atenção e o movimento, citado no capítulo 2. Possivelmente devem ser aqueles professores mais tradicionalistas que consideram ser falta de pulso dos pais; por isso virou modismo. Ou ainda, podemos atribuir essa posição à crença de laudos apressados por parte de alguns médicos.

Avançando um pouco mais nas análises partiremos para a temática do uso de medicação e a sua eficácia ou não para os estudantes.

**A oitava pergunta foi:** Na sua experiência, a medicalização traz bons resultados no tratamento do TDAH?

Sim ( )      Não ( )      Por quê?



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As respostas a essa pergunta somente trouxeram dois tipos de resposta. Sabemos que a ótica educacional pode apresentar diferenças da ótica médica sem que isso represente a não aceitação da medicação. Ao analisar as respostas coletadas podemos perceber que 80% dos profissionais da escola consideram a medicalização eficaz para o TDAH e 20% apontam os efeitos colaterais como algo maléfico em alguns casos.

P1 e P10 entendem que as medicações utilizadas para agirem nos sintomas provocados pelo TDAH podem causar alguns efeitos colaterais, e que, portanto, nem sempre surtem bons resultados. Decerto, a literatura especializada aponta alguns possíveis efeitos colaterais como dor de cabeça, perda de apetite, insônia, entre outros efeitos possíveis na implementação da droga e dosagem a ser administrada, porém, não corresponde a maioria dos casos, como foi comentado no capítulo teórico sobre TDAH (DUPAUL E STONER, 2007).

Podemos confirmar a resposta de P1 e P10 uma vez que percebemos como principal efeito colateral nas crianças, quando há, a falta de apetite, e em alguns casos uma certa sonolência e lentificação; porém verificamos também, que a partir do momento em que as dosagens são ajustadas, e por vezes mudadas esses efeitos colaterais vão desaparecendo. Ao desaparecerem, o que fica evidente é a maior capacidade de concentração, de diálogo, de interação, de tranquilidade; ajudando esse aluno a focar nas atividades escolares e serenar mais o corpo, que antes era extremamente agitado.

P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 afirmam que as medicações administradas para o TDAH trazem bons resultados para os alunos, pois:

*“conseguem ter um melhor posicionamento diante das adversidades, melhora o foco e a concentração” (P2).*

Aqui P2 traz um dos efeitos visíveis da medicação, como uma maior capacidade para negociação e entendimento de problemas simples do dia-a-dia como os pequenos conflitos, por exemplo. É notória uma capacidade maior de escuta e compreensão de alguns pontos de vista diferentes dos seus, fato que antes era motivo de desorganização e conflitos. A melhora no foco e na concentração é observada quando à criança consegue ficar mais tempo concentrada numa mesma tarefa escolar, mesmo que não seja aquela da sua maior habilidade, fato que antes era mais difícil e penoso.

Acreditamos que os entrevistados não querem propagar aqui que a medicação é a tábua de salvação para os transtornos advindos do TDAH, apenas apontam algumas modificações bem visíveis e reais na maioria dos casos observados na referida escola. Contudo, existem aquelas crianças que não conseguem se adaptar logo de imediato a uma determinada droga ou dosagem, e por vezes ficam mais sensíveis, choronas, sonolentas, com cefaleias. Porém, esses efeitos são bem menores do que os benefícios já observados segundo a nossa experiência. Tratamos desse assunto na p.62 quando Mousinho (2017) traz na sua tese a discussão de Coudry desde 1980.

*“A gente consegue perceber a evolução pedagógica da criança, na atenção, na autoestima, ela fica mais segura, mais comunicativa, mais tranquila” (P3); afirmação bem parecida trazida por P6:  
“melhora na frustração, na autoestima”.*

O elemento novo trazido por P3 e P6 aqui é a autoestima, segurança, comunicação. Realmente, em muitos dos casos analisados no grupo, após o início da medicação em associação com as terapias, percebe-se um aluno mais seguro de si, sabendo interagir e se comunicar melhor com os seus pares, sem tantas brigas e desavenças; e sim utilizando mais e melhor a linguagem oral para manifestar seu ponto de vista, e, portanto sendo mais aceito e assertivo nas suas colocações.

*“Todos os meus alunos medicados ficam mais concentrados e com progresso bem visível” (P4).*

Na experiência de 34 anos de docência de P4, todos os seus alunos apresentaram progressos bem satisfatórios na aprendizagem, podendo ser considerado um fato positivo para o processo de ensino aprendizagem da criança e para o encorajamento aos pais indecisos sobre o processo de medicalização dos filhos.

*“A medicação consegue atuar na inquietação do corpo, no biológico” (P5).*

Para essa educadora, a medicação que age diretamente no orgânico da criança apresenta efeitos benéficos na agitação corporal, muito comum nessas crianças, que desconcentra por vezes outros alunos e dificulta a compreensão dos demais pelo excesso de movimento. Portanto, o fato de serenar um pouco mais esse corpo hiperativo traz consequências benéficas tanto para a criança com TDAH como para as pessoas em sua volta.

*“Existe uma mudança de comportamento, de rotina, maior foco” (P7).*

Além dos aspectos de comportamento e foco que já foram trazidos por outros educadores como pontos positivos relacionados à medicação, P7 traz a rotina como algo atrelado ao uso desta. De fato, as crianças com TDAH por serem mais desajeitadas e impulsivas tendem a não serem tão rotineiras, o que pode causar danos na vida escolar, e as evidências apontam para uma melhora nesse aspecto quando se inicia a medicação. É bem sabido por todos, que uma rotina bem definida de estudos ajuda a sistematizar os conhecimentos formais, além de colaborar na organização interna do sujeito.

*“Com a medicação existe um crescimento no desenvolvimento pedagógico, na leitura e escrita” (P8).*

Essa educadora, com 38 anos de experiência em séries de alfabetização, traz especificamente os resultados obtidos com a leitura e a escrita dos estudantes com TDAH após o uso da medicação. Sabemos que os alunos no processo de apropriação da leitura e da escrita precisam de muita atenção e persistência para adquirir essa habilidade. Sabemos também que quanto mais proficiente o aluno for na leitura mais facilidade e satisfação terá na absorção dos novos conteúdos escolares diversos. Portanto, o aluno cresce

pedagogicamente falando quando consegue focar mais no processo de aprendizado da leitura e escrita, e isso é facilitado pela medicação. Mais uma vez reiteramos que não estamos atribuindo unicamente a medicação todos os benefícios trazidos para o aprendizado escolar, apenas estamos fazendo uma relação perceptível da leitura e escrita dos alunos com TDAH antes e depois da medicação.

*“Melhora o comportamento, relacionamento, concentração, aprendizagem em geral” (P9).*

P9 parece fazer um resumo de tudo aquilo que os demais educadores já relataram antes sobre os efeitos benéficos da medicação no caso do aluno com TDAH.

A partir de todos os relatos dos educadores a respeito dos efeitos positivos da medicação para o sujeito com TDAH, podemos verificar uma consonância com a bibliografia especializada na área ao afirmar que os medicamentos psicotrópicos atuam no SNC (Sistema Nervoso Central) trazendo autorregulação, concentração, melhoras acadêmicas e inter-relacionais, conforme capítulo teórico sobre TDAH (SILVA, 2014; TEIXEIRA, 2017; ROHDE et al, 2019; DUPAUL e STONER, 2007).

O referencial teórico que apoiou este trabalho mostra nas páginas 69 e 70 do capítulo 2, questões sobre o diagnóstico que esclarecem e nos fazem refletir sobre ele, mantendo uma atitude de cautela no momento da chegada dessas crianças laudadas.

Por outro lado, é possível afirmar que além da medicação, as terapias clínicas trazem inúmeros benefícios para o tratamento do TDAH, contribuindo para minimizar os sintomas característicos desse transtorno: desatenção, impulsividade, hiperatividade, dificuldades na leitura e escrita pelo pensamento acelerado, dentre outros, prejudiciais ao processo de aprendizagem, fato comentado no segundo capítulo.

**A nona pergunta foi:** Na sua experiência, quais as terapias clínicas são mais assertivas para o aluno com TDAH?

**Quadro 16** – Respostas apresentadas pela equipe psicopedagógica sobre quais as terapias clínicas são mais assertivas para o aluno com TDAH.

Respostas	Profissionais	Total
Psicologia e psicomotricidade	P1, P2, P3, P5	40%

Psicologia, psicomotricidade associados a T.O. e fonoterapia	P4, P6, P8, P9, P10	50%
T.O. e psicomotricidade	P7	10%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Observamos dentro do grupo que concorda com a importância das terapias que não há unanimidade na indicação de um tipo específico, embora o registro da quase totalidade dos entrevistados desse grupo de educadores entendem que as terapias servem como ponto de apoio muito importantes para o sucesso do trabalho que desenvolvem junto ao aluno. 90% das respostas destacam a psicoterapia como uma das terapias mais assertivas no tratamento do TDAH, assim como a psicomotricidade. Em seguida vem a T.O (Terapia Ocupacional) e a fonoterapia como aquelas que colaboram com a minimização dos sintomas decorrentes do TDAH.

P1, P2 e P5 consideram a psicologia e a psicomotricidade associadas como sendo as terapias muito eficazes no acompanhamento das crianças com TDAH. De fato, na prática educacional da presente escola pesquisada essas duas abordagens terapêuticas são bastante indicadas pelos psiquiatras, neurologistas e neuropsicólogos; certamente por atuarem diretamente na questão da baixa autoestima e da grande inquietação corporal.

P3 aponta a psicoterapia como essencial no acompanhamento dessas crianças, independentemente de estar ou não associada a outras terapias. “Psicologia em qualquer caso de TDAH, as outras depende de cada caso”. Essa afirmação da educadora P3 encontra ancoragem em Barkley (2020) citado no capítulo 2.

Possivelmente, por ter um olhar abrangente sobre os aspectos emocionais e comportamentais, e muitas vezes aplicar testes que fazem um inventário das questões cognitivas, emocionais e interacionais, o psicólogo é o primeiro profissional a ser buscado pela família para auxiliar no diagnóstico da criança com indícios de TDAH.

P4, P6, P8, P9 e P10 consideram que os acompanhamentos com psicologia e psicomotricidade associados a fonoaudiologia e/ou terapia ocupacional apresentam os melhores resultados no acompanhamento dos estudantes com TDAH. Na nossa realidade escolar, a fonoterapia é de grande valia para os casos de dificuldades na leitura e escrita e a terapia ocupacional contribui bastante nos casos de dificuldades sensoriais e de motricidade ampla.

A esse respeito temos Dopfner, Frolich e Metternich (2016) que confirmam tais iniciativas.

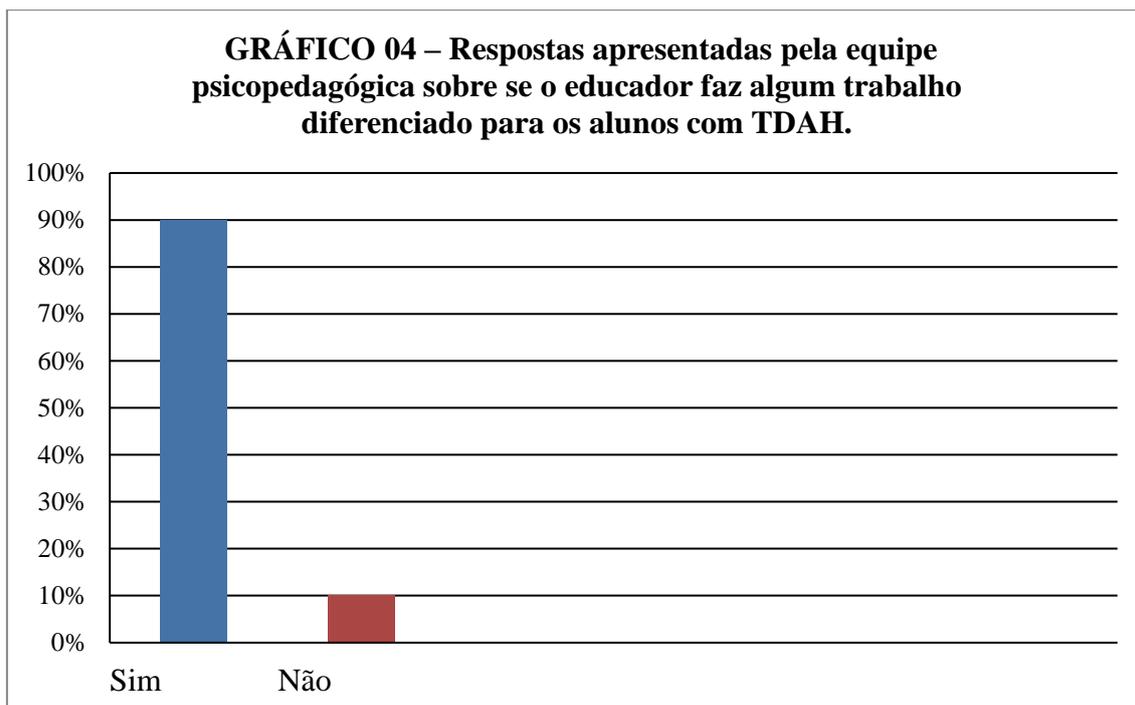
P7 atribui à psicomotricidade e à terapia ocupacional os melhores resultados no acompanhamento dessas crianças, possivelmente pelos resultados já mencionados anteriormente e respaldado na citação acima.

Nenhum educador julgou o valor das terapias insignificantes, nem apontou o acompanhamento médico como única saída para minimizar os sinais e sintomas advindos do referido transtorno. De fato, é visível na experiência da escola pesquisada os preciosos avanços na parte comportamental, linguística, sensorial e motora dessas crianças quando são expostas a essas terapias antes mencionadas.

As várias terapias, citadas anteriormente, são extremamente estruturantes para o aluno com TDAH, apontando para uma realização de maior autocontrole dos impulsos, elevação na autoestima, aumento no limiar de frustração, maior rendimento pedagógico, melhora na qualidade das interações interpessoais, melhor desenvoltura na leitura, escrita e interpretação dos conteúdos escolares. Enfim, com a intervenção da devida terapia, para cada caso específico, a criança com TDAH tende a minimizar os sintomas indesejáveis do TDAH e potencializar aqueles positivos.

Sabemos que para que haja um bom êxito no trabalho junto ao aluno com TDAH faz-se necessário, além do tratamento medicamentoso e terapêutico, o trabalho diferenciado por parte do educador para atender a singularidade de cada sujeito; e tudo isso com a parceria e auxílio da família.

**A décima pergunta foi:** Você faz algum trabalho diferenciado para os alunos com TDAH?



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Verificamos que 90% dos educadores afirmam realizar trabalhos diferenciados com os alunos com TDAH. Apenas 10% não realiza nenhuma adaptação pelo fato dos seus alunos com TDAH precisarem apenas de tempo mais estendido na execução das atividades escolares. Porém, essa justificativa pode corresponder a uma adaptação, sim, já que essa estratégia é uma forma singular de atender a especificidade da criança.

Os demais entrevistados, afirmam fazer trabalhos diferenciados com os alunos que possuem TDAH, e elencam diversas adaptações feitas, tais como:

*“Dou mais atenção, um tempo maior, retomo alguns conteúdos, trago a criança para mais perto de mim” (P1).*

Essa educadora ressalta a questão da singularidade ao afirmar que procura dar mais atenção ao aluno com TDAH, além de retomar os conteúdos quando necessário, possivelmente após alguma distração bem comum entre esses alunos. Outro aspecto interessante apontado é o fato de trazer o aluno para mais perto dele, isso aumenta a empatia e gera mais segurança na criança.

*“Recorro a coordenação, adapto o melhor lugar na sala, uma atividade” (P2).*

Aqui temos novamente a questão da localização do aluno na sala de aula, pois cada um funciona melhor a partir de um ângulo diferente, no geral mais próximo do

quadro e do professor. Apresenta-se como um apoio da coordenação pedagógica, que deve funcionar como um suporte necessário nos momentos disruptivos e de maior necessidade de autorregulação do aluno. As atividades adaptadas sempre que necessárias também são importantes no processo de ensino/aprendizagem do aluno com TDAH.

*“Na proposta didática, nos estímulos, compreendendo melhor a sua necessidade, tratando na sua singularidade” (P3).*

Além do que já foi mencionado pelos demais educadores, P3 traz a questão da adaptação da proposta didática sempre de acordo com a singularidade do aluno. É exatamente nesse tipo de acessibilidade que acreditamos, baseada na individualidade e especificidade de cada um.

*“Parar para escutar, focar naquilo que é mais fácil pra ele” (P5).*

Aqui percebemos um olhar sensível e atento do educador para haver um melhor entendimento por parte desse aluno. Não se trata de facilitar a vida do aluno, mas sim de tornar um determinado enunciado ou conteúdo mais acessível, possivelmente por ser mais claro e objetivo.

*“Posição de sentar na sala (na frente), adaptações curriculares, marcadores de texto, canetas coloridas no quadro, elogios constantes” (P6).*

Essa educadora aponta outras estratégias, além das já mencionadas por outros colegas anteriormente, como os marcadores de texto e elogios constantes. Os primeiros ajudam muito no foco atento nas partes mais importantes do texto a ser apreendido e os segundos são ótimos instrumentos de fortalecimento da autoestima dessa criança, chamada no geral a atenção negativamente pela sua distração, agitação, as vezes pela perda do autocontrole.

*“Acompanhar os profissionais e as famílias, fazer a acessibilidade das provas, dar suporte ao professor da sala” (P7).*

P7, que é psicóloga participante do grupo de acessibilidade, tem um olhar bem voltado para a família da criança com TDAH e os profissionais que assistem essa criança. Para isso exercita uma escuta atenta e funciona como ponte nas orientações e trocas de informações. Outra atribuição dessa educadora é fazer as adaptações necessárias nas

provas desses alunos, para serem claras, objetivas e funcionais diante da especificidade de cada um. O suporte dado ao professor é de suma importância, pois o trabalho em grupo e a troca dos saberes multidisciplinares contribuem para uma melhor vida escolar desse aluno e do seu entorno.

*“Dar assistência individualizada nas aulas e nas avaliações” (P8).*

P8, que também faz parte da equipe de suporte pedagógico ao professor, tem a função de assegurar que a acessibilidade que aquele aluno necessita ocorra de forma satisfatória. E de fato, existe um trabalho incessante no sentido de que isso aconteça nessa referida escola pesquisada.

*“Preparo atividades de concentração, atenção, percepção visual, faço adaptação do currículo” (P9).*

Essa educadora traz a sua experiência na sala de recursos multifuncionais quando é a necessidade do aluno. No caso do TDAH, nem sempre os alunos precisam de atividades de estimulação nessa sala específica. No geral são outros os transtornos indicativos desse tipo de atendimento, porém não existe algo posto e acabado, cada caso é analisado de maneira específica.

*“Supervisiono as adaptações de atividades, provas, fichas, livros, vídeos; faço atendimentos aos profissionais e famílias” (P10).*

P10, assim como P7 e P8 faz parte da equipe de serviços e suporte educacional e fica bem voltada aos atendimentos às famílias, aos profissionais clínicos, às adaptações curriculares e ao suporte ao professor.

Apenas P4 disse que não realiza nenhum trabalho diferenciado com os alunos que apresentam TDAH.

*“Não. Os meus precisam de um tempo maior apenas” (P4).*

Porém, dar um tempo maior para realização de atividades e avaliações já pode ser considerado como um trabalho voltado para a singularidade do aluno com transtorno. Nas palavras de Teixeira (2017) temos a recomendação de que estamos lidando com um aluno que apresenta dificuldade de controle da atenção, desorganizado, mas que se conseguir um tempo extra pode ajudar no desenvolvimento das suas atividades.

No colégio referenciado não existe nenhuma sala de aula que não tenha ao menos um caso diagnosticado com TDAH, podendo haver também outros transtornos e deficiências; e a prática de adaptações para uma melhor inclusão dessas crianças é um esforço constante. O olhar singular para a necessidade de cada criança faz vir à tona a sua real necessidade de adaptação já citadas anteriormente, o mesmo ocorrendo no final dessas análises, tendo em vista o aprendizado formal de cada um.

No geral, como já foi dito anteriormente, podemos perceber um esforço coletivo, por parte dos educadores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, em tornar o aprendizado escolar mais atrativo e funcional para eles. Esforço esse, que vai desde um elogio em público até uma reelaboração de atividade pontuada para que esse aluno possa demonstrar ao máximo as suas potencialidades.

Podemos afirmar; a partir das entrevistas, observação em aula, relato da equipe psicopedagógica; que essa equipe, na sua maioria, busca informações científicas a respeito do TDAH, buscar alternativas para minimizar as incapacidades e potencializar os talentos dos seus alunos, além de ter um olhar acolhedor e empático para essa família tão sofrida e massacrada pelos transtornos causados devido ao comportamento por vezes intempestivo dos seus filhos e pela incompreensão e julgamentos da sociedade em geral.

As orientações sugeridas para os professores que atraem melhor a atenção do aluno com TDAH na sala de aula podem ser estratégias como: colocar o aluno sentado nas primeiras fileiras, o professor deve evitar dar as costas ao aluno enquanto estiver dando uma explicação, permitir que o aluno se movimente em sala de aula quando estiver mais inquieto, favorecer idas ao banheiro e para beber água em alguns momentos estratégicos para que ele possa se autorregular, estimular o aluno na utilização da agenda escolar para que ele não esqueça de fazer nenhuma atividade solicitada para casa, evitar dar vários comandos ao mesmo tempo, e priorizar um comando por vez (ALVES, 2017), conforme orientações citadas no capítulo 2.

Esses educadores têm uma vantagem, uma vez que a maioria deles procura estar aberto ao conhecimento e às orientações trazidas pela equipe multidisciplinar da escola, além de buscarem os melhores caminhos a seguir sempre em conjunto.

## 4.2 Análise e discussão da entrevista feita aos familiares

Seguindo as análises dos dados, vamos comentar, a partir das respostas dadas à entrevista semiestruturada, sobre a concepção sobre o TDAH que os familiares dos alunos pesquisados possuem, além de perceber como eles enxergam seus filhos no contexto escolar, fazendo um paralelo com o referencial teórico presente nos capítulos 1(um) e 2 (dois) desta tese.

A realização da entrevista ora analisada, conforme exposto no início deste subtópico, teve como objetivo identificar a concepção dos familiares acerca do TDAH, bem como enxergam seus filhos no contexto escolar.

As doze perguntas norteadoras da entrevista permitiram registrar os relatos dos familiares, acerca das suas percepções e experiências com suas crianças com TDAH. Para tanto, participaram da pesquisa 8 (oito) mães e 1 (uma) avó que atua como responsável pela criança.

A pandemia de Covid 19 justifica o fato das respostas terem sido dadas por escrito, por vídeo chamada ou chamada telefônica, dificultou a obtenção de mais dados, podendo ter reduzido um pouco o tempo da conversação ou de escrita do texto. Certamente se estivéssemos em uma situação de aula exclusivamente presencial, sem tantos protocolos sanitários de distanciamento social, teríamos obtido mais informações dos entrevistados. Neste período as reuniões escolares com os familiares eram exclusivamente “*online*” sendo a circulação dos adultos na escola bastante limitada, mesmo com a volta das crianças para as aulas; pois o protocolo da instituição orientava para que os pais não descessem dos carros, deixassem sua criança a pé nas entradas específicas dos prédios.

A pesquisadora precisou fazer diversos contatos telefônicos ou por mensagem para viabilizar um melhor momento de realização da entrevista, sendo que algumas delas ocorreram em momentos fragmentados devido à falta de tempo do familiar e outras aconteceram de forma bem sucinta diante da pouca disponibilidade dos entrevistados.

Inicialmente foram contactadas 13 famílias de estudantes do 2º e 3º ano do ensino fundamental com laudo de TDAH, no entanto, somente 10 delas concordaram em participar respondendo à entrevista, e autorizando a participação da sua criança na pesquisa através de produção textual que fazia parte das atividades rotineiras de sala de aula. Na ocasião, uma das famílias transferiu-se de escola por mudança de residência para outro bairro da cidade, ficando, com (nove) 9 familiares participantes no final, então a criança que ainda não tinha feito a produção textual e a família que já havia respondido à

entrevista saíram da pesquisa. Esses participantes foram nomeados com siglas que vão de F1 ..... até F9 significando familiar 1, familiar 2, etc.

Passaremos para a análise das respostas dadas pelos 9 familiares participantes da pesquisa, acerca dos seus conhecimentos, sentimentos e vivências com suas crianças que possuem TDAH:

**A primeira pergunta** foi: O que você entende por TDAH?

**Quadro 17** – Respostas apresentadas pelos familiares sobre o conceito que possuem sobre o que é TDAH.

Respostas	Familiares	Total
A criança que tem transtorno e deficiência e hiperatividade.	F1	11%
É uma disfunção cerebral que acarreta um déficit de atenção e/ou hiperatividade. Pessoas que apresentam alteração na concentração e são agitadas demais. É um transtorno que gera prejuízos no autocontrole.	F2, F3, F4, F5, F9	55%
É um transtorno de origem biológica, que não precisa ter os dois desatenção e hiperatividade para se encaixar no TDAH. Falta de atenção e falta de concentração.	F7	11%
É como se tivesse uma deficiência, mas tem muita criatividade. Criança que não para, mas a pessoa consegue seus objetivos de vida além do TDAH.	F6	11%
Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade com outras comorbidades associadas.	F8	11%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Lembramos que a maioria das mães são médicas ou da área de saúde, e, nesse caso, as respostas tiveram características dessa área. Analisando as respostas dadas temos:

*“A criança que tem transtorno e deficiência na atenção e hiperatividade” (F1).*

Como podemos perceber, F1 limitou-se a traduzir literalmente a sigla TDAH sem dar maiores pistas do que seria tal transtorno na sua vida e do seu filho.

*“É uma disfunção cerebral que acarreta um déficit de atenção e/ou hiperatividade” (F2).*

*“Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. Pessoas que apresentam uma alteração na concentração e/ou são agitadas demais” (F3).*

*“É um distúrbio de atenção de uma geração nova de crianças que, pela tecnologia, pela vida que a gente vive gera uma falta de atenção e falta de concentração” (F4).*

Podemos perceber que F2 tem a consciência que o TDAH é algo neurológico, indicando um bom sinal, uma vez que para muitos ainda não é totalmente clara a etiologia desse transtorno. F3 demonstra entender que existe mais de um subtipo de TDAH, aquele predominantemente desatento, outro predominantemente hiperativo e o subtipo combinado. A partir dessa resposta de F4 podemos refletir acerca do aspecto multifatorial do TDAH, com ênfase nas causas ambientais de muita estimulação tecnológica que pode estar contribuindo para esse transtorno. Todas essas respostas corroboram com Rohdeet al. (2019) ao afirmar que o TDAH é multifatorial.

A literatura não é unânime sobre a relação direta entre tecnologia e TDAH citada por F4, mas considera que fatores ambientais/sociais podem influenciar, sim, na etiologia do referido transtorno.

*“TDAH é um transtorno que leva a prejuízos no autocontrole. Por isso está muito ligado ao comportamento impulsivo. E também pode vir associado a uma desatenção para algumas coisas e hiperfoco em outras” (F5).*

F5 consegue perceber além dos aspectos da falta do sujeito com TDAH (impulsivo, desatento), aspectos de potencialidades (hiperfoco), fato considerado muito positivo e relevante por nós; pois essa mãe já traz isso desde a conceituação sobre o TDAH.

*“É como se tivesse uma deficiência, mas ao contrário, a cabeça deles é de uma criatividade impressionante” (F6).*

Assim como F5, F6 exalta uma qualidade da criança com TDAH, neste caso o potencial criativo do mesmo; porém ainda carrega consigo as amarras da sociedade que insiste em caracterizar o sujeito com TDAH pela falta (“é como se tivesse uma deficiência”). Mas, o fato de apontar a criatividade como algo característico desse

transtorno é extremamente válido para o início dessa desconstrução tão necessária do que é considerado negativo desse sujeito.

*“Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. É uma alteração de comportamento que gera impulsividade, deficiência de concentração e muita atividade corporal (não fica parado)” (F7).*

Neste caso, F7 optou pela definição clássica que traz apenas as dificuldades de comportamento, hiperatividade, impulsividade e desatenção.

*“Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade com outras comorbidades associadas” (F8).*

Uma relação importante trazida por F8 é aquela das comorbidades. Na presente pesquisa, por exemplo, dos 9 alunos participantes, 6 deles apresentam comorbidades. É raro os sintomas de TDAH aparecerem sozinhos. Com frequência as crianças e adolescentes com TDAH têm outros problemas associados, como: conduta opositiva e agressiva, atraso no desenvolvimento e problemas no desempenho escolar, insegurança e falta de autoconfiança, rejeição pelos pares, dentre outros (DOPFNER, FROLICH, METTERNICH, 2016).

*“Desatenção, impulsividade, hiperatividade. Uma criança que não para. Uma pessoa consegue seus objetivos de vida além do TDAH” (F9).*

Também nesta resposta já começamos a sentir uma perspectiva positiva do sujeito com TDAH, quando F9 afirma que esse sujeito consegue seu êxito na vida para além do transtorno simplesmente. Possivelmente, essa mãe que também tem TDAH (informação fornecida por ela) e hoje é uma médica, consegue fazer tal afirmação baseada no seu próprio exemplo de vida.

**A segunda pergunta** foi: Qual a principal característica do TDAH presente no seu filho?

**Quadro 18** – Descrição das respostas apresentadas pelos familiares sobre a principal característica do TDAH presente no filho.

Respostas	Familiares	Total
Desatenção	F4, F6, F9	33%
Impulsividade	F2, F3, F5	33%
Hiperatividade	F7	11%
Desatenção e impulsividade	F1, F8	20%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Verificamos que na percepção dos familiares a característica mais prevalente das suas crianças com TDAH é a impulsividade, associada ou não a desatenção; a desatenção aparece também isoladamente e por último a hiperatividade isolada, com menor presença neste grupo. Sobre a impulsividade temos no capítulo 2 explicações que não devemos ignorar.

De fato, a impulsividade é uma das características do TDAH que podem causar situações embaraçosas aos pais frente às demais pessoas da sociedade e é bastante perceptível por todos em volta. Porém, esta característica pode revelar, também, momentos de espontaneidade e agilidade ao realizar determinada tarefa.

Em seguida passaremos para as perguntas terceira e quarta, acerca das dificuldades escolares apresentadas pelos filhos com TDAH.

**A terceira pergunta** foi: Seu filho apresenta alguma dificuldade na escola? E a **quarta pergunta** foi: Se a resposta for Sim, qual é a principal dificuldade?

**Quadro 19:** Respostas apresentadas pelos familiares sobre as dificuldades do filho com TDAH na escola.

Respostas	Principal dificuldade	Familiares	Total
Sim	Relacionamento, compreensão dos conteúdos e organização dos materiais escolares.	F1, F7	22%
Sim	Organização dos materiais escolares.	F2, F5, F6	33%
Sim	De ficar parado em um lugar, Disciplina	F3, F9	22%
Sim	Compreensão de conteúdos.	F4, F8	22%
Não	-	-	0%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Todos os entrevistados afirmaram que as suas crianças com TDAH apresentam dificuldades na escola. Os prejuízos das funções executivas relacionadas ao TDAH fazem os estudantes com esse transtorno apresentarem algumas dificuldades no tocante a todas as demandas escolares.

Mesmo aqueles alunos que parecem ser muito inteligentes e muitas vezes medicados, podem apresentar dificuldades em demonstrar seu aprendizado devido à falta de atenção, impulsividade e dificuldades de memória próprios do transtorno. Para tanto, faz-se necessário realizar adaptações individuais para cada caso, como, por exemplo: acomodações especiais, tempo estendido, adaptações de avaliações, etc. (ROHDE et al, 2019). Seguem abaixo algumas falas dos familiares:

*“Sim. Ele vem apresentando dificuldade/lentidão para copiar o quadro e escrever rápido” (F2).*

*“Sim. De ficar parado em um lugar” (F3).*

*“Sim. Ele não consegue pegar as coisas de primeira, precisa estar de mãos dadas com alguém” (F4).*

*“Sim. De organizar o material escolar, de caprichar nas atividades. Faz a maioria das vezes tudo certo, mas não se esforça para ser bonito, bem desenvolvido ou caprichado o que fez. Além de não gostar de escrever frases longas” (F5).*

*“Sim. Organização dos materiais. Quando é um conteúdo interessante pra ele, ele compreende bem. Tem dificuldades na escrita” (F6).*

*“Sim. Relacionamento, não pode ser irritado, não responde bem a provocações; disciplina; organização dos materiais, perde os lápis, canetas, etc.” (F7).*

*“Sim. De disciplina. Ele é bem opositor. Bem resistente aos comandos em geral” (F9).*

Vale salientar que no geral, são pessoas bem inconstantes nos relacionamentos interpessoais e nas atitudes, porém, apresentam extrema sensibilidade ao rever suas atitudes, demonstrando conforme explica Silva (2003) no capítulo 2, um profundo arrependimento.

Segundo Barkley (2020), mencionado no capítulo 2, os pais de crianças com TDAH devem ser executivos, ou seja; aqueles que tomam decisões, solicitam informações e orientações, demonstram o que sentem em relação aqueles que cuidam do filho (escola, médicos, terapeutas). O fato de pensar e agir como executivos traz uma sensação de controle nas tomadas de decisão acerca do filho com TDAH, além de contribuir para que se tornem pais científicos. Os pais científicos são aqueles que procuram sempre se informar, admitem que não sabem de tudo, avaliam as informações criticamente e experimentam novas maneiras de atuar como pai e mãe de um filho com comportamento bem diferenciado. Nesse caso, entendemos que a maioria dos entrevistados demonstrou pertencer ao grupo de pais científicos, pois procuram se informar acerca das especificidades próprias do transtorno do seu filho.

Agora seguiremos com a quinta e sexta perguntas, que se complementam. Elas procuram saber sobre as possíveis habilidades diferenciadas da criança com TDAH.

**A quinta pergunta** foi: Seu filho apresenta habilidades diferenciadas em relação aos outros colegas de classe? E a **sexta pergunta** foi: Se a resposta for Sim, quais são essas habilidades?

**Quadro 20** – Descrição das respostas apresentadas pelos familiares sobre as principais habilidades das crianças com TDAH.

Respostas	Principais habilidades	Familiares	Total
Sim	Artes	F1	11%
Sim	Matemática, raciocínio lógico	F3, F5, F6	33%
Sim	Dança	F4	11%
Sim	Fala bem, muito comunicativo	F9	11%
Não	-	F2, F7, F8	33%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir das respostas dadas, podemos perceber que a maioria das crianças com TDAH da nossa pesquisa apresentam habilidades diferenciadas na visão de suas famílias, sendo a área matemática aquela apontada com maior incidência, e 1/3 considera que suas crianças não possuem habilidades que chamem atenção.

A criança da família F1 apresenta uma habilidade diferenciada no campo das artes, mais especificamente no desenho. Essa criança chama a atenção de todos da escola e da família pela grande concentração (hiperfoco), criatividade e dedicação dispensadas em seus desenhos.

A criança da família F2, apesar de ter sido apontada na entrevista pela mãe como não possuindo nenhuma habilidade de destaque, segundo informações das professoras que consta na ficha individual do aluno, pode ser caracterizada como um vocabulário acima da sua idade e série, além de grande facilidade para dialogar e argumentar com os adultos da escola.

As crianças das famílias F3, F5 e F6 informam que seus filhos têm facilidade com números e com conteúdos matemáticos em geral, conseguem fazer muitas contas de cabeça e executam as atividades da disciplina de matemática, bem rápido, pois conseguem compreender os conteúdos desse componente curricular facilmente.

*“Matemática, pensamento computacional, robótica. Ele gosta muito de coisas novas” (F6).*

A criança da família F8 apresenta criatividade durante as brincadeiras de caverna e enigmas na hora do recreio, além de ter uma fluência verbal na oralidade de chamar a atenção.

*“Muito comunicativo, fala bem, argumenta muito bem” (F9).*

F9 apresenta um desvio fonológico e oraliza o R vibrante com dificuldade, porém esse detalhe não é um impedimento para que ele se deixe notar enquanto capacidade de oratória e argumentação, além de contar histórias criativas oralmente.

Grandes personalidades mundiais como Mozart, Einstein, Henry Ford, Leonardo da Vinci, dentre outras, apresentam funcionamento típico de TDAH. Essas mentes notáveis, não tão comuns, são beneficiadas pelo diferencial positivo de exercerem suas capacidades criativas originais. As variações impulso-vocacionais das pessoas com

TDAH podem ser subdivididas em: desbravador, acionista, artístico e performático (SILVA, 2014).

Passaremos para a sétima e oitava perguntas, que também são complementares. Elas indagam sobre possíveis dificuldades das crianças com TDAH no convívio familiar.

A **sétima pergunta** foi: Seu filho apresenta alguma dificuldade no convívio familiar? E a **oitava pergunta** foi: Se a resposta for Sim, qual a principal dificuldade?

**Quadro 21** – Respostas apresentadas pelos familiares sobre algumas dificuldades no convívio familiar das crianças com TDAH.

Respostas	Familiares	Total
Sim. Desatenção.	F1	11%
Sim. Relacionamento interpessoal.	F4, F5	22%
Sim. Relacionamento interpessoal e esquecimento.	F6	11%
Sim. Inquietude e esquecimento.	F7, F9	22%
Sim. Desorganização, inquietude, desatenção, relacionamento interpessoal, esquecimento.	F8	11%
Não.	F2, F3	22%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como pudemos perceber, a maioria das famílias das nossas crianças da pesquisa afirma que elas apresentam dificuldades no convívio familiar; fato que é compreensível, uma vez que a agitação, o esquecimento, a desatenção ocorrendo de forma constante causa um certo cansaço físico e emocional, que interfere nas relações interpessoais.

Nas palavras de Silva (2014, p.32) temos: “Essa agitação psíquica é parcialmente responsável pela inquietação social que muitos TDAHs apresentam e que se traduz em problemas para fazer e conservar amigos”.

Nas palavras dos familiares, temos:

*“Sim. Relacionamento interpessoal. Dificuldade em atender as ordens das babás. É muito autossuficiente. Sempre me espera pra fazer as coisas e tal” (F4).*

*“Pouco colaborativo com a dinâmica da casa, com as responsabilidades pessoais como tomar banho, escovar os dentes, etc. Além de muitas vezes apresentar um comportamento extremamente opositivo em relação aos pais. Na escola quase não apresenta dificuldades em obedecer ordens, porém em casa sim” (F5).*

*“Tem dificuldade interpessoal. As vezes fica com vergonha por causa da fala (troca R/L). Esquece muito as coisas” (F6).*

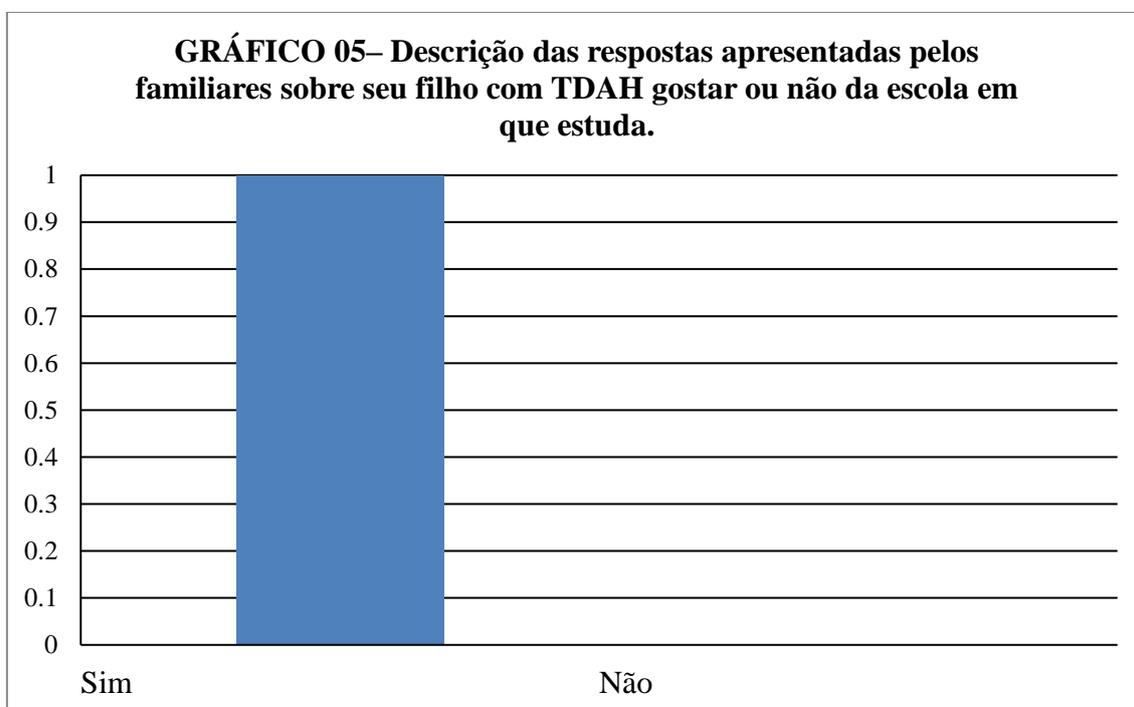
*F2 e F3 responderam que não apresentam dificuldades no convívio familiar.*

A esse respeito, Dopfner, Frolich e Metternich (2016) apontam oito princípios básicos que auxiliam os pais de filhos com TDAH a melhorarem a convivência familiar, são eles: os pais devem fazer algo para si próprios, para relaxar e sair um pouco do foco das dificuldades comportamentais do filho; admitir que não são perfeitos e que todos os pais erram em algum momento na educação dos filhos; reforçar a relação positiva com o filho; estabelecer regras claras, pois: elas dão apoio e segurança; elogiar sempre seu filho; ser coerente com as regras e penalidades impostas ao filho; antecipar os possíveis problemas comportamentais do seu filho e manter sempre o controle, pois crianças com TDAH demandam muita energia dos pais e pode acontecer de perderem a paciência, as vezes é melhor interromper o confronto e retomar a conversa em outro momento.

F2 e F3 responderam não haver dificuldades no convívio familiar dos seus filhos com TDAH, correspondendo a 22%.

Dando sequência as nossas análises, seguimos para a nona pergunta sobre se o filho com TDAH gosta da escola.

**A nona pergunta** foi: Seu filho gosta da escola em que estuda?



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir da visão dos seus familiares, todas as crianças da nossa pesquisa gostam da escola onde estudam, o que consideramos bastante positivo para o bom início do processo de ensino-aprendizagem.

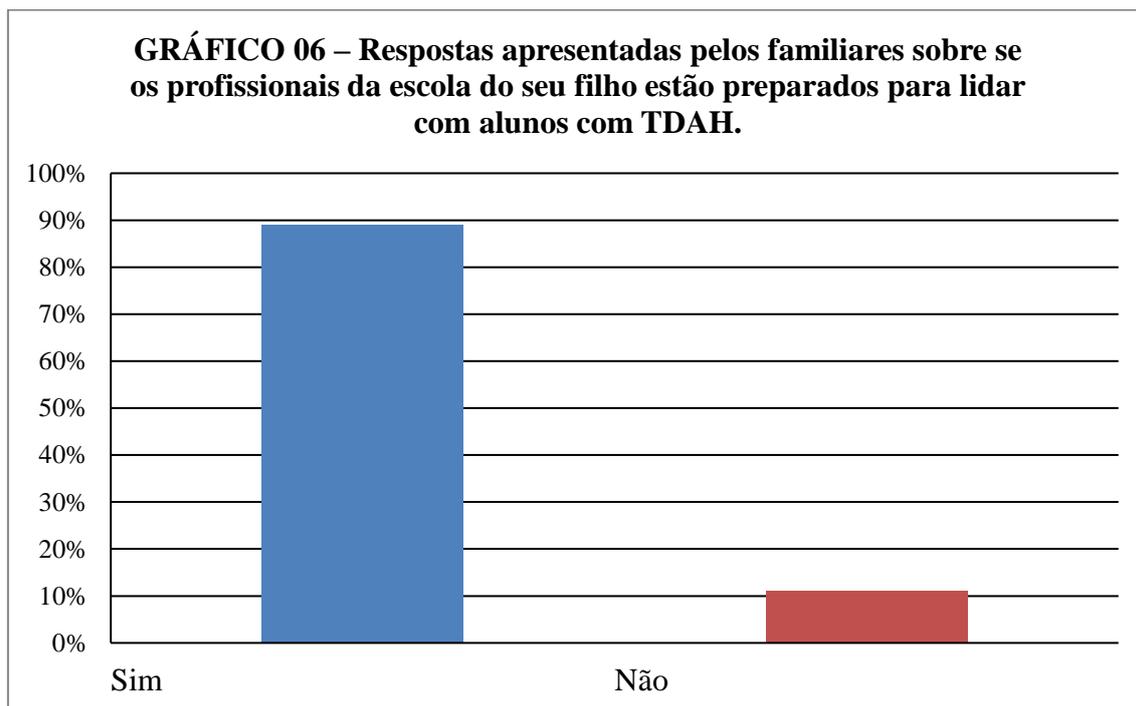
*“Sim. Ele é louco pelo colégio” (F4).*

*“Sim. Ele gosta muito. Adora a escola, é o lugar que se sente acolhido” (F5).*

Embora os familiares tenham sido sucintos nas respostas, acreditamos que as crianças devem gostar da escola onde estudam em função do acolhimento e das atividades diversificadas propostas pela equipe psicopedagógica.

Partimos para a décima pergunta sobre se os pais das crianças com TDAH consideram os profissionais da escola preparados para lidar com alunos com TDAH.

**A décima pergunta** foi: *Você considera os profissionais da escola do seu filho preparado para lidar com alunos com TDAH?*



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Apenas uma única família não considera a escola do filho preparada para lidar com o TDAH. Esse familiar F1 apresenta uma peculiaridade já bem sabida por todos da escola, no geral é bem insatisfeito com as intervenções feitas pela equipe psicopedagógica como também pela equipe clínica que acompanha sua criança. Por vezes afirma que a

escola não alfabetizou bem seu filho e não consegue enxergar o trabalho de singularidade feito com ele. Como também tem um histórico de mudar ou retirar o filho das terapias fonoaudiológica, psicológica e psicopedagógica alegando que ela (a genitora) faz melhor. Portanto, pode ser que nesse caso específico, essa peculiaridade da família deve ser considerada a partir dessa resposta. Essas informações são sabidas pela pesquisadora pelo fato desta pertencer ao grupo de profissionais da escola analisada.

*“Sim. Foram os primeiros a identificar o problema e estabeleceram uma parceria escola/família/terapias para ajudá-lo” (F2).*

A familiar F2 demonstra uma postura de gratidão ao colégio do seu filho nas pessoas da equipe psicopedagógica, uma vez que foi essa equipe que encaminhou sua criança para uma avaliação neuropsicológica que se desdobrou em outras avaliações multidisciplinares até o laudo de TDAH e TOD. Hoje a referida criança está medicada e em terapia psicológica e psicopedagógica, com bom rendimento pedagógico e um crescente amadurecimento nas relações interpessoais.

*“Sim. O pessoal que trabalha no colégio tem bastante atenção às necessidades e demandas dos alunos. Vejo isso como positivo” (F4).*

A familiar F4 sempre foi parceira da escola e procurou atender de prontidão todas as solicitações feitas pela equipe educacional, desde quando o aluno cursava o 1º ano do ensino fundamental (hoje cursa o 3º ano fundamental). Hoje a criança dessa família tem laudo de TDAH predominantemente desatento e segue acompanhado por psicopedagoga. É um aluno amável, disponível e extremamente educado nas relações interpessoais. Ele tem respondido bem às intervenções feitas pela equipe psicopedagógica para auxiliar na sua concentração e agilidade nos deveres escolares.

*“Sim. A professora deste ano pareceu mais atenta a isso, bem como a coordenação. Ano passado achei que era bem diferente” (F5).*

A familiar F5 é novata. Chegou à escola o ano passado, portanto não houve muitas situações de percepção do comportamento da criança devido ao aluno ter ficado exclusivamente no modelo remoto durante quase todo o ano letivo. Já esse ano, a familiar F5 percebeu que sua criança precisava voltar às aulas presenciais e então os comportamentos de grande inquietude corporal, desatenção e impulsividade foram muito

evidentes. Nesta ocasião a equipe escolar solicitou avaliação neuropsicológica e acompanhamento psicológico clínico e o laudo de TDAH e TOD não custou a aparecer, como já era uma suspeita dos profissionais da escola. Atualmente essa criança ainda apresenta alguns comportamentos disruptivos nas relações com os colegas e pouca tolerância a frustração, mas sabemos que é um trabalho de médio a longo prazo que foi iniciado.

*“Alguns sim, outros não. A supervisora, a psicóloga e a coordenadora sim. Achei a professora um pouco nervosa no início, mas agora não mais” (F6).*

A familiar F6 apresenta mais segurança na coordenadora pedagógica e supervisora escolar do que na professora da sua criança, porém parece ser uma questão de empatia e afinidade mesmo; pois ao ser perguntada do porquê F6 não soube responder e disse que estava sentindo melhora por parte da professora.

*“Sim. Percebi uma enorme empatia da escola, um conhecimento no assunto e não senti um preconceito com o aluno. Algo que eu já não via na escola anterior” (F8).*

De fato, a referida escola apresenta profissionais que procuram dar o melhor no acolhimento ao aluno e às famílias em geral, de modo especial às famílias dos alunos com transtornos ou deficiências. Também é despendido um grande esforço em trabalhar a inclusão e a equidade dessas crianças no contexto educacional no qual está inserido.

*“Sim. Pelo que venho percebendo são sim preparados para lidar com TDAH” (F9).*

A equipe composta por professores, psicólogo, fonoaudiólogo, coordenador pedagógico, supervisor escolar e toda a comunidade educativa têm a possibilidade de fazer cursos de capacitação, participar de congressos, momentos de estudo de caso custeados pela escola para qualificar cada vez mais seus profissionais. Essa realidade vem sendo percebida pela comunidade médica e terapêutica da cidade do Recife que vem indicando essa escola como referência no trabalho de inclusão na cidade.

Seguimos com a décima primeira pergunta sobre o uso de medicação das suas crianças com TDAH.

**A décima primeira pergunta** foi: Seu filho toma alguma medicação? Qual?

**Quadro 22** – Respostas apresentadas pelos familiares sobre se as crianças com TDAH tomam medicação.

Respostas	Nome da medicação	Familiares	Total
Sim	Tofranil e Melatonina.	F1	11%
Sim	Depakot e Aristab.	F2	11%
Sim	Ritalina.	F3, F8, F9	44%
Sim	Conserta.	F6	11%
Não	-	F4, F5, F7	33%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Das crianças participantes da pesquisa, a maioria toma alguma medicação para agir no TDAH (6 crianças) e uma minoria não faz uso de uma medicação específica neste momento (3 crianças). É importante ressaltar que o uso da medicação é variável nas várias fases do tratamento que dura a vida toda na maioria dos casos. O medicamento estimulante é rapidamente absorvido após a ingestão oral e age diretamente no cérebro, aumentando as concentrações de dopamina e noradrenalina, duas substâncias chamadas também de neurotransmissores e que estão diminuídas no cérebro de pessoas com TDAH (TEIXEIRA, 2017).

Existem alguns momentos do tratamento que os médicos (psiquiatra ou neurologista) associam a medicação a terapias (psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia, psicomotricidade) e existem outros momentos que eles não julgam necessário o tratamento medicamentoso, pois as terapias estão suprindo o objetivo desejado para o determinado paciente.

Nós julgamos necessário uma escuta atenta por parte dos profissionais clínicos para com os profissionais da escola. Afinal de contas é o educador que passa cerca de 5 horas por dia com esse aluno com TDAH e tem propriedade de colaborar descrevendo o seu funcionamento em sala de aula.

Concluimos a entrevista aos pais com a décima segunda pergunta sobre qual terapia a criança com TDAH da família faz.

**A décima segunda pergunta** foi: Seu filho faz alguma terapia clínica para o TDAH? Qual?

**Quadro 23** – Respostas apresentadas pelos familiares sobre quais as terapias as crianças com TDAH fazem.

Respostas	Terapia	Familiares	Total
Sim	Psicologia e psicopedagogia.	F1, F2, F9	33%
Sim	Psicopedagogia e psicomotricidade.	F4	11%
Sim	Psicologia e fonoaudiologia.	F5, F6	22%
Sim	Psicomotricidade.	F7	11%
Sim	Fonoaudiologia, psicopedagogia.	F8	11%
Não	-	F3	11%

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nos depoimentos coletados dos familiares temos:

*“Não. Já fez psicopedagoga e psicóloga” (F3).*

*“Sim. Além de psicopedagogia e psicologia fez fono também. Vai voltar em breve com o presencial” (F9).*

A partir dos depoimentos coletados pelas famílias constatamos que quase todas as crianças da nossa pesquisa fazem algum tipo de terapia para auxiliar no TDAH. Esse fato é de suma importância para uma perspectiva de inclusão educacional e psicossocial desta criança, uma vez que as terapias clínicas atuam diretamente na maior dificuldade dela e vão dar subsídios para seu autoconhecimento e enfrentamento das dificuldades advindas com o laudo de TDAH; sem deixar de lado no fortalecimento pelo empoderamento das suas qualidades com seu potencial criativo e talentoso.

Silva (2014) divide o tratamento do sujeito com TDAH em quatro etapas: informação/conhecimento por parte do paciente, apoio técnico (criar uma rotina para o paciente), terapêutica medicamentosa e terapias clínicas. Portanto, a melhor alternativa para o bom desenvolvimento do sujeito com TDAH parece estar no tratamento multidisciplinar integrado.

A escola concorda com as indicações de terapias clínicas que vão auxiliar seus alunos num bom desenvolvimento comportamental, emocional, relacional e pedagógico. Essas indicações podem vir tanto da clínica como da escola. O importante é que exista parceria entre ambos.

### **4.3 Análise e discussão da observação sobre a produção textual de alunos com TDAH em sala de aula**

As observações dos alunos aconteceram em situação de sala de aula, durante uma aula de língua portuguesa. A pesquisadora utilizou-se do diário de pesquisa para registrar os aspectos descritivos e reflexivos de cada um dos nove alunos participantes da pesquisa no contexto da atividade proposta, bem como de aspectos relevantes do seu entorno vivenciado no momento da observação. Os alunos A5, A6, A8 e A9 são estudantes do 2º ano fundamental, sendo A5 e A8 colegas de turma; os alunos A1, A2, A3, A4 e A7 são estudantes do 3º ano fundamental, sendo A1 e A7 de uma mesma turma e A2 e A4 colegas de outra turma desta mesma série.

Como a pesquisadora, também é coordenadora pedagógica da mesma instituição de ensino desses alunos, a presença dela não pareceu algo tão fora da realidade já vivenciada cotidianamente na comunidade escolar. Pode acontecer de trazermos informações adicionais condizentes com a análise a seguir, pois a pesquisadora conhece bem as famílias, as crianças e os educadores da escola por fazer parte da comunidade educativa pesquisada.

Inicialmente apresentaremos os textos dos alunos A5 e A8, pois ambos estudam na mesma sala de aula do 2º ano fundamental e foram solicitados a escreverem uma história, no livro de história que estão produzindo, como parte do projeto do “livro de autógrafos”. Este projeto aconteceu nos meses de setembro e outubro de 2021. Os alunos foram convidados a escolher uma das 4 imagens projetadas na lousa digital e criarem uma história bem criativa; com descrição das personagens; com início, meio e fim; uso de letra maiúscula no início de frases, uso de parágrafos.



As figuras projetadas para ajudar nas ideias e desenvolvimento do texto das crianças foram: 1- imagem de crianças brincando, 2- imagem de um barco a vela em alto mar, 3- imagem de pessoas entrando num zoológico e 4- crianças caminhando e andando de bicicleta no parque.

#### ALUNO A5

#### **Quadro 24-**Informações sobre a observação em sala de aula do aluno A5

DIÁRIO DA PESQUISA (aspecto reflexivo)	DIÁRIO DA OBSERVAÇÃO (aspecto descritivo)
A posição do aluno na sala de aula parece ser boa e bem estratégica diante da sua necessidade individual com a desatenção e agitação corporal. Senta perto da professora, como também não está no centro da sala, o que poderia gerar certa distração aos demais colegas e chamar a atenção para a especificidade de A5.	O aluno sentou na primeira carteira escolar, na primeira fileira de bancas, próximo a janela do corredor. Sobre a sua carteira escolar estava o seu estojo de lápis e o bloco de atividades da escrita do livro de história. No seu lado esquerdo estava a parede com janelas e no seu lado direito um espaço de cerca de 1,5 metros

	para a outra fileira. Ao lado da sua cadeira estava a mochila e lancheira no chão.
Houve desatenção e uma certa inquietação de pernas durante a explanação da atividade por parte da professora, além de sentar-se lateralmente sobre a cadeira. Mas, logo após a explicação, iniciou a escrita do seu texto sem demonstrar dúvidas sobre o que deveria ser feito.	Durante a explicação da atividade pela professora ele estava sentado de lado na sua cadeira e não de frente.
A5 utilizou a borracha por diversas vezes e conseguiu permanecer em silêncio na escrita do 1º parágrafo da sua história. Em outros momentos olhou para a parede, balançou as pernas, ficou brincando com a borracha sobre as suas pernas e segurando com as mãos, levantou-se várias vezes foi na banca de alguns colegas e fez comentários sobre a sua história (por vezes rindo), além de dar alguns pulos e correr pela sala quase no final da aula.	Durante a execução da sua atividade de escrita da história apresentou momentos de muita agitação e momentos que conseguia focar mais na escrita da sua história, porém sempre num ritmo mais lento e necessitando, constantemente, da estimulação da estagiária em pedagogia e da professora regente da sala.
Durante toda a atividade a professora fez várias intervenções enquanto circulava pela sala: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apontando para a escrita do seu texto disse: - “Quem é esse adolescente?” “Cuidado com os parágrafos viu!”</li> <li>• Em outro momento de agitação corporal e desatenção apontou para o texto de A5 e disse: - “O que aconteceu nessa história?” “Esse é o primeiro parágrafo, e o que aconteceu no segundo?” O aluno retomou a sua escrita com melhor postura corporal e</li> </ul>	A professora utilizou estratégias de deixá-lo a vontade em alguns momentos e de chamar a atenção para o foco da atividade em outros momentos. Ela não alterou nem elevou a voz em nenhum momento da aula, mesmo quando havia distrações e inquietações por parte de A5 e de alguns outros da turma. O aluno pareceu receber tudo de forma bem natural, aceitando bem as intervenções tanto da professora como da estagiária em pedagogia. A estagiária demonstrou muita assertividade no auxílio à professora durante a condução da aula.

<p>concentração na atividade (mesmo que por pouco tempo).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando acabou sua escrita, A5 foi até a professora, mostrou seu desenho e sua história e ela respondeu: - “Agora! Muito bem seu doutor!” Ele abriu um sorriso enorme e saiu pulando e correndo pela sala</li> </ul> <p>A estagiária quando percebeu que ele estava distraído chamou a sua atenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “A5, tá fazendo?” Ele balançou a cabeça positivamente e voltou ao foco da tarefa.</li> <li>• Em outro momento que A5 estava andando pela sala com a sua história na mão, ela disse: “vá-se embora sentar que você falta muito ainda”. Ele aceitou bem o comando, voltou para o seu lugar e continuou a escrever com um pé apoiado na cadeira e o outro no chão.</li> </ul>	
---	--

A partir da breve descrição e reflexão acerca da postura de A5 durante uma aula de produção de texto escrito, podemos constatar que o aluno conseguiu atingir o objetivo da atividade proposta que foi fazer uma história a partir de uma das quatro figuras apresentadas pela professora, mesmo com toda agitação corporal e distração, ele demonstrou ter absorvido as orientações que lhe foram dadas e mudou de postura cada vez que era estimulado a focar na sua tarefa.

A professora e a estagiária demonstraram uma grande sintonia no fazer pedagógico, circulando sempre pela sala, tirando dúvidas, estimulando cada aluno ao seu modo. No caso específico de A5 elas souberam respeitar a sua singularidade, com as constantes distrações e inquietude corporal, mas, ao mesmo tempo faziam intervenções pontuais muito positivas que ajudavam A5 a voltar ao foco da atividade proposta,

comunicando através dos seus movimentos que precisava ficar sentado um pouco à vontade, levantar-se, caminhar até a professora para mostrar seu texto, o que de certa forma o fez aceitar as ordens da professora e da estagiária, sem oposição.

Podemos afirmar que A5 parece ser uma criança bem saudável e feliz, muito vivaz e carinhoso. Em nenhum momento demonstrou agressividade ou chateação ao ser solicitado a apagar alguma palavra ou letra, ou sentar-se na sua carteira escolar. Nos momentos que ele conseguiu focar apresentou bom rendimento e a turma toda parece viver a inclusão muito bem, pois nessa mesma sala de aula, além de A5, tem outra criança com laudo de TDAH e TOD, outra com TEA não verbal e outra com Paralisia cerebral.

O exercício da reciprocidade, solidariedade e cooperação é de fundamental importância em uma educação inclusiva para todos os componentes da comunidade educativa. Ou seja, quando eu faço algo para o outro, eu me benefico com isso, pois ponho em prática meus esquemas de ação e esses novos esquemas vão se atualizando e chegam a outro nível de desenvolvimento (MITTLER, 2003).

Todas essas crianças típicas e atípicas conviveram harmonicamente durante a aula observada, com grande respeito às necessidades especiais de cada um dos colegas que precisavam.

TEXDO DE A5



ANIMAIS, DE DOO ANAYA  
 ANIMAIS  
 QUANDO ELAS ESTAVAM DE MÃO  
 UMA COBRA DO  
 JOAO OLHO, PARA TRÁ  
 E VIU UM LEÃO ELAS  
 FUGIRAM E OS AJUDAN  
 TES DO ZOOLOGICO DEIXARAM  
 O LEÃO NA NATURALZA.  
 OS DOIS FORAM PARA  
 CASA E FIM.

A5 fez o desenho de uma fachada com o nome ZOO para indicar um zoológico, que foi a sugestão de número 3 dada pela professora e escolhida pelo mesmo para desenvolver a história criada por ele. Não é o nosso objetivo fazer uma análise dos desenhos nesta tese, vamos tratar do texto e escrita, nos voltando para a ortografia e letramento.

<i>O ZOOLOGICO</i>
<i>ERA UMA VEZ 2 ADOLESENTES QUE FORAM AO ZOOLÓGICO UM ERA PEDRO E O OUTRO ERA JOÃO. JOÃO ERA CURIOSO QUERIA SABER O NOME DE TODOS OS ANIMAIS, PEDRO AMAVA ANIMAIS. QUANDO ELES ESTAVAM VENDENDO UMA COBRA JOÃO OLHOU PARA TRÁS E VIU UM LEÃO E ELES FUGIRAM E OS AJUDAN TES DO ZOOLÓGICO DEIXARAM O LEÃO NA NATUREZA. OS DOIS FORAM PARA CASA E FIM.</i>

A5 apresentou um texto, apesar de curto, com princípio, meio e fim. Percebendo-se uma introdução, o ápice da história e seu desfecho, incluindo a palavra "fim" para reforçá-lo. Isso demonstra a atenção dessa criança para as partes que devem conter um texto.

Segue a análise do texto escrito por A5 a partir de orientações do alfaletamento de Soares (2021). No primeiro quadro analisaremos a escrita de palavras de A5, como a noção de letras e de traçado das mesmas, já na segunda tabela veremos a partir da produção de texto escrito, como a noção de gêneros textuais, estrutura do texto e estilística:

**Quadro 25** – Metas para escrita de palavras e normas ortográficas para o 2º e 3º anos fundamental. Aluno A5

METAS PARA ESCRITA DE PALAVRAS E NORMAS ORTOGRÁFICAS PARA O 2º E 3º ANOS FUNDAMENTAL (Soares, 2021)	SIM/NÃO	OBSERVAÇÕES
Conhece todas as letras do alfabeto	Sim	O aluno escreveu as palavras com grande variedade de letras.
Escreve corretamente palavras com sílabas CV, CCV, CVC, V.	Sim	Exemplos: FORAM, PEDRO, ESTAVAM, O
Escreve palavras em letra cursiva.	Não	Apesar de ser um dos conteúdos trabalhados nesse semestre, o aluno A5 apresenta resistência em escrever a letra cursiva livremente.
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente em que as sílabas LHA e LHO são escritas como LIA e LIO.	—	Não apresentado no texto.
Diferencia as formas verbais que terminam com AM e ÃO.	Sim	Exemplos de verbos no passado apresentados no texto: FORAM, ESTAVAM, FUGIRAM, DEIXARAM.
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente com X e CH e com J e G antes de E e I.	Sim	Exemplos: X/CH (DEIXARAM); J/G (ZOOLOGICO, JOÃO, FUGIRAM); E/I (VEZ, E, CURIOSO).
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente em que o fonema  S  em início de palavra pode ser representado por C ou S.	Sim	Exemplo: SABER
Memoriza as palavras de uso frequente iniciadas por H.	—	Não apresentado no texto.
Memoriza as palavras de uso frequente em que há redução dos	Sim	Exemplos encontrados no texto: ANIMAIS, OLHOU, DEIXARAM.

ditongos AI, EI, OU em sílabas CVV e VV.		
Identifica e corrige com a mediação do professor, erros ortográficos ao rever seu próprio texto e textos dos colegas.	Sim	Durante sua escrita A5 aceitou bem a intervenção da professora e estagiária e reescreveu algumas palavras a partir das orientações recebidas.

Elaborado com base em Soares (2021)

A partir das metas propostas para a série em curso, podemos constatar que A5 está dentro da média esperada para a escrita de palavras e normas ortográficas segundo o alfaetramento de Soares (2021). Dos dez itens analisados o aluno já atingiu sete deles, dois não se aplicam ao texto analisado e uma meta ainda não foi atingida, que foi a escrita de palavras na letra cursiva. A letra cursiva não é uma obrigatoriedade na escola em que A5 estuda, mas é um dos conteúdos apresentados no 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. Então os alunos são estimulados a exercitarem esse tipo de escrita e quando estiverem mais crescidos poderão escolher se preferem cursiva, caixa alta ou imprensa. Porém, julgamos que esse aluno está num bom desenvolvimento ortográfico para escrita de palavras, uma vez que já atingiu a maior parte das metas propostas para a sua série escolar.

Passaremos agora para a análise da produção textual.

**Quadro 26** – Metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º anos fundamental.

Aluno A5.

METAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ALUNOS DO 2º E 3º ANOS FUNDAMENTAL (Soares, 2021)	SIM/NÃO	OBSERVAÇÕES
Escreve relato pessoal (sobre si mesmo, desejos para o futuro, acontecimento que viveu, sobre a família, os amigos, etc.).	Sim	Esses gêneros textuais estão sendo trabalhados durante este ano letivo e ele está absorvendo bem esses conteúdos.
Escreve legenda para gravura ou foto.	Sim	Consegue atingir tal objetivo quando lhe é solicitado.

Retextualiza uma tirinha em texto narrativo.	Sim	É um tipo de exercício feito regularmente na sala de aula.
Escreve texto relatando acontecimento vivido (relato).	Sim	Muitas vezes é solicitado dos alunos que escrevam uma história a partir de um acontecimento vivido.
Escreve texto em continuidade a uma situação inicial proposta (narrativa).	Sim	Esse tipo de atividade é realizada tanto individual como coletivamente em sala de aula.
Escreve texto informativo.	Sim	Esse gênero textual é vivenciado nas aulas de ciências, história, bem como em língua portuguesa.
Obedece as convenções de apresentação de texto na página: título, margens, paragrafação.	Em parte	Conseguiu bem no título; fez o recuo correto em um único parágrafo apenas, mas no decorrer do texto fez em um bloco único.
Usa adequadamente o ponto final e o ponto de interrogação.	Em parte	Fez uso do ponto final adequadamente em alguns momentos do texto em outros não. Não usou o ponto de interrogação no seu texto.
Escreve corretamente obedecendo às normas ortográficas já aprendidas.	Sim	Os erros ortográficos apresentados por A5 estão dentro do previsto para a idade e série, como por exemplo, representações múltiplas de letras com sonoridade parecidas: ADOLESSENTE,
Escreve texto com letra cursiva legível e regular.	Não	Apresenta preferência pela escrita em letra bastão e o traçado não é tão regular ainda, porém legível.
Usa articuladores de coesão próprios da língua escrita.	Sim	Exemplos retirados do texto: UM, UMA, AO, DE, PARA, E, OS, DO, NA.
Evita repetições usando sinônimos e pronomes pessoais	Sim	Exemplos: ELES, OS DOIS.

para referência a palavra anterior.		
Revisa o texto com orientações do professor e de colegas.	Sim	Aceitou bem as intervenções da professora e da estagiária de pedagogia.
Reescreve o texto da revisão (reescrita).	Sim	Apesar da proposta da atividade não pedir a reescrita de todo o texto, A5 reescreveu algumas palavras quando solicitado pelas educadoras.

Elaborado com base em Soares (2021)

Percebemos que, assim como a escrita de palavras, o aluno A5 está em um bom processo de assimilação da escrita de texto segundo o alfaletamento de Soares (2021) para um aluno do 2º ano do ensino fundamental. A5 atingiu 11 das metas propostas, 2atingiu em parte e apenas 1 não atingiu. Resultado que consideramos bastante satisfatório.

#### ALUNO A8

O aluno A8 foi solicitado a realizar a mesma atividade já descrita anteriormente na análise do aluno A5, pois os dois estudam na mesma sala de aula do 2º ano do ensino fundamental.

**Quadro 27**– Informações sobre a observação em sala de aula de A8.

DIÁRIO DA PESQUISA (aspecto reflexivo)	DIÁRIO DA OBSERVAÇÃO (aspecto descritivo)
Talvez ficar na quarta banca e próximo da janela e porta não seja a melhor localização para A8, uma vez que tende a se distrair com facilidade e se frustra com muita facilidade com os obstáculos próprios da rotina educacional escolar, devido ao TDAH e TOD.	O aluno está localizado espacialmente na sala de aula na primeira fileira, na quarta banca, junto da parede da porta e janelas. Sobre a sua carteira escolar havia o lápis, a borracha e o bloco de escrita das histórias. Sua bolsa e lancheira estavam do lado da mesa no corredor que separa a sua da próxima fileira de bancas. Os seus materiais pareciam bem organizados ao lado de sua mesa.

<p>Inicialmente, fez um pouco de careta quando ouviu que seria produção de texto escrito, mas não se opôs e fez um grande silêncio com concentração no início da sua escrita.</p>	<p>Durante a explicação da professora A8 permaneceu sentado em sua cadeira, apresentando alguns movimentos de pernas e cabeça, olhou para frente, parecia estar atento ao comando da professora e permaneceu em silêncio durante a explicação e boa parte da atividade.</p>
<p>Passado o momento inicial, A8 demonstrou-se bem chateado (comportamento comum dele) e chamou a professora baixinho com o rosto de preocupação e chateado: “Tia” a professora não ouviu e ele continuou a sua escrita. Quando terminou de escrever, abriu sua mochila, pegou seu estojo de lápis colorido e foi colorir sua ilustração sobre a história feita.</p>	<p>Durante a escrita da sua história demonstrou preocupação e chateação em alguns momentos, batendo com as mãos na mesa e levando as mãos à cabeça. Em outros momentos se distraiu olhando pela janela os alunos do 3º ano que estavam passando pelo corredor durante o recreio.</p>
<p>A professora circulou por várias vezes junto a sua carteira escolar e preferiu não fazer intervenções, talvez por conhecer o temperamento opositor desafiador dele, então o deixou mais livre.</p> <p>A estagiária, enquanto circulava pela sala e percebendo que ele havia terminado a escrita e estava colorindo o desenho disse: “E aí meu amor? Já fez sua história? Posso dar uma olhada?” Após verificar que existia incorreções na escrita do aluno ela disse: “Cadê o lápis e a borracha pra gente corrigir?” “Tem coisa para a gente corrigir” A8 ficou muito chateado e falou repetidamente “Nãoooo ....” A estagiária explicou “Meu amor tá errado, aqui é um</p>	<p>Tanto a professora regente, quanto a estagiária em pedagogia circularam o tempo todo da atividade por entre as mesas dos alunos. Elas agiram com estratégias coletivas e também com estratégias individuais para com A8, afim de que ele conseguisse corresponder a atividade proposta. Houve muito cuidado e respeito ao abordar o aluno, pois ambas já conhecem as peculiaridades dele e que ele não funciona bem quando alguém bate de frente com ele; ao mesmo tempo conseguiram fazer as devidas intervenções necessárias para o crescimento pedagógico de A8.</p>

N ....” A8 extremamente bravo, sentou-se sobre as próprias pernas na cadeira e continuou dizendo mais alto “Nãooooo ....” Ela pacientemente respondeu “Calma meu amor” “O pai era tão alto que .... olha aqui meu amor”. A cena chamou a atenção de alguns colegas da sala, então o colega da frente se levantou, foi até a mesa de A8 para ver mais de perto. A professora, que estava do outro lado da sala, bateu palmas e disse “Cada um toma conta da sua história” e o colega voltou para a sua mesa. O aluno A8 apontou para o seu desenho, disse algo baixinho a ela e ela respondeu “Por que tanto sangue? Que história mais sangrenta!” A8 não respondeu mais e fez as correções indicadas apressadamente.

Quando finalizou as correções no seu texto, A8 levantou-se, circulou um pouco pela sala, pediu um papel em branco para a estagiária, que o concedeu, e ele voltou para sua carteira escolar.

A professora ao circular pela sala, chegou perto da sua carteira escolar e disse “Posso ver?” Ele balançou a cabeça afirmativamente dizendo que sim, ela leu e depois balançou a cabeça afirmativamente também.

Ele ficou um bom tempo em pé, ao lado da sua carteira, fazendo recortes no papel bem concentrado (já estava mais tranquilo), depois foi até a carteira escolar do colega

da frente e mostrou o seu produto bem satisfeito.	
---	--

A8 é um aluno com TDAH e TOD também, o que o faz ter comportamentos bem intempestivos, opositores e desafiadores. Apresenta-se mal humorado por vários momentos, além de apresentar agressividade em outros, como empurrões, tapas, murros e palavras fortes que machucam os colegas. Por outro lado, é extremamente crítico, criativo e com fluência verbal. Consegue argumentar muito bem frente à coordenação e demais educadores da escola por diversas vezes. No recreio escolar costuma brincar de invenções, de ser cientista e de construções, utiliza pedras, gravetos e demais materiais numa grande concentração (hiperfoco) na sua brincadeira de faz de conta. Essa linguagem da imaginação e invenção é uma característica marcante desse aluno.

As grandes conquistas que a escola consegue com A8 somente ocorreram na base do diálogo, dos combinados e do não bater de frente nos momentos de maior oposição dele. Para Renzulli e Reis (1997) a verdadeira igualdade educacional só poderá ser alcançada quando as diferenças individuais de cada aluno forem levadas em consideração, isso serve tanto para os alunos de alto rendimento como para os alunos com dificuldades de aprendizagem. E isto é o que a professora e a estagiária vem fazendo com maestria.

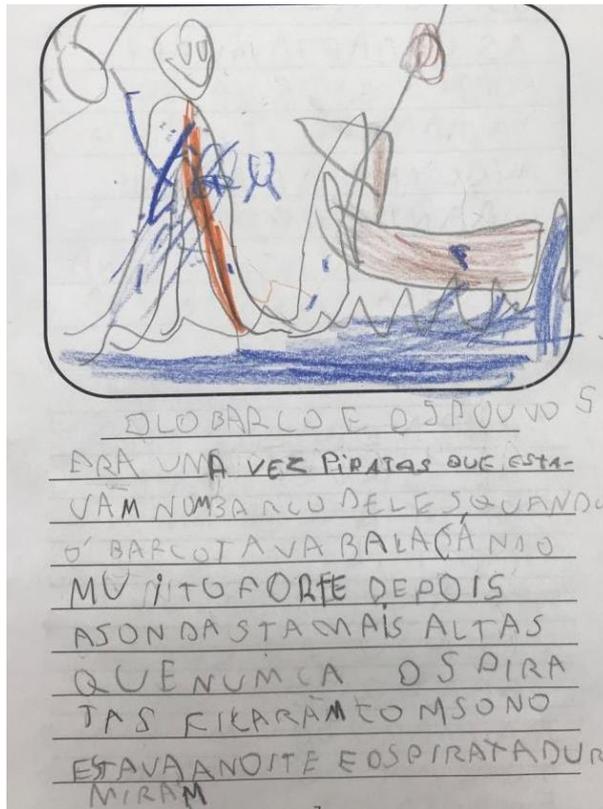
No geral, depois de um tempo ele reflete e retoma a atividade proposta pelo adulto da escola. A família de A8 é parceira e reforça em casa os combinados que os educadores fazem com ele no colégio. No geral, podemos constatar que A8 vem numa crescente de desenvolvimento pedagógico, comportamental e social, porém temos a consciência que ainda tem muito a crescer nesses aspectos e que as oscilações continuarão existindo, pois são próprias dos referidos transtornos. Neste caso, cabe muito bem o conceito de neurodiversidade, que desloca o sujeito da condição de portador para de um ser com TDAH (ORTEGA, 2008).

O grande desafio da escola/clínica/família é que esses comportamentos disruptivos agressivos sejam minimizados e o autocontrole cada vez mais evidenciado; acreditamos que tudo isso é possível com a inclusão escolar, terapias clínicas, medicamentos (quando for o caso) e parceria da família.



Foto demonstrando a localização de A5 (primeiro da fila) e A8 (último da fila) na sala de aula.

## TEXTO DE A8



QUANDO ACORDARAM AS UNHAS  
 TAVÃO TÃO FORTES QUE ERA DO  
 TAMANHO DE TITANIQUE ALGUMAS  
 SÊRA BEM MAIS GRANDES DO  
 NADA APARECEU MA LU LUNA  
 MAS ECA SÔ ERA UM BEBÊ AMÃE-  
 RATA FO ALTA QUE NÃO TINHA  
 FINALID PAI ERA ERA TÃO  
 ALTO QUE PAA CANSA TINHA  
 QUE ARISZAR DE MIL TITANIQUE  
 SÔ PARRA FIA GARUMPI LU  
 E AS DU LAS COME SARRA  
 QUE BIA O GALO MAU MARU  
 DE UM SOLA EN TOBETO  
 DOS SAURAM EN BORA

A8 desenhou um barco em um mar agitado com uma figura de alguém maior que o barco na frente e um sol na lateral. Ele seguiu a sugestão de número 2 projetada na sala pela professora e desenvolveu seu texto de acordo com essa temática e desenho.

*OLO BARCO E OS POLVOS*

*ERA A VEZ PIRATAS QUE ESTA-  
VAM NUM BARCO DELES QUANDO  
Ó BARCO TAVA BALACANDO  
MUITO FORTE DEPOIS  
AS ONDAS TA MAIS ALTAS  
QUE NUMCA OS PIRATA  
S FICARÃO COM SONO  
ESTAVA A NOITE E OS PIRATA DUR  
MIRAM  
CUANDO ACORDARAM  
AS ONDAS TAVÃO TÃO  
FORTES QUE ERA DO  
TAMANHO DO TITANIQUE  
AUGUMA SERA BEM MAIS  
GRANDE DO NADA  
APARECEU MA LULONA  
MAS ELA SÓ ERA UM BEBÊ  
A MÃE ERA TÃO ALTA QUE  
NÃO TINHA FINAL O  
PAI ERA ERAERA TÃO  
ALTO QUE PA ACAN  
SAR TINHA QUE PRISI  
ZAR DE MIL TITANIQUE  
SÓ PARA CHEGAR UM PI  
CO E AS LULAS COME  
SARÃO QUEBRA O BACO  
MAUMARU DE UM SULA EM  
TOPO E TUDO SAURÃO  
ENBURA.*

O texto de A8 apresenta uma aventura vivida por Piratas, polvos e lulas gigantes envolvendo um barco num mar agitado. A palavra “Titanic” demonstrou conhecimento acerca de um naufrágio muito conhecido em 1912, onde um navio transatlântico afundou vitimando muitas pessoas. Observamos uma coerência semântica na história com palavras coerentes com o enredo: mar, pirata, lula, polvo, barco; apresentando “era uma vez” para iniciar o texto e “e todos saíram embora” para finalizar o mesmo. Portanto, o presente texto apresentou conhecimento acerca do que é o “Titanic”, criatividade ao

narrar a aventura com uso da imaginação; além de um início, ápice e desfecho da história contada.

**Quadro 28** – Metas para escrita de palavras e normas ortográficas para o 2º e 3º anos fundamental. Aluno A8.

METAS PARA ESCRITA DE PALAVRAS E NORMAS ORTOGRÁFICAS PARA O 2º E 3º ANOS FUNDAMENTAL (Soares, 2021)	SIM/NÃO	OBSERVAÇÕES
Conhece todas as letras do alfabeto	Sim	Demonstrou repertório bem variado ao longo do texto.
Escreve corretamente palavras com sílabas CV, CCV, CVC, V.	Sim	Exemplos encontrados no texto de A8: PIRATAS, GRANDES, BARCO
Escreve palavras em letra cursiva.	Não	A8 apresenta grande resistência à letra cursiva, inclusive escreve a letra bastão com traçado irregular e sem segmentar as palavras corretamente ainda.
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente em que as sílabas LHA e LHO são escritas como LIA e LIO.	Não se aplica no texto analisado.	
Diferencia as formas verbais que terminam com AM e ÃO.	Em parte	Exemplos tirados do texto no passado: ESTAVAM, FICARAM, DURMIRAM, ACORDARAM, FORAM. Porém, também apresentou uma incorreção em COMESARÃO , quando se referia a começaram no passado.

Memoriza a escrita de palavras de uso frequente com X e CH e com J e G antes de E e I.	Algumas sim	Exemplo: CHEGAR, QUE, TINHA
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente em que o fonema  S  em início de palavra pode ser representado por C ou S.	Em parte	Exemplo: SONO
Memoriza as palavras de uso frequente iniciadas por H.	Não verificado no texto.	
Memoriza as palavras de uso frequente em que há redução dos ditongos AI, EI, OU em sílabas CVV e VV.	Sim	Exemplos do texto de A8: MAIS, PAI.
Identifica e corrige com a mediação do professor, erros ortográficos ao rever seu próprio texto e textos dos colegas.	Sim	Esta atitude foi observada quando a estagiária ou professora apontaram alguns erros ortográficos para que ele identificasse.

Elaborado com base em Soares (2021)

A partir das metas alcançadas e ainda por alcançar de A8 no que concerne a alfabetização e letramento, segundo Soares (2021), podemos perceber que ele está numa caminhada de regular à boa nesse processo, quando comparado aos seus colegas. Pois, das 10 metas ele já alcançou 4, 3 em parte, 2 não se aplicam ao texto produzido por ele e 1 ainda não atingiu.

A seguir passaremos para a análise das metas para a produção de textos a partir do alfaletamento de Soares (2021).

**Quadro 29** – Metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º anos fundamental.

Aluno A8.

METAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ALUNOS DO 2º E 3º ANOS FUNDAMENTAL (Soares, 2021)	SIM/NÃO	OBSERVAÇÕES
Escreve relato pessoal (sobre si mesmo, desejos para o futuro, acontecimento que viveu, sobre a família, os amigos, etc.).	Sim	Durante o ano, mais especificamente no 2º semestre os alunos dessa série estão sendo apresentados a vários gêneros textuais.
Escreve legenda para gravura ou foto.	Sim	Essa é uma das formas de escrita proposta a turma e A8 consegue atingir o objetivo proposto.
Retextualiza uma tirinha em texto narrativo.	Sim	Esse trabalho é bem comum nas aulas de produção de texto desde o ano passado (1º ano fundamental).
Escreve texto relatando acontecimento vivido (relato).	Sim	Prática muito usada oralmente no infantil e depois na linguagem escrita, no ensino fundamental.
Escreve texto em continuidade a uma situação inicial proposta (narrativa).	Sim	Pode ser feito tanto individualmente ou coletivamente com a orientação da professora.
Escreve texto informativo.	Sim	Seguindo sempre o mesmo trajeto dos demais gêneros textuais já citados.
Obedece as convenções de apresentação de texto na página: título, margens, paragrafação.	Não	Esse aspecto tem que ser mais aprimorado na escrita de A8, porém já vem dando alguns passos nesse sentido.
Usa adequadamente o ponto final e o ponto de interrogação.	Não	A8 utiliza muito pouco a pontuação gráfica nos seus textos. A professora da sala está fazendo um forte investimento junto a ele

		nesse aspecto. No texto citado não utilizou nenhuma pontuação.
Escreve corretamente obedecendo às normas ortográficas já aprendidas.	As vezes	Existe a presença de vários fenômenos linguísticos como: transcrição de fala, representação múltipla de letras com sonoridade parecidas, junção e separação indevida de palavras. Mas essa ocorrência já foi bem maior no 1º semestre letivo.
Escreve texto com letra cursiva legível e regular.	Não	Existe uma grande resistência por parte de A8 em fazer a letra cursiva, inclusive algumas de suas letras bastões ainda são ininteligíveis (letras não legíveis).
Usa articuladores de coesão próprios da língua escrita.	Sim	Alguns exemplos utilizados por ele no texto: E, OS, AS, UMA, QUE, DO.
Evita repetições usando sinônimos e pronomes pessoais para referência a palavra anterior.	As vezes	Utilizou ELA e TODOS para evitar repetições de palavras em alguns momentos, e em outros fez a repetição mesmo. Portanto está num processo de aquisição e apresenta crescimento a cada texto escrito.
Revisa o texto com orientações do professor e de colegas.	Sim	Apesar de ter um comportamentopositor bem acentuado, consegue deixar que o educador o oriente e ajude nesse sentido, e refaz o que foi solicitado em vários momentos. Já em outros momentos não se coloca tão disponível e aberto às intervenções, porém todo esse processo faz parte do TOD associado ao TDAH.
Reescreve o texto da revisão (reescrita).	Sim	Aos poucos, está aceitando com mais naturalidade a reescrita como parte do processo de construção de textos.

Elaborado com base em Soares (2021)

Fazendo uma análise geral do texto de A8, podemos verificar que houve criatividade, aventura, encadeamento dos fatos da história; o que é muito bom e essencial

para a produção textual oral e escrita. O aluno necessita ainda aprimorar as questões de estilística, ortografia, pontuação, traçado das letras. Porém, ele já vem progredindo paulatinamente com a parceria escola/clínica/família. Ele faz TO, psicoterapia, usa medicação e a família tem reuniões periódicas com a escola para traçarem as melhores estratégias a serem seguidas por vez.

O maior desafio no desenvolvimento do alfaletamento de A8 hoje é o comportamento opositor-desafiador, próprio do TOD (comorbidade que ele tem) e a utilização de agressividade em alguns momentos, pois o deixa muito chateado e bloqueado para a aprendizagem formal. Porém, uma questão que chama muito a nossa atenção é quando ele consegue se permitir conversar e trocar ideias, sobretudo com os adultos, por vezes é produzido um diálogo riquíssimo de detalhes, questionamentos pertinentes e boas considerações.

Outro aspecto bem peculiar de A8 é a criatividade nas brincadeiras de faz de conta ao ar livre, nas quais utiliza pedras, gravetos, folhas e muita imaginação ao arquitetar cavernas pré-históricas ou enigmas de caça ao tesouro perdido (ele brinca quase que diariamente dessas brincadeiras no seu recreio com alguns colegas).

Em relação às metas para a sua série (Soares, 2021) podemos considerar que ele está bem e pode crescer ainda mais. Das 14 metas, ele já atingiu 10 delas, atingiu 1 em parte e ainda falta atingir 3. Consideramos que ele está em pleno processo de desenvolvimento e que a parceria família/escola/ clínica está dando bons resultados.

Observando os textos dos dois alunos (A5 e A8) verificamos que A5 apresentou um melhor desempenho na escrita em língua portuguesa que A8. O texto de A5 apresentou criatividade, coerência, apesar de alguns fenômenos linguísticos ainda encontrados na escrita. A8 demonstrou vários fenômenos linguísticos no seu texto escrito, chegando a tornar-se ininteligível (letra não legível) em alguns momentos, porém apresentou grande criatividade no desenvolvimento de todo o texto.

A seguir trazemos os alunos A1 e A7, que estudam numa mesma sala de aula do 3º ano do ensino fundamental. Nesta série da escola as aulas de produção de texto e artes acontecem simultaneamente. A turma é dividida em duas partes: numa semana o grupo 1 fica na sala de aula para a produção de texto e o grupo 2 vai para a aula de artes numa sala específica, e na outra semana ocorre a troca dos grupos.

A professora entregou fichas de produção de texto com a ajuda do aluno colaborador, com o título “Chapeuzinho azul” e cada aluno deveria colocar os 3 parágrafos na ordem de acontecimentos a partir do recorte e colagem, após a leitura

intercalada em voz alta. Ao final, deveria escrever individualmente uma continuação criativa para a história.

### ALUNO A7

**Quadro 30**– Informações sobre a observação em sala de aula de A7.

DIÁRIO DA PESQUISA (aspecto reflexivo)	DIÁRIO DA OBSERVAÇÃO (aspecto descritivo)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A sua localização parece ser bem central, mas talvez A7 deve ser um daqueles alunos que necessita ficar bem próximo da mesa da professora, pois precisa de muitas intervenções.</li> <li>• Desde o início da atividade A7 demonstrou grande ansiedade, inquietude e agitação, sem esperar, sequer a professora dar as orientações necessárias para a atividade.</li> <li>• O episódio da pulseira (citado no diário de observação) é mais uma de tantas encrencas que A7 se envolve rotineiramente na escola, possivelmente pela sua grande movimentação corporal e ansiedade. Esse e outros fatos fazem com que A7 esteja constantemente em evidência não positiva, pois seus colegas têm sempre queixas suas. A reação de A7 parece ser de baixa autoestima, quando faz a leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno está sentado na segunda fileira de bancas na 3ª posição. Apesar da sala de aula estar relativamente vazia (metade da turma apenas), tudo parece ser um distrator para ele. Os seus materiais escolares estavam caídos pelo chão ou faltando.</li> <li>• Antes mesmo da professora explicar a atividade A7 falou “Pode pintar?” A professora respondeu “Sim, no final, quando terminar”.</li> <li>• Enquanto a professora pediu para que ele lesse o 2º parágrafo, uma colega de sala disse algo no ouvido da professora e esta disse: “Você pegou a pulseira de L ?” A7 responde: “Estava no chão” mostrando a pulseira no braço. A professora diz: “Não é sua, devolva a ela”. Uma aluna veio até a banca de A7 e pegou a pulseira da amiga, que estava no outro grupo. Nesse momento mais dois alunos também se levantaram e foram até a banca dele ver de perto. A professora continuou: “Vamos, leia</li> </ul>

bem baixinho para que os demais não percebem que ele pode tropeçar e que ele fique em evidência mais uma vez pela sua dificuldade.

- Durante a atividade, por várias vezes papéis, lápis, borracha caíram no chão; além do aluno cantarolar, falar e ficar em pé a maior parte do tempo de aula.
- O movimento de andanças pela classe é constante por parte de A7, o que favorece para que perca lápis, borracha e perca algumas explicações. A professora, realmente precisa ter uma paciência redobrada, além de mudar constantemente de estratégia para atingir a atenção de A7. Apesar de estar medicado, a grande agitação corporal e desatenção parecem denotar que está na hora de uma revisão de dosagem e de drogas; além de uma checagem nas terapias que estão sendo feitas. Diante da presente atividade, fica evidente as perdas pedagógicas diante de comandos simples que estão sendo tão difíceis de serem seguidos por A7.
- Fica claro que A7 não consegue se perceber completamente

A7”. Ele retornou a leitura bem rápido e baixo. Vários alunos da sala gritaram: “Mais alto”. Depois, a professora passou a leitura para outra criança. Então ele se levantou e tentou pegar a pulseira novamente, que estava na banca da professora. Ela disse: “Deixe aqui, depois eu entrego a L”. Ele insistiu mais um pouco, e como não conseguiu foi sentar-se na sua banca.

- Quando retomou a atividade, A7 ficou virando para trás e falando sobre as fichas de outros colegas. A professora, então disse: “Olhe para frente a7”. “A7, você já colou?” ele responde: “Não, estou sem tesoura”. “Eu vou pegar uma para você” disse a professora, e o entregou a tesoura. Ele então começou a atividade de recorte e colagem. Ele, em pé, recortou erroneamente, na página indevida e a professora disse: “O que você fez? Você cortou sem querer a outra página também. Vou te dar outra ficha”. A estagiária entregou outra ficha e recortou no lugar correto para ele.
- Após colar A7 disse: “Tia, não vai dar para desenhar. Oh!” “É porque você passou muita cola aí tem que esperar secar” disse a professora. Enquanto a professora falava A7 andava pela sala

<p>dentro da coletividade, solicitando inúmeras vezes auxílios individuais para execução de tarefas simples para a sua série. Por vezes pergunta o que já foi dito anteriormente revelando sua grande desatenção nessa determinada aula. Através da sua fala de que a professora não deixou que ele concluísse a leitura em voz alta, revelou seu sentimento de incômodo e descontentamento, e ainda uma possível inconsciência de tudo o que demandou para a professora. Porém, a professora foi muito assertiva ao sentar-se ao seu lado e retomar a leitura de forma individualizada, pois dessa forma valorizou seu desejo de compreender o texto e o que fazer na sequência da atividade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora demonstrou muita sabedoria na diversificação das estratégias utilizadas com A7, porém a estagiária auxiliou pouco nesse processo. Talvez se a estagiária estivesse bem juntinho dele no momento da explicação da atividade, recorte e colagem, ele não tivesse estragado o material com tanta cola, nem recortado a folha errada. Portanto,</li> </ul>	<p>“Vou te dar uma folha de caderno para você ir iniciando a não se atrasar”. Ele, andando pela sala disse: “Perdi meu lápis! Não tenho lápis”. Respondeu a professora “Ai meu Deus! Vou pegar um pra você aqui” e o entregou. Ele sentou-se e foi escrever.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando iniciou a escrita, A7 insistiu em fazer na ficha cheia de cola e a professora disse: “Está com muita cola. Escreva numa folha, é melhor!” ele finalmente aceitou:       <p>“Tia, é pra escrever o quê?” (A7)</p> <p>“O final da história” (professora)</p> <p>“Qual história? A verdadeira ou a inventada?” (A7)</p> <p>“A que a gente leu. Você não prestou atenção não?” (professora)</p> <p>“Você não deixou eu ler. Eu li só uma linha e aí parou” (A7)</p> <p>A professora deu uma risadinha e sentou-se ao lado dele: “Vamos! Leia pra mim”. Ele leu para ela e continuou a escrita do texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante a escrita do texto A7 passou a mão no cabelo, espreguiçou-se, sentou-se na cadeira quase caindo. A professora sentou-se ao seu lado e disse “Pera aí, lê pra mim” e enquanto ele lia ela ia pedindo para ele ir consertando algumas</li> </ul> </li> </ul>
---	--

<p>a professora regente teve que se desdobrar bastante para atender a especificidade de A7, além da coletividade da turma.</p>	<p>palavras. Então ela disse: “Ficou bom! Agora você pode pintar”. Ele deu um suspiro de cansaço, não tinha estojo de lápis de cor e a professora pediu para um colega emprestar. A7 iniciou a pintura da imagem, com andanças pela sala e idas até as mesas de alguns colegas.</p>
--	---

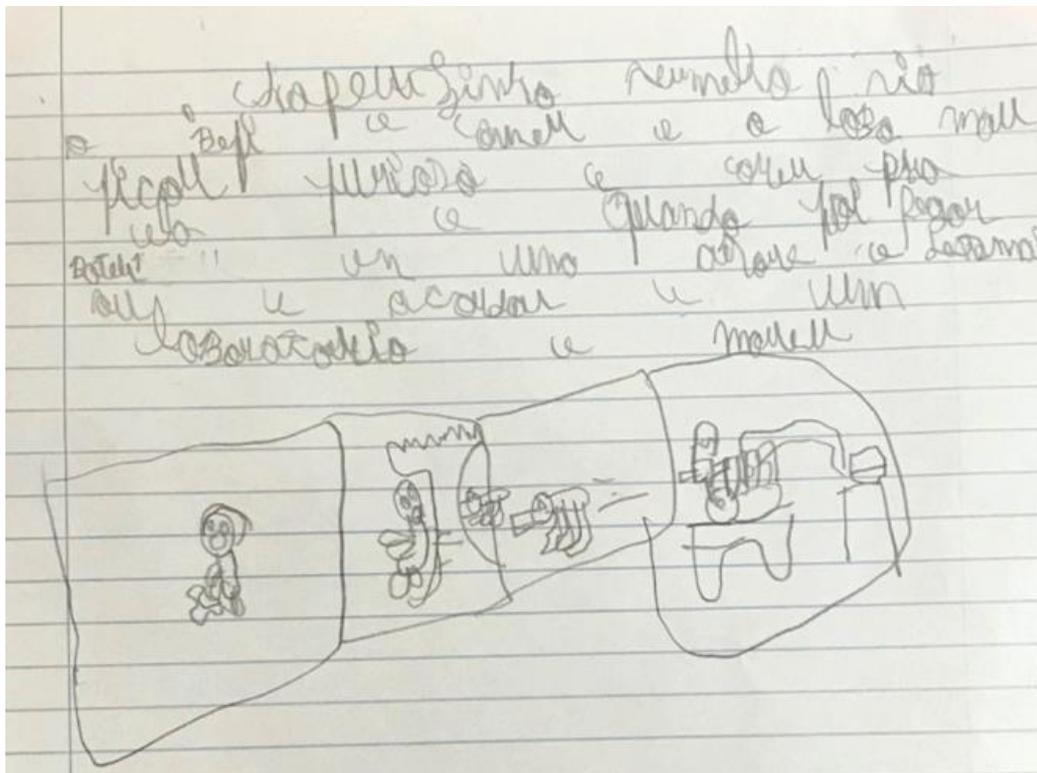
A7 é uma criança extremamente agitada corporalmente, além de ser muito falante. Por vários momentos se envolve em conflitos com os colegas de sala, fazendo com que alguns colegas se afastem dele. Na atividade observada percebemos que o aluno tentou superar sua dificuldade de leitura pedindo para ler em voz alta diante da turma, mas não obteve um bom êxito. A professora logo mudou de aluno para continuar a leitura, para tirá-lo de evidência negativa, mas ele num momento posterior reclamou dessa atitude; então a professora permitiu que ele lesse apenas para ela.

Diante dessa aula podemos perceber que A7 apresenta uma grande dificuldade atenta e agitação corporal bem acentuada, mas, ainda assim, conseguiu produzir um pequeno texto a partir de várias intervenções da professora. A professora demonstrou um repertório variado de estratégias para facilitar o processo de aprendizagem de A7, como: permitir que lesse em voz alta, recolher a pulseira da colega para resolver a situação sigilosamente depois, deu outro papel para substituir o que ele estragou inicialmente, respondeu várias vezes às suas dúvidas. Porém, talvez a estagiária pudesse ter ficado mais ao seu lado e ter se antecipado para que algumas situações desagradáveis não acontecessem, como: ele pegar a pulseira da colega, ele ter recortado a folha errada e ter encharcado seu material de cola. Diante do observado, parece que houve uma sobrecarga para a professora dar conta da sala toda e da especificidade de A7.

Outro fato que chamou a atenção foi a persistência de A7; que mesmo com tantas dificuldades de atenção, concentração, hiperatividade corporal e impulsividade; continuou buscando, perguntando e tentando realizar a sua atividade de escrita, demonstrando sua singularidade ao expressar suas linguagens (corporal, nas tentativas de leitura, nas tentativas de colagem, persistindo na escrita) que ocorrem de forma original

e peculiar. Até que finalmente conseguiu apresentar um produto final diante das suas possibilidades.

#### TEXTO DE A7



*Chapeuzinho vermelho viu  
o Bife e comeu e o lobo mau  
ficou furioso e correu pra  
ela e quando foi pegar  
bateu em uma árvore e desmai  
ou e acordou e um  
laboratório e morreu*

A7 desenhou 4 quadrinhos representando a história escrita por ele: da chapeuzinho vermelho que comeu um bife, depois o lobo correu atrás da chapeuzinho furioso e bateu a cabeça, e no último quadrinho morreu.

A continuação da sua história se deu de forma criativa, com a presença de um bife comido pela chapeuzinho que deixou o lobo furioso; no clímax da história o lobo bateu na árvore ao correr atrás da chapeuzinho e no final do parágrafo o lobo que estava desacordado se vê num laboratório e acaba morrendo. Podemos verificar a presença da

criatividade e originalidade nessa escrita ao inserir elementos como bife, o lobo bater na árvore, morrer num laboratório.

**Quadro 31** – Metas para escrita de palavras e normas ortográficas para o 2º e 3º anos fundamental. Aluno A7.

METAS PARA ESCRITA DE PALAVRAS E NORMAS ORTOGRÁFICAS PARA O 2º E 3º ANOS FUNDAMENTAL (Soares, 2021)	SIM/NÃO	OBSERVAÇÕES
Conhece todas as letras do alfabeto	Sim	Utiliza todas as letras do alfabeto no seu repertório de escrita.
Escreve corretamente palavras com sílabas CV, CCV, CVC, V.	Sim	Exemplos encontrados no texto: LOBO, CHAPEUZINHO, VERMELHO, E
Escreve palavras em letra cursiva.	Sim	Porém a grafia ainda é bem flutuante e um tanto irregular.
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente em que as sílabas LHA e LHO são escritas como LIA e LIO.	Sim	Exemplo: Vermelho.
Diferencia as formas verbais que terminam com AM e ÃO.	Não se aplica ao texto.	
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente com X e CH e com J e G antes de E e I.	Não se aplica ao texto.	No texto existe o exemplo de uso de CH antes de A: CHAPEUZINHO
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente em que o fonema  S  em início de palavra pode ser representado por C ou S.	Não se aplica ao texto.	
Memoriza as palavras de uso frequente iniciadas por H.	Não se aplica ao texto.	

Memoriza as palavras de uso frequente em que há redução dos ditongos AI, EI, OU em sílabas CVV e VV.	Sim	Exemplos no texto: COMEU, FICOU.
Identifica e corrige com a mediação do professor, erros ortográficos ao rever seu próprio texto e textos dos colegas.	Sim	Durante a produção do seu texto conseguiu reescrever algumas palavras a partir da intervenção da professora.

Elaborado com base em Soares (2021)

A partir da análise da aquisição ortográfica da linguagem escrita no que se refere a escrita de palavras podemos perceber que A7 atingiu 6 das metas propostas e 4 delas não se aplicaram diretamente ao texto escrito pelo aluno analisado.

**Quadro 32** – Metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º anos fundamental.

Aluno A7.

METAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ALUNOS DO 2º E 3º ANOS FUNDAMENTAL (Soares, 2021)	SIM/NÃO	OBSERVAÇÕES
Escreve relato pessoal (sobre si mesmo, desejos para o futuro, acontecimento que viveu, sobre a família, os amigos, etc.).	Sim	Faz parte do conteúdo programático dos gêneros textuais do 2º e 3º ano.
Escreve legenda para gravura ou foto.	Sim	Esse tipo de exercício é bem utilizado desde o 1º ano do ensino fundamental na presente escola.
Retextualiza uma tirinha em texto narrativo.	Sim	

Escreve texto relatando acontecimento vivido (relato).	Sim	
Escreve texto em continuidade a uma situação inicial proposta (narrativa).	Sim	Inclusive, foi essa a atividade proposta na escrita demonstrada aqui.
Escreve texto informativo.	Sim	Esse gênero textual faz parte da dinâmica de textos escritos dessa série escolar.
Obedece as convenções de apresentação de texto na página: título, margens, paragrafação.	Em parte	Conseguiu apresentar bem o parágrafo, porém pode melhorar na distribuição das palavras nas margens.
Usa adequadamente o ponto final e o ponto de interrogação.	Não	No texto observado o aluno não usou nenhum sinal de pontuação gráfica. Porém pode ser que o faça em outros.
Escreve corretamente obedecendo às normas ortográficas já aprendidas.	Na maioria das vezes sim.	Ao longo do parágrafo escrito apresentou escrita de acordo com a série escolar em grande parte do seu texto, porém apresentou alguns fenômenos linguísticos do tipo hipercorreção (VIO, BEFI), representações múltiplas de letras com sonoridade parecidas (COREU, MOREU).
Escreve texto com letra cursiva legível e regular.	Em parte	Consegue escrever letra cursiva, porém nem sempre de forma muito legível e regular.
Usa articuladores de coesão próprios da língua escrita.	Sim	Exemplos do texto: O, E, UM, UMA, EM.
Evita repetições usando sinônimos e pronomes pessoais para referência a palavra anterior.	Sim	Exemplo: ELA

Revisa o texto com orientações do professor e de colegas.	Sim	O aluno não nega a ajuda da professora e estagiária e faz a revisão quando orientado.
Reescreve o texto da revisão (reescrita).	Sim	O trabalho de releitura e reescrita tem sido uma das metas para o trabalho de produção de texto do 3º ano do ensino fundamental.

Elaborado com base em Soares (2021)

Analisando as metas para produção textual, verificamos que A7 atingiu 7 delas, 3 atingiu em parte e apenas 1 não atingiu (que foi o uso de sinal de pontuação gráfica).

A7 é uma criança bem esperta, criativa nas ideias, porém está apresentando um comportamento demasiadamente hiperativo, impulsivo e desatento. Essas características bem acentuadas estão dificultando o bom andamento do processo de ensino aprendizagem de A7. A sua escrita reflete uma inconstância na flutuação das letras, no uso indevido dos espaços das margens e na presença de alguns fenômenos linguísticos que já podiam ter sido superados nesta série escolar.

Outro aspecto que chama atenção é o relacional, pois A7 por vezes está inserido em confusão com colegas de turma, como, por exemplo no caso da pulseira de L. Portanto, ao nosso ver, A7 precisa ser resgatado na sua autoestima e na sua percepção enquanto sujeito social. Esse trabalho deve ocorrer de maneira conjunta família/escola/terapias para que corpo, mente e relações de A7 aconteçam de forma mais serena.

Contudo, A7 tem um aspecto muito positivo que é o de aceitar intervenções dos educadores de forma pacífica, ou seja, ele não apresenta resistência nem oposição frente às demandas que surgem para ele de releitura, reescrita e retomadas de forma geral. Pode ser que ele esteja precisando apenas de alguns ajustes, comuns no processo de crescimento do TDAH; como medicação, abordagem terapêutica ou educacional, além de reforços positivos por parte da família e escola.

Podemos verificar que a linguagem corporal de A7 fica evidenciada em diversos momentos que expressou suas necessidades, observamos que a professora se empenhou em utilizar-se de formas variadas para a inclusão do aluno na aula de produção de texto; boa parte da turma conseguiu trabalhar no seu texto sem fazer reclamações das atitudes de A7; no entanto, uma pequena parte dos estudantes demonstrou incômodo com alguns dos comportamentos dele; verificamos que o aluno conseguiu chegar ao objetivo proposto

pela professora, incluindo novo tema/palavras, dentro da história original, trazendo um tom singular e muito próprio, para o texto, aliado a grande movimentação corporal, com falas durante a atividade, utilização de linguagem corporal, escrita, relacional que confluíram para o atendimento da meta para a aula proposta.

Passaremos agora para a análise da atividade de A1, que foi a mesma solicitada para A7 em uma mesma aula de produção de texto.

### ALUNO A1

**Quadro 33**– Informações sobre a observação em sala de aula de A1.

DIÁRIO DA PESQUISA (aspecto reflexivo)	DIÁRIO DA OBSERVAÇÃO (aspecto descritivo)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como A1 tem grande facilidade para distrair-se, ficar na primeira posição é algo positivo para ele, além de que a professora pode dar uma atenção mais individualizada.</li> <li>• Neste primeiro momento percebe-se uma certa ansiedade por parte de A1 em realizar logo a atividade proposta, mas ao ser chamado a atenção focou naquilo que havia sido solicitado.</li> <li>• O aluno consegue permanecer sentado realizando a atividade proposta quase a totalidade da aula, demonstra organização com seus materiais escolares e não gosta de ser chamado a atenção negativamente.</li> <li>• A professora procurou fazer elogios constantes e fez uma repreensão quando ele executou a atividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno está sentado na primeira fileira de bancas, na primeira posição, junto da janela que fica para o corredor.</li> <li>• A professora solicitou que todos os alunos prestassem atenção a leitura e só depois fizessem o recorte das imagens. Ele (A1) iniciou o recorte enquanto os colegas liam e a professora disse: “É pra recortar agora?” ele respondeu “Não”. “Então espera” disse a professora.</li> <li>• A professora foi até a banca dele, levou a cola e disse: “Qual é o primeiro?” ele apontou para a figura correspondente e ela respondeu: “Muito bem. Estou feliz”. A1 finalizou com sucesso a primeira etapa, sentado e concentrado na atividade. Depois passou para a escrita do texto,</li> </ul>

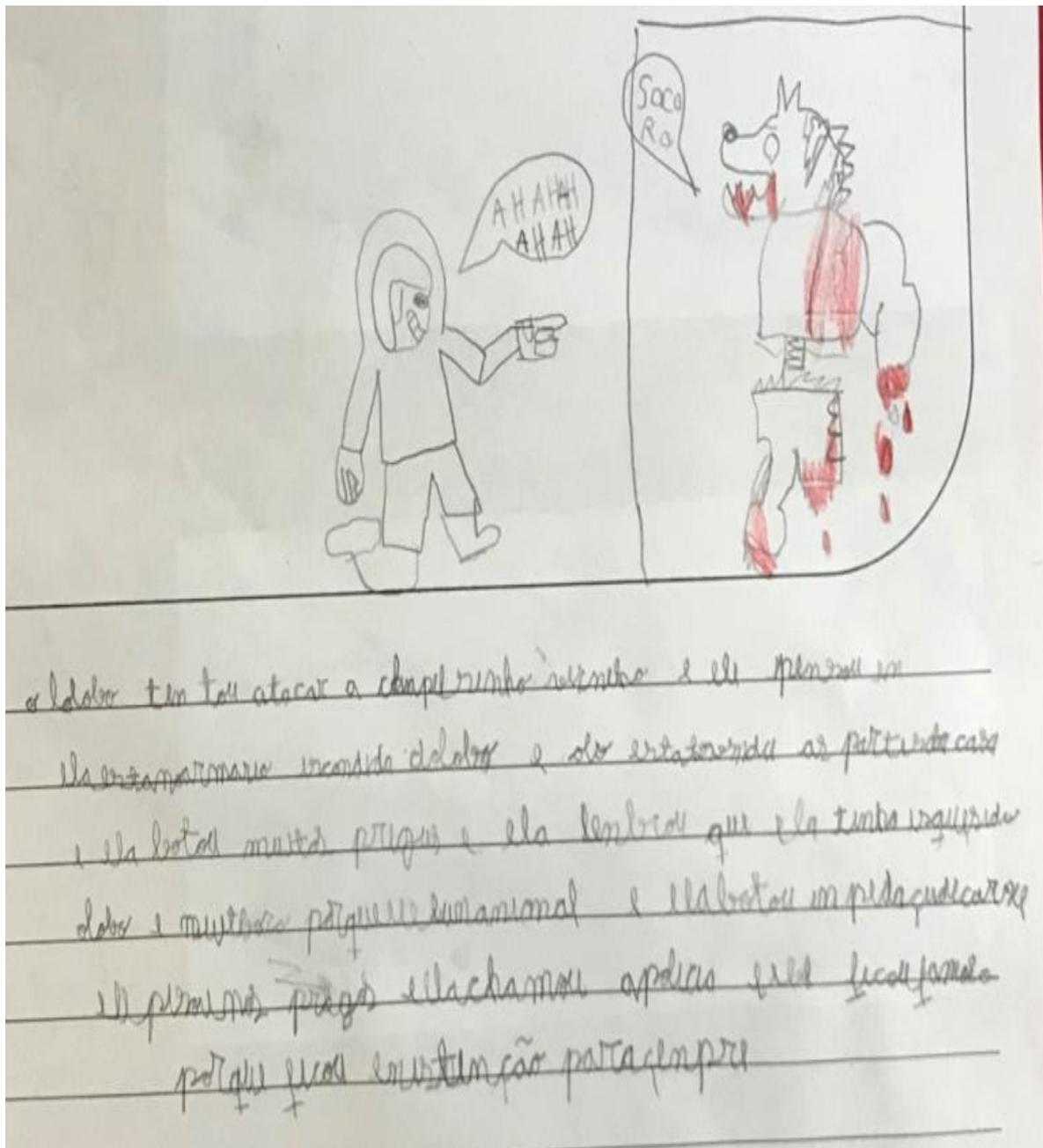
<p>antes da hora. Essas atitudes pareceram ser positivas para A1, que demonstrou felicidade ao conseguir ler, mesmo de forma bem aquém da turma ainda e apenas para a professora. Depois de ter sido parabenizado por ela A1 pareceu sentir-se empoderado e mais confiante de si, chegando até a contar a história que havia escrito para um outro colega.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A estagiária da turma não auxiliou A1 durante essa aula observada, talvez se ela tivesse dado alguns estímulos adicionais ele pudesse ter se saído ainda melhor na atividade.</li> </ul>	<p>sempre em silêncio e executando a atividade proposta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora circulou pela sala, chegou até a banca de A1 e disse: “Leia para tia”. Ele iniciou a leitura de forma bem fragmentada e pouco audível para os demais da turma, mas a professora se esforçou em ouvir ao pé do ouvido. “Uau! Muito bem, você conseguiu ler. Parabéns! Agora termine seu desenho” disse a professora. O aluno bem entusiasmado começou a contar a sua história para a colega do lado demonstrando felicidade. Depois foi fazer o desenho sentado em silêncio na sua banca.</li> </ul>
--	--

A1 é um aluno com baixa autoestima que vem sendo trabalhado para superar os desafios no aprendizado da leitura e escrita, que dificultam na interpretação de alguns conteúdos formais escolares. Como ele está em terapia psicológica, fonoaudiológica e psicopedagógica, além de contar com a parceria escola/família; vem dando passos significativos no letramento escolar, na manifestação das suas dúvidas e sentimentos e no relacionamento com os demais da comunidade escolar.

Nesta aula específica, A1 demonstrou mais segurança e leveza quando comparado com anos anteriores na mesma escola, inclusive conseguiu se comunicar bem com outra colega de turma, demonstrando estar satisfeito com o produto do seu texto.

Podemos verificar que ele conseguiu atingir a expectativa da aula proposta, sem precisar de tantas intervenções, como já aconteceu outrora. Portanto, A1 pode ser considerado um bom exemplo de resultados benéficos a partir do trabalho multidisciplinar.

## TEXTO DE A1



o lobo tentou atacar a chapelinho e ele pensou em  
 a estano armarioiscondidado lobo e do estatesmda as partesda casa  
 e ela botou muitos pregos e ela lembrou que ela tinha isquesido  
 o lobo e miutborcoporquee ele unanimal e elabotou um pedaçudecarne  
 e ele ficou enistinqãoparacempre

A1 desenhou o lobo e a chapeuzinho vermelho com balões de fala, onde o lobo pediu socorro e a chapeuzinho ficou rindo dele, representou o sangue de vermelho caindo do corpo do lobo e não utilizou outras cores para colorir o restante da cena.

Apesar da escrita do texto de A1 ser ininteligível em algumas partes do texto, observamos que ele incluiu elementos como: esconder-se no armário, presença de pregos pela casa, carne, polícia, animal em extinção e finalizou com a expressão “para sempre. Continuou a história narrando que o lobo tentou atacar a chapeuzinho, que ele pensou que ela poderia estar escondida no armário, na verdade, a chapeuzinho tinha espalhado pregos pela casa e o lobo, como é um animal irracional, caiu na armadilha ao buscar o pedaço de carne e pisou nos pregos, então ela chamou a polícia e o lobo tornou-se uma espécie em extinção. Portanto, podemos verificar que A1 conseguiu comunicar sua história criada através da linguagem escrita.

**Quadro 34** – Metas para escrita de palavras e normas ortográficas para o 2º e 3º anos fundamental. Aluno A1.

METAS PARA ESCRITA DE PALAVRAS E NORMAS ORTOGRÁFICAS PARA O 2º E 3º ANOS FUNDAMENTAL (Soares, 2021)	SIM/NÃO	OBSERVAÇÕES
Conhece todas as letras do alfabeto	Sim	Demonstra usar todo o repertório do alfabeto do português brasileiro.
Escreve corretamente palavras com sílabas CV, CCV, CVC, V.	Sim	Exemplos de palavras CV (CASA), CCV (LENBROU), CVC (ATACAR), V (E).
Escreve palavras em letra cursiva.	Sim	Apresenta boa caligrafia na letra cursiva.
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente em que as sílabas LHA e LHO são escritas como LIA e LIO.	Não	VERNEHO (VERMELHO).

Diferencia as formas verbais que terminam com AM e ÃO.	Não se aplica ao texto.	
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente com X e CH e com J e G antes de E e I.	Não se aplica ao texto.	O aluno apresentou o CH antes da vogal A , como no caso de CHAPELSINHO e CHAMOU.
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente em que o fonema  S  em início de palavra pode ser representado por C ou S.	Nem sempre.	Exemplo de representações múltiplas do /S/ no texto: CENPRE.
Memoriza as palavras de uso frequente iniciadas por H.	Não se aplica ao presente texto escrito pelo aluno A1.	
Memoriza as palavras de uso frequente em que há redução dos ditongos AI, EI, OU em sílabas CVV e VV.	Sim	Exemplos extraídos do texto de A1: TENTOU, LENBROU, PISOU, CHAMOU, FICOU
Identifica e corrige com a mediação do professor, erros ortográficos ao rever seu próprio texto e textos dos colegas.	Sim	O aluno é muito cordial e grato sempre que a professora e a estagiária o ajudam a rever a ortografia do seu texto escrito.

Elaborado com base em Soares (2021).

Das metas analisadas na escrita de palavras percebemos que o aluno atingiu 40% delas, 10% não atingiu e que a outra parte não se aplicou ao seu texto escrito por A1. Portanto, é algo considerado bom.

**Quadro 35** – Metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º anos fundamental. Aluno A1.

METAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ALUNOS DO 2º E 3º ANOS FUNDAMENTAL (Soares, 2021)	SIM/NÃO	OBSERVAÇÕES
Escreve relato pessoal (sobre si mesmo, desejos para o futuro, acontecimento que viveu, sobre a família, os amigos, etc.).	Sim	Esse gênero textual faz parte do quadro de conteúdos de língua portuguesa para essa série.
Escreve legenda para gravura ou foto.	Sim	É um trabalho realizado pelos alunos dessa escola desde a educação infantil.
Retextualiza uma tirinha em texto narrativo.	Sim	
Escreve texto relatando acontecimento vivido (relato).	Sim	
Escreve texto em continuidade a uma situação inicial proposta (narrativa).	Sim	Inclusive, tem demonstrado boa criatividade ao fazê-lo.
Escreve texto informativo.	Sim	
Obedece as convenções de apresentação de texto na página: título, margens, paragrafação.	Nem sempre	A1 não fez o recuo do parágrafo nem respeitou as margens das linhas ao escrever o texto apresentado.

Usa adequadamente o ponto final e o ponto de interrogação.	Não	O aluno não utilizou nenhum sinal de pontuação gráfica no seu texto escrito.
Escreve corretamente obedecendo às normas ortográficas já aprendidas.	Ainda não	Apresenta vários fenômenos linguísticos na sua linguagem escrita e alguns deles já não são mais esperados para o 3º ano fundamental: junção e separação indevida de palavras (TEN TOU, ESTANOARMARIO, DOLOBO, PARTESDA, OLOBO, PORQUEELEEUNANIMAL, PEDAÇUDECARNE, ELEPISOUNOS, ELACHAMOU, APOLICIA, EELE, FICOUFAMOSO, PARACENPRE; representações múltiplas de letras com sonoridade parecidas (PEDAÇU, CENPRE, CHAPELSINHO, VERNEHO, LENBROU); transcrição de fala (ISCONDIDA, PREGUS, ISQUECIDO).
Escreve texto com letra cursiva legível e regular.	Sim	A1 apresenta uma caligrafia muito bonita com boa movimentação de letra cursiva.
Usa articuladores de coesão próprios da língua escrita.	Sim	Exemplos encontrados no texto: A, E, DO, QUE, UM.
Evita repetições usando sinônimos e pronomes pessoais para referência a palavra anterior.	Em alguns momentos sim.	Exemplos: ELE, ELA. Porém utilizou o E de forma repetitiva no texto.
Revisa o texto com orientações do professor e de colegas.	Sim	O aluno não se nega a receber ajuda para releitura e reescrita.
Reescreve o texto da revisão (reescrita).	Sim	A partir das orientações recebidas de forma individualizada, o aluno consegue reescrever de

		forma ortograficamente correta boa parte das palavras que antes não conseguia.
--	--	--

Elaborado com base em Soares (2021)

A1 é um aluno tímido e disperso. Sua mãe está sempre muito junto a ele na realização das tarefas escolares para casa e demonstra grande preocupação com o desenvolvimento pedagógico do filho. O aluno apresenta uma baixa autoestima e tem a consciência das suas dificuldades pedagógicas, sobretudo na área de linguagens. A sua leitura e escrita apresentam-se aquém da média para a sua série escolar, mas há um crescimento pedagógico e linguístico, possivelmente pelos investimentos em terapias, aulas de apoio pedagógico e estratégias diferenciadas utilizadas pelos educadores da escola.

A principal dificuldade de A1 hoje é na leitura e escrita, pois a sua leitura por vezes fica sem compreensão e sua escrita apresenta vários fenômenos linguísticos, que poderiam ter sido ultrapassados, conforme trazido no texto analisado.

Em relação ao seu texto escrito, A1 ainda não escreve de forma linear obedecendo às margens, tem dificuldades de aplicar a pontuação gráfica corretamente e de alinhar o texto dentro das margens. Porém, demonstrou criatividade e desejo de superar seus limites quando aceitou ler o texto para a professora, mesmo tendo a noção que é a sua maior dificuldade educacional no momento.

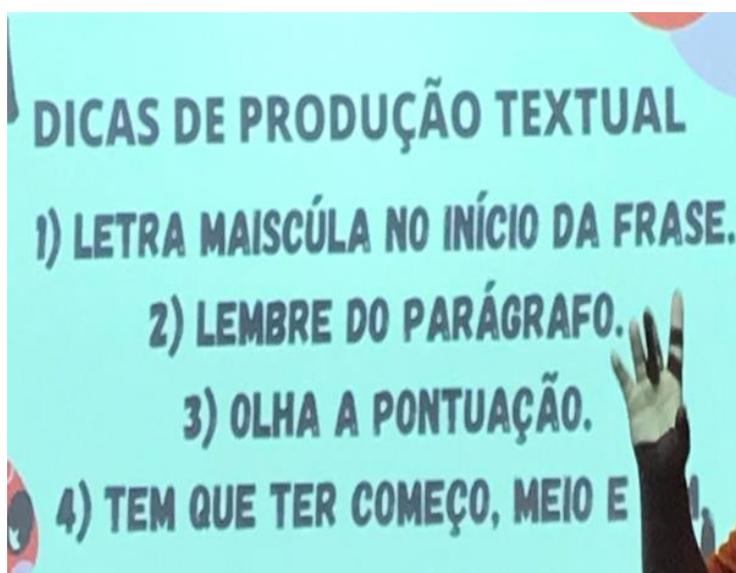
Percebemos que, quando A1 é mais elogiado e incentivado, e menos cobrado diante das suas dificuldades, ele consegue se permitir tentar; porém, temos a consciência que o grande nível de sua dispersão é o maior desafio para a sua autorregulação e para a interação com o professor em sala de aula.

A1 utilizou-se de criatividade no desenho dos seus quadrinhos representativos da sua história, assim como no desenvolvimento do seu texto. Apresentou um desfecho bem original para a situação de chapeuzinho e o lobo e conseguiu entregar o produto da atividade solicitada pela professora. Durante a aula, em relação às manifestações de linguagens, apresentou pouca movimentação corporal, conversou oralmente com a colega e leu para a professora, demonstrando uma aparente tranquilidade na atividade.

Ao compararmos A7 e A1, ambos com TDAH, estudantes da mesma sala de aula, podemos constatar a singularidade própria de cada um deles, com demonstrações de linguagens bem peculiares. O primeiro é bem impulsivo com muita linguagem corporal hiperativa associado ao TOD, o segundo é mais disperso e tímido com a presença da

dislexia enquanto comorbidade. Apesar de serem tipos bem distintos, os dois conseguiram trilhar caminhos originais para o cumprimento da tarefa solicitada pela professora: o texto escrito.

Passaremos agora para os alunos A2 e A4, eles estudam em uma mesma sala de aula do 3º ano fundamental, que é diferente da sala de A7 e A1. Durante uma aula de produção de texto, os alunos foram convidados a fazer a reescritura do texto da aula passada e a professora apontou para o quadro dizendo que ali havia dicas de como reescrever os textos (imagem abaixo).



#### ALUNO A4

**Quadro 36**– Informações sobre a observação em sala de aula de A4.

DIÁRIO DA PESQUISA (aspecto reflexivo)	DIÁRIO DA OBSERVAÇÃO (aspecto descritivo)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como A4 é bem disperso, o ideal seria sentar-se mais na frente e no centro, porém ele é bastante alto (o maior da sala), o que dificulta tal posição. Quem define a posição dos alunos na sala é a professora regente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno está sentado na primeira fileira de bancas, próximo à janela e corredor, ocupando o 3º lugar.</li> <li>• A professora disse em voz alta para todos os alunos: “Releia o texto com atenção para ver o que</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>• A atividade proposta foi muito feliz, pois proporcionou aos alunos da sala uma revisão do texto já escrito anteriormente, com possibilidades de aprimorar cada vez mais a escrita.</li><li>• Outro aspecto bem positivo dessa atividade é a interação entre pares permitida pela educadora da sala, pois uma colega pode explicar a outro colega como havia compreendido a atividade, fato que aproximou bastante A4 da aula anterior que ele havia faltado.</li><li>• A sua postura enquanto escreve denota um certo cansaço e enfado para o ato da escrita.</li><li>• A4 é um aluno que solicita pouco a professora e a estagiária, portanto é um aluno que requer atenção redobrada para que não passe despercebido. Pois ele não é predominantemente hiperativo impulsivo, e sim desatento por excelência, o que faz com que ele apenas se prejudique e não aos demais da sala.</li></ul>	<p>precisa melhorar”. Em seguida colocou um slide projetado no quadro sobre dicas de palavras e expressões a serem usadas no texto.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• A4 virou-se para trás perguntou algo baixinho a colega e começou a escrever. “Ô tia, eu tô começando a minha história, porque eu não fiz ainda”. Uma colega se aproximou da banca escolar dele e foi explicar como fazer. Ela leu seu próprio texto para A4 como exemplo e ele ouviu tudo bem atentamente. Neste momento a professora e a estagiária estavam circulando pela sala auxiliando os alunos.</li><li>• A estagiária da turma sentou-se ao lado de A4 e foi explicar como ele deveria fazer, tudo isso bem baixinho. Ele ouviu atentamente mais uma vez e iniciou a escrita.</li><li>• Durante a escrita do texto, por vezes deitava a cabeça lateralmente sobre a mesa, outras vezes colocava os olhos bem próximos do papel, balançou um pouco as pernas, olhou lateralmente para a turma.</li><li>• Durante a sua escrita, A4 olhou para o colega de trás e disse:</li></ul>
---	---

	<p>“Segundo parágrafo” todo orgulhoso do seu feito.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno permaneceu a maior parte do tempo em silêncio, porém se distraiu em alguns momentos.</li> <li>• Ao final da aula a professora disse: “Quem eu ainda não vi o texto? Guarda que na próxima aula eu olho”.</li> </ul>
--	--

A4 é um aluno muito cordial e gentil, que possui tendência dispersiva, porém sem hiperatividade. Ele apresenta um ritmo mais lento na leitura, escrita e execução das atividades escolares, porém demonstra vontade e persistência em atingir os objetivos propostos pela escola. Dados trazidos pela equipe de professores e psicopedagógica da escola.

O aluno apresentou uma certa dispersão inicial, mas que foi superada quando a estagiária se aproximou e explicou a atividade novamente de forma individual para ele, configurando uma ação de acolhimento e inclusão. A partir das várias estimulações feitas pela escola, família e terapeutas, A4 foi conseguindo se mostrar mais diante do grande grupo, como no caso que disse em voz alta que estava no 2º parágrafo. Esses pequenos feitos vão dando mais confiança ao aluno, tanto na construção do letramento escolar, como nas relações interpessoais.

Podemos perceber que A4 atendeu bem ao que foi proposto para ele na referida aula analisada e que os educadores envolvidos nesse momento conseguiram utilizar-se de estratégias incentivadoras para o aluno, como: repetir as orientações, deixar que outro colega faça a mediação, falar das suas dificuldades em particular.



*Um certo dia uma menina que se chamava chapeusinho azul ela tava encasa limpando o quarto dela e quando terminou ela foi limpa a louça quando a mãe dela chamou e disse Minha filha podia entrega ese remédio a tua vo porfavo ai chapeu sinhô pegou e caio de casa e boi tava andar na floresta. 2 horas passaram e ela ainda na floresta lajaanoi teceu e era muito pirigoso ela sentiu uma coisa no mato e ela viu um lobo mas era filhote ele tava a bamdonado e perdido ele tava com fome e a chapeusinho*

A4 não fez o desenho nessa aula, possivelmente fez na aula seguinte, conforme orientado pela professora, quando comunicou que poderiam fazer o desenho depois, assim como não terminou a frase final do seu parágrafo de continuação da história, provavelmente para terminar na aula seguinte já que apresenta um ritmo um pouco mais lentificado.

Sua escrita apresentou aspectos originais e criativos: a chapeuzinho não era vermelho e sim azul, a menina não levava doces e sim remédios para a avó, o lobo não era mal e sim um filhote perdido na floresta. Apesar de não ter finalizado a história, a parte que conseguiu escrever apresentou-se interessante e criativa.

**Quadro 37** – Metas para escrita de palavras e normas ortográficas para o 2º e 3º anos fundamental. Aluno A4.

METAS PARA ESCRITA DE PALAVRAS E NORMAS ORTOGRÁFICAS PARA O 2º E 3º ANOS FUNDAMENTAL (Soares, 2021)	SIM/NÃO	OBSERVAÇÕES
Conhece todas as letras do alfabeto	Sim	O aluno escreve todas as palavras que deseja com repertório de letras bem variado.
Escreve corretamente palavras com sílabas CV, CCV, CVC, V.	Sim	Exemplos do texto de A4: MENINA (CV), CHAMAVA (CCV), TERMINOU (CVC), A (V).

Escreve palavras em letra cursiva.	Sim	A4 apresenta escrita com letra cursiva com boa caligrafia na maior parte do texto.
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente em que as sílabas LHA e LHO são escritas como LIA e LIO.	Sim	No texto houve a presença das palavras: FILHA e FILHOTE de forma ortograficamente correta.
Diferencia as formas verbais que terminam com AM e ÃO.	Sim	Exemplo: PASSARAM indicando verbo no passado.
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente com X e CH e com J e G antes de E e I.	Sim	No texto de A4 encontramos a palavra CHAPEUSINHO para o uso correto de X/CH, mas não encontramos com J/G antes de E e I.
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente em que o fonema  S  em início de palavra pode ser representado por C ou S.	Em alguns casos sim, em outros casos não.	Exemplos: SERTO (certo), CAIO (saiu), SEMTIU (sentiu).
Memoriza as palavras de uso frequente iniciadas por H.	Sim	Exemplo encontrado no texto de A4: HORAS.
Memoriza as palavras de uso frequente em que há redução dos ditongos AI, EI, OU em sílabas CVV e VV.	Sim	Na escrita analisada encontramos a redução OU nas seguintes palavras: TERMINOU, CHAMOU, PEGOU.
Identifica e corrige com a mediação do professor, erros ortográficos ao rever seu próprio texto e textos dos colegas.	Sim	O aluno A4 é muito receptivo à ajuda da professora, estagiária e demais colegas que se disponham a ajudá-lo. Inclusive, ele agradece bastante com palavras cordiais.

Fonte: elaborado com base em Soares (2021)

No processo de escrita de palavras, A4 conseguiu atingir 90% da meta segundo o alfaetramento de Soares e apenas uma única meta conseguiu em parte. Portanto, está apresentando um excelente desempenho neste aspecto da linguagem escrita.

**Quadro 38** – Metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º anos fundamental. Aluno A4.

METAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ALUNOS DO 2º E 3º ANOS FUNDAMENTAL (Soares, 2021)	SIM/NÃO	OBSERVAÇÕES
Escreve relato pessoal (sobre si mesmo, desejos para o futuro, acontecimento que viveu, sobre a família, os amigos, etc.).	Sim	Todos esses gêneros textuais já foram trabalhados no 2º e 3º anos do ensino fundamental na escola em que A4 estuda.
Escreve legenda para gravura ou foto.	Sim	Esse tipo de trabalho já é feito nessa escola desde o 1º ano do ensino fundamental.
Retextualiza uma tirinha em texto narrativo.	Sim	
Escreve texto relatando acontecimento vivido (relato).	Sim	São textos bem trabalhados nos momentos de produção textual oral e escrita.
Escreve texto em continuidade a uma situação inicial proposta (narrativa).	Sim	Inclusive, o presente texto analisado é um exemplo disso.
Escreve texto informativo.	Sim	
Obedece as convenções de apresentação de texto na página: título, margens, paragrafação.	Nem sempre	
Usa adequadamente o ponto final e o ponto de interrogação.	Não	No presente texto não utilizou sinal de pontuação gráfica.

Escreve corretamente obedecendo às normas ortográficas já aprendidas.	Nem sempre	Apresenta alguns fenômenos linguísticos que já poderiam ter sido vencidos como: representações múltiplas de letras com sonoridade parecidas (SERTO, CHAPEUSINHO, ASUL, ESSE, CAIO, SEMTIU), junção ou separação indevida de palavras ou sílabas (ENCASA, CHAPEU SINHO, ANOI TECEU, A BAMDONADO), transcrição de fala (LIMPA, ENTREGA, PIRIGOSO), uso indevido de acentuação gráfica (VO).
Escreve texto com letra cursiva legível e regular.	Na maior parte do texto sim.	
Usa articuladores de coesão próprios da língua escrita.	Sim	Exemplos encontrados no texto: UM, QUE, SE, O, E, AI, NO, MAS.
Evita repetições usando sinônimos e pronomes pessoais para referência a palavra anterior.	Sim	Exemplos encontrados no texto de A4: ELA, DELA, ELE.
Revisa o texto com orientações do professor e de colegas.	Sim	A4 é um aluno que procura seguir as orientações da professora, e quando erra aceita bem as orientações dadas pela mesma.
Reescreve o texto da revisão (reescrita).	Sim	Sempre que solicitado, porém algumas vezes não consegue perceber seus erros sem a mediação da professora.

Fonte: elaborado com base em Soares (2021)

A4 é uma criança educada, cordial e diferenciada positivamente no tocante aos relacionamentos interpessoais com adultos e crianças da escola, ele é bem querido por toda a comunidade escolar, assim como a sua genitora. O TDAH dele é do tipo predominantemente desatento e o grande desafio aos educadores é não passar despercebido pela singularidade de A4, pois ele não é um aluno que chama a atenção pelo barulho ou inquietação, além de não solicitar muito o adulto. Durante a observação

da aula pudemos perceber que houve um esforço da professora no sentido de atingir a sua singularidade.

Em relação ao texto escrito, A4 ainda apresenta algumas dificuldades ortográficas e estilísticas em comparação com a sua série, porém essas dificuldades eram bem maiores no passado. Realmente, a leitura e a escrita ainda são os maiores desafios a serem superados por ele, segundo informações dadas pela professora.

Esse aluno vem num processo constante de crescimento, pois era mais calado e tímido do que se apresenta hoje, e por vezes os professores e equipe psicopedagógica ficaram na dúvida de qual seria o real problema de A4 não conseguir progredir pedagogicamente. Esse caso é um exemplo bem acertado de um diagnóstico construído sem pressa e com a participação de toda a equipe multidisciplinar e família, que findou no laudo de TDAH com segurança e responsabilidade. Mais uma vez podemos evidenciar a importância do respeito à neurodiversidade, ou seja, da conexão neurológica atípica da pessoa com TDAH.

Atualmente ele se encontra em trabalho clínico com fonoaudióloga, psicopedagoga e psicóloga com crescimento a olhos vistos; a família, por sua vez, é parceira da escola e não mede esforços para seguir o que é sugerido. Portanto, A4 é um dos casos de êxito no processo pedagógico, emocional e comportamental a partir do trabalho em conjunto da escola/família/clínica.

Passaremos agora para o aluno A2, que participa da mesma sala de aula de A4 sendo orientado a realizar a mesma atividade já descrita anteriormente.

## ALUNO A2

**Quadro 39**– Informações sobre a observação em sala de aula de A2.

DIÁRIO DA PESQUISA (aspecto reflexivo)	DIÁRIO DA OBSERVAÇÃO (aspecto descritivo)
<ul style="list-style-type: none"> <li>O fato de A2 estar no meio da sala é muito bom, porém ser o último da fileira do meio pode ser um causador de distração bem importante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno está sentado na terceira fileira de bancas (centro da sala) na 5ª posição (último da fila).</li> <li>“Aqui no quadro tem dicas de como reescrever os textos escritos” disse a professora. A estagiária sentou-se</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• A2 apresenta uma certa resistência ao ato de leitura e escrita, então ter a estagiária ao seu lado incentivando e fazendo com ele é muito bom.</li> <li>• Fica claro o nível de dependência do aluno para com a estagiária e insegurança de A2 na reescrita do seu texto, pois quando a estagiária saiu de perto ele deixou de fazer e se desorganizou.</li> <li>• A2 apresenta alguns rompantes, no caso de amassar o papel do texto por exemplo, vez ou outra nos momentos em que a sua vontade não é feita de prontidão, como no caso da estagiária sair do seu lado e de deixar de dar o suporte que ele desejava.</li> <li>• Ao mesmo tempo que A2 apresenta comportamentos intempestivos, ele apresenta também arrependimento, como no caso de entregar a folha de papel amassada a professora e falar algo ao seu ouvido. Porém, as características opositoras estão tão presentes nesse momento, que primeiro ele diz não e só depois realiza a atividade proposta.</li> <li>• A grande agitação corporal de A2, a postura inadequada de sentar na banca e a desorganização dos materiais escolares é algo bem</li> </ul>	<p>ao lado de A2 e foi verificando com ele cada palavra e como ele poderia reescrever.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enquanto faz a releitura ele pergunta algumas coisas baixinho no ouvido da estagiária e o diálogo sobre o texto vai surgindo. O aluno parece estar bem interessado na atividade.</li> <li>• Está sentado com uma perna dobrada na cadeira e a outra perna no chão enquanto faz sua atividade. A estagiária precisou sair da sala de aula para resolver uma demanda fora, ele continuou a fazer um pouco sozinho, conversou com o colega da frente, depois saiu da sala, sem que a professora visse, e foi atrás da estagiária.</li> <li>• Após alguns minutos A2 retornou para a sala com a estagiária, continuou a escrita, amassou todo o seu papel, sentou-se de lado e começou a cantarolar. Nessa altura a estagiária estava orientado outro aluno.</li> <li>• Após amassar o papel disse: “Que sacoooo”, levantou-se foi até a porta, voltou, foi até a professora e entregou seu papel com o texto. “Porque está amassado o seu A2?” perguntou a professora, e ele</li> </ul>
--	--

<p>presente na sua rotina; o que requer trabalhos constantes dos educadores de conquista e perseverança para as mudanças de hábitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um aspecto bem interessante, que nos chama a atenção é a oscilação de atitudes e de humor de A2 frente ao período de aula de produção de texto. Ora ele demonstrou irritabilidade, intolerância e raiva; ora apresentou-se dócil, receptivo e participativo com perguntas referentes a escrita de palavras e texto.</li> <li>• Tanto a professora como a estagiária demonstraram grande traquejo e paciência para conduzir da melhor forma as atitudes inconstantes e por vezes indisciplinadas de A2. Esse fazer pedagógico pareceu ser bem assertivo para a situação, tanto é que foi revertida de um papel amassado para uma reescrita com interação.</li> </ul>	<p>respondeu baixinho algo que só a professora ouviu.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A professora foi até a mesa de A2 e disse: “Vamos ler?” e ele respondeu: “Não”. “Mas no texto a gente tem que fazer o outro entender né? Muito bem você fez o parágrafo! Senta aqui o bumbum. A2, guarda o lápis de cor” disse a professora.</li> <li>• O aluno sentou-se sobre as duas pernas na cadeira e foi ouvindo as orientações da professora, ao seu lado, sobre a estrutura de parágrafos, letra maiúscula, pontuação ....</li> <li>• No processo de interação com a professora ao lado de A2 ela disse: “Pegue uma borracha pra gente não confundir as letras” e após apagar continuou” “Agora melhorou muito”. Ele aceitou bem as intervenções da professora, esta após apagar várias incorreções na escrita disse “Tá vendo como é importante reescrever o texto A2?” e ele balançou a cabeça afirmativamente que sim.</li> <li>• Na continuação da reescrita A2 tirou dúvidas sobre a escrita correta de algumas palavras e de algumas pontuações com a professora,</li> </ul>
---	--

	<p>demonstrando-se bem interessado nas respostas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Após as intervenções feitas em conjunto no texto de A2, a professora disse: “Vamos reler agora?” Ela releu em voz alta e enquanto isso A2 batia o cotovelo sem parar na cadeira. “Pronto! Agora só falta pintar” disse a professora. “Pronto tia” disse A2 ao término da pintura do seu desenho.</li> </ul>
--	--

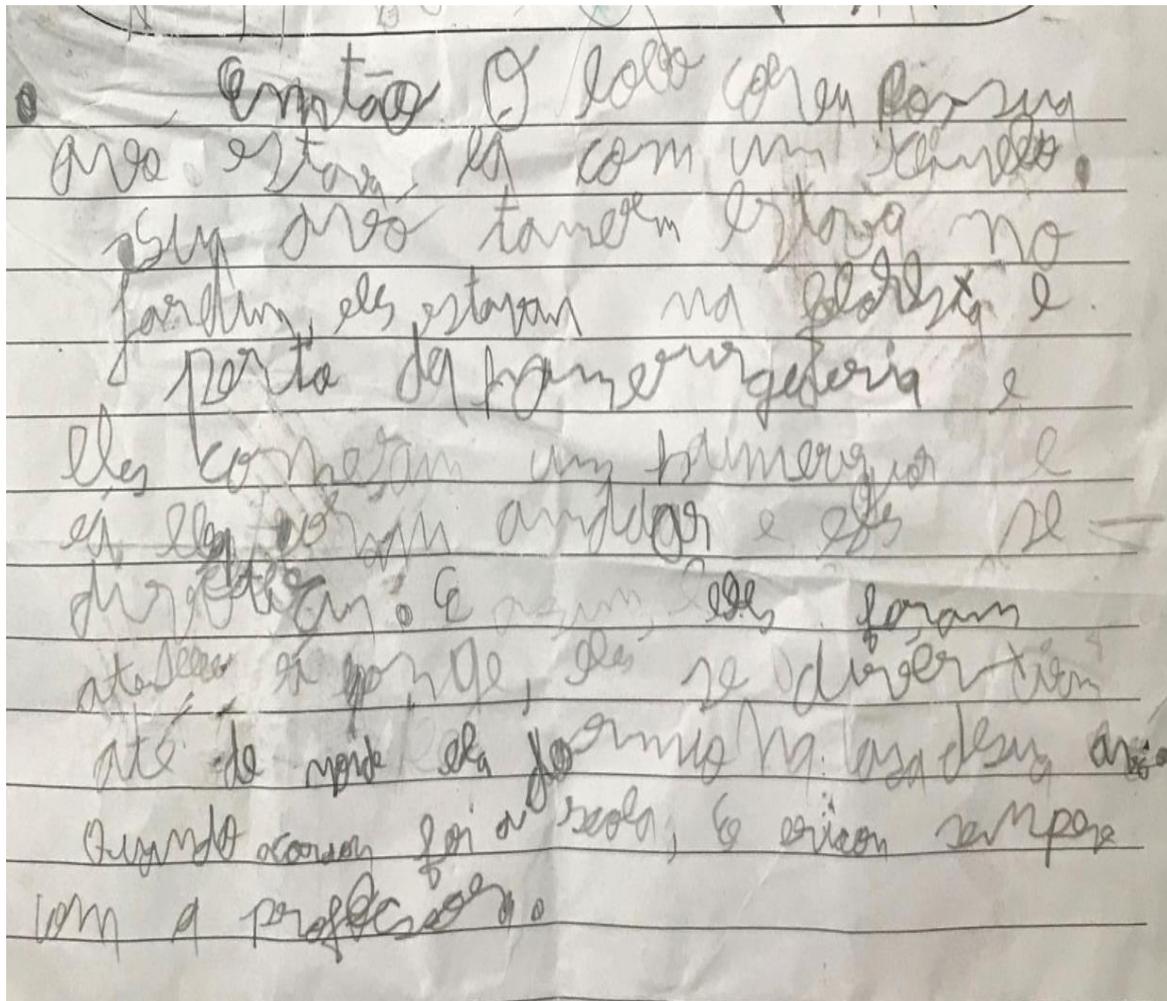
A2 é uma criança que está apresentando características opositoras bem acentuadas e já está em trabalhos multidisciplinares de psicopedagogia e psicoterapia, além das estimulações feitas pela escola e família. Ele apresenta certa irritabilidade quando erra na leitura e escrita, e como é muito disperso e com movimentos corporais constantes, tende a se atrasar nas atividades. Informações dadas pela equipe psicopedagógica.

A professora e a estagiária da sala procuram realizar vários tipos de abordagens para auxiliar no crescimento pedagógico, relacional e emocional de A2, mostrando para ele que é capaz de atingir os objetivos propostos para a turma e que ele consegue se relacionar bem com os colegas sem conflitos.

Na atividade descrita, o aluno atingiu a meta solicitada pela professora, porém foi bem sofrido para ele: não conseguiu fazer a reescrita sozinho inicialmente, se sentiu inseguro quando a estagiária saiu do seu lado, ficou com raiva e amassou o papel que escreveu o texto. Porém, A2 tem uma característica de arrependimento frente às atitudes inadequadas e uma tendência a recomeçar, e isto foi percebido durante a aula observada, quando retornou para a banca após ir atrás da estagiária, ou mesmo quando desamassou o papel e continuou sua escrita. Essas são algumas manifestações das suas múltiplas linguagens.

Ao final da atividade ele conseguiu entregar o produto solicitado pela professora, mesmo que tenha percorrido um caminho bem peculiar quando comparado com os demais colegas.

## TEXTO DE A2



Então o lobo coreuorsua

avó estava lá com um chinelo.

Sua avó também estava no

jardim, eles estavam na floresta e

perto da hamburgeria e

eles comeram um hambruger e

aí eles foram amddar e eles se

divertiam. E assim eles foram

atesem lá longe, eles se divertiam

até de noide ela dormio na casa desua avó.

Quando acordou foi a secola, e vicousempre

com a professora.

O aluno não apresentou desenho nessa atividade. E sua escrita, apesar de apresentar-se um tanto confusa na maioria dos momentos, conseguiu expressar que foram para hamburgueria e comeram hambúrguer na floresta, que se divertiram até a noite e dormiram na casa da vovó. Podemos encontrar alguma criatividade no texto de A2, uma vez que inseriu vários elementos não convencionais numa história bem conhecida por todos: hambúrguer, chinelo, escola; configurando originalidade na sua escrita.

**Quadro 40** – Metas para escrita de palavras e normas ortográficas para o 2º e 3º anos fundamental. Aluno A2.

METAS PARA ESCRITA DE PALAVRAS E NORMAS ORTOGRÁFICAS PARA O 2º E 3º ANOS FUNDAMENTAL (Soares, 2021)	SIM/NÃO	OBSERVAÇÕES
Conhece todas as letras do alfabeto	Sim	Apresenta variado repertório de letras.
Escreve corretamente palavras com sílabas CV, CCV, CVC, V.	Sim	Alguns exemplos encontrados: LOBO (CV), FLORESTA (CCV), PERTO (CVC), E (V).
Escreve palavras em letra cursiva.	Sim	A2 já consegue fazer a letra cursiva, porém ainda com certa irregularidade e algumas vezes ininteligível.
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente em que as sílabas LHA e LHO são escritas como LIA e LIO.	Não se aplica ao texto escrito por A2.	
Diferencia as formas verbais que terminam com AM e ÃO.	Sim	Exemplos de verbos que terminam com AM indicando o tempo passado: ESTAVAM, COMERAM, FORAM, DIVERTIAM.

Memoriza a escrita de palavras de uso frequente com X e CH e com J e G antes de E e I.	Sim	Exemplo retirado do texto: CHINELO.
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente em que o fonema  S  em início de palavra pode ser representado por C ou S.	Sim	Exemplo: SUA, SE.
Memoriza as palavras de uso frequente iniciadas por H.	Sim	Exemplos: HAMBURGUERIA, HAMBRUGER (hambúguer).
Memoriza as palavras de uso frequente em que há redução dos ditongos AI, EI, OU em sílabas CVV e VV.	Sim	Exemplos retirados do texto de A2: AÍ, ACORDOU.
Identifica e corrige com a mediação do professor, erros ortográficos ao rever seu próprio texto e textos dos colegas.	Na maioria das vezes sim.	O aluno na maioria das vezes aceita bem as intervenções da professora, porém como tem o TOD como comorbidade, tem dificuldade em certos momentos em aceitar a correção de prontidão.

Elaborado com base em Soares (2021)

No tocante a escrita das palavras, percebemos que A2 atingiu a maior parte das metas para a sua idade e série; fato esse muito positivo. Pois, de forma bem original, conseguiu apresentar o produto com metas satisfatórias.

**Quadro 41** – Metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º anos fundamental.

Aluno A2.

METAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ALUNOS DO 2º E 3º ANOS FUNDAMENTAL (Soares, 2021)	SIM/NÃO	OBSERVAÇÕES

Escreve relato pessoal (sobre si mesmo, desejos para o futuro, acontecimento que viveu, sobre a família, os amigos, etc.).	Sim	Os vários gêneros textuais são amplamente trabalhados na instituição de ensino desde a educação infantil.
Escreve legenda para gravura ou foto.	Sim	É um trabalho corriqueiro, não apenas na disciplina de língua portuguesa, como também nas demais disciplinas.
Retextualiza uma tirinha em texto narrativo.	Sim	A vivência de retextualização é bem marcada nesta instituição de ensino.
Escreve texto relatando acontecimento vivido (relato).	Sim	Tanto o relato oral como o relato escrito é bem vivenciado pelos alunos da referida escola.
Escreve texto em continuidade a uma situação inicial proposta (narrativa).	Sim	Inclusive, o texto analisado de A2 é a continuação de uma narrativa.
Escreve texto informativo.	Sim	
Obedece as convenções de apresentação de texto na página: título, margens, paragrafação.	Não	Esse aspecto ainda precisa ser construído por A2, pois não respeita as margens, flutua com as letras.
Usa adequadamente o ponto final e o ponto de interrogação.	Sim	No presente texto apresentou alguns pontos finais. Não houve a necessidade do uso do ponto de interrogação no texto.
Escreve corretamente obedecendo às normas ortográficas já aprendidas.	Em parte	Apresenta alguns fenômenos linguísticos como: representações múltiplas de letras com sonoridade parecidas (COREU, HAMBURGERIA, AMDDAR), junção e separação indevida de palavras e sílabas (PORSUA, ATESEM, DESUA), uso

		indevido de acentuação gráfica (TAMBEM), inversão de letras (HAMBRUGER, SECOLA), acréscimo de letras (AMDDAR), troca de letras (NOIDE, VICOU), hipercorreção (DORMIO).
Escreve texto com letra cursiva legível e regular.	Em construção	O aluno A2 já escreve letra cursiva, mas apresenta certa irregularidade e por vezes de forma ininteligível.
Usa articuladores de coesão próprios da língua escrita.	Sim	Alguns exemplos do texto de A2: O, COM, UM, NO, NA, E, DA, ATÉ.
Evita repetições usando sinônimos e pronomes pessoais para referência a palavra anterior.	Sim	Exemplos: SUA, ELES, ELA
Revisa o texto com orientações do professor e de colegas.	Sim	Muitas vezes essa revisão ocorre com boa aceitação do outro, outras vezes tem que haver uma conquista por parte do mediador para chegar-se no aluno e conseqüentemente na revisão do texto escrito.
Reescreve o texto da revisão (reescrita).	Sim	Da mesma forma que mencionado no quadro anterior.

Elaborado com base em Soares (2021)

Em relação ao texto escrito, A2 precisa melhorar na caligrafia, ortografia, coesão, coerência e estilística. Além dos vários fenômenos linguísticos encontrados, apresenta caligrafia por vezes ininteligível e repetições de palavras, tornando o texto confuso em alguns momentos. Porém, de maneira geral, conseguiu atingir a maioria das metas para escrita de textos, configurando uma construção em evolução. Esse aluno apresenta boa oralidade e discurso, podendo melhorar na fluência na linguagem escrita, segundo a professora e equipe psicopedagógica que o acompanha.

Por apresentar comportamento opositor em alguns momentos dificulta o bom desenvolvimento pedagógico e interacional com os demais da escola, fato percebido na aula observada, pois alguns alunos olhavam de longe sem saber como se aproximar para uma possível interação. A família de A2 sempre foi muito parceira da escola desde o

levantamento dos primeiros sintomas (segundo informações da coordenação do ano passado) do TDAH há dois anos (2019), e esse caso também foi exitoso na construção cautelosa do diagnóstico de comum acordo entre escola, família e clínica.

A2 está num processo de oscilação de humor e comportamento, fato que pode gerar certa fadiga nos educadores, porém as posturas da professora e da estagiária de pedagogia dessa sala parecem estar favorecendo o aluno no centrar-se e na retomada do equilíbrio, mesmo que seja por pouco tempo. A equipe psicopedagógica comunicou que já relatou essas especificidades no comportamento de A2 à família dele e solicitou reavaliação com psiquiatra para um possível ajuste de dosagem na medicação ou mudança de droga, além de reunião com a psicoterapeuta clínica do aluno (o que já foi feito). Acreditamos que o estreitamento dos laços entre família/escola/terapia/medicação podem surtir efeitos muito benéficos, nesse caso específico, bem como em vários outros casos de TDAH com comorbidades.

Em seguida, trazemos o aluno A9 com a descrição da atividade proposta, bem como da análise do seu texto escrito.

#### ALUNO A9

As crianças do 2º ano desenvolveram textos num livro de histórias para a manhã de autógrafos nas aulas de língua portuguesa. Durante essas aulas eles aprendem a usar a criatividade, as normas ortográficas, coerência e coesão. No diário de observação abaixo trazemos uma dessas aulas de produção de texto para a confecção do livro da turma.

**Quadro 42**– Informações sobre a observação em sala de aula de A9.

DIÁRIO DA PESQUISA (aspecto reflexivo)	DIÁRIO DA OBSERVAÇÃO (aspecto descritivo)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A localização de A9 na sala de aula está perfeita, pois ele está bem no centro e a professora consegue dar uma assistência mais de perto, além de não ter seus colegas em sua frente que pode ser motivo de dispersão para ele.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno está sentado na segunda fileira de bancas na primeira posição da fila, bem no centro da sala de aula.</li> <li>• A professora iniciou a aula dizendo:” Vamos continuar nossa atividade de escrita do nosso livro:</li> </ul>

- O fato do aluno ter perguntado a estagiária o que era pra fazer após a professora ter explicado para toda a turma, demonstra claramente o quão grande é o seu nível de desatenção. Fatos como esse acontecem várias vezes durante uma manhã, por isso o fato de sentar bem na frente e ter sempre a estagiária ou professora checando se ele compreendeu bem a informação auxiliam no seu processo de ensino-aprendizagem.
- A professora foi bem assertiva ao dar ideias de histórias que ele pudesse desenvolver, pois sua reação inicial a qualquer trabalho com escrita é se esquivar. Então ela o ajudou a ter ideias de histórias de aventuras, que alunos dessa idade gostam bastante.
- Realmente, A9 precisa de estímulos individuais constantes por parte da professora e estagiária da turma, para que possa se encorajar, vencer a barreira inicial da escrita e se lançar na atividade proposta. Como por exemplo no caso dos dois dedos demonstrando o espaço do parágrafo, ou afirmando que o tema pirata é muito “massa”.
- Percebe-se que A9 se empenhou e deixou-se ajudar pelas educadoras, interagindo com perguntas e pedido

usar parágrafos, usar a criatividade... pode consultar as ideias das palavras para iniciar e finalizar a história. Eu estou amando a criatividade de vocês!” Enquanto isso A9 se balançava constantemente na cadeira, abriu o caderno com as sugestões de frases para início e fim de texto, mexeu no cabelo, balançou os pés .....

- Após a explicação da professora A9 perguntou para a estagiária: “Tia, o que é pra fazer?” e ela respondeu: “Criar uma história”. A professora pediu para todos guardarem os cadernos na parte inferior da carteira escolar.
- “A9 você vai fazer o quê hoje?” perguntou a professora. “Eu não sei, já escrevi tudo” disse ele. “Que nada! Você já fez sobre bichos, sobre jogos, agora pode fazer uma história com humanos, de aventura ...” disse a professora. Ele se levantou, foi até o lixeiro, apontou o lápis, andou um pouco pela frente da sala e sentou.
- A professora chegou junto da banca de A9 mostrou o espaço com os dois dedos para o parágrafo perguntou: “O que vai ser a história hoje?” Ele respondeu: “Não sei”. A professora então disse: “Sabe,

de ajuda de forma bem discreta, só para que elas ouvissem.

- Tanto a professora quanto a estagiária da turma auxiliaram bem A9 e os demais alunos da turma de maneira bem particular, de modo que eles pareciam sentir-se bem com a atividade proposta. Outro aspecto relevante, foi o profundo silêncio na sala com pequenos episódios de fala bem baixinha e direcionada junto a cada aluno. Era perceptível o clima de harmonia e bom andamento da produção textual.

pensa aí!” e ele respondeu: “ De pirata”. “Massa! Histórias com piratas são muito boas.”

- Enquanto escrevia sua história, deitava a cabeça lateralmente sobre a banca ou encostava o queixo na banca. Apesar de se balançar muito com o corpo, permaneceu sentado escrevendo, o que não era um padrão dele quando estava sentado mais atrás na sala.
- A professora e estagiária circulam pela sala auxiliando as várias crianças. A professora está muito perto dele, perguntando sempre o que escreveu, pedindo para que ele leia baixinho para ela.
- A9, durante sua escrita, oralizava o que escrevia baixinho repetidas vezes como forma de auxiliá-lo na escrita das palavras, além de fazer o movimento de reler o que já havia escrito várias vezes.
- A9 levantou-se, foi até o final da sala e pediu ajuda a estagiária baixinho. Ela voltou com ele para o seu lugar e a professora se aproximou para ouvi-lo. Ele leu seu texto em voz baixa para ela e disse: “Fim”. “Mas, o que aconteceu com ele? Você pode botar mais coisa: no caminho, depois disso ...” disse a professora. Ele aceitou as

	<p>orientações dadas e foi continuar sua escrita em silêncio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante todo o tempo que estava escrevendo o seu texto, permaneceu balançando as pernas ininterruptamente e por vezes deitou a cabeça lateralmente sobre a mesa. Levantou-se, foi até a estagiária que estava atendendo outra criança, depois se dirigiu a professora. A professora o conduziu até a sua banca e pediu que ele lesse o texto para ela. Ele o fez de modo que só os 2 ouviam. Em alguns momentos ela riu de algo engraçado na história de A9. “Agora, faça um desenho” disse a professora e continuou circulando pela sala olhando as produções dos alunos.</li> </ul>
--	--

A9 pode ser considerado como “o grande desafio do 2º ano deste ano letivo” nas palavras da professora e supervisora pedagógica, pois ainda não possuía laudo formalizado, nem apoios multidisciplinares para a sua especificidade no início do ano. Ao longo do ano, a partir das dificuldades com o letramento escolar e socialização com alunos e professores, a escola foi sinalizando as demandas do aluno para a família e o encaminhou para avaliação neuropsicológica, neurológica, psicológica e fonoaudiológica. A família acolheu as considerações da escola, e durante o ano letivo chegou-se aos laudos de TDAH, TOD e Dislexia. Esse processo de construção do diagnóstico em parceria trouxe mais segurança e confiança da família para com a escola. É mais um exemplo de laudo de TDAH baseado nas evidências e critérios bem cuidadosos que culmina num desfecho satisfatório para a criança.

A9 apresentou grande crescimento ao longo do ano com os trabalhos multidisciplinares, medicação e atendimento singularizado na escola, segundo

informações fornecidas pela equipe psicopedagógica. Na presente aula observada podemos constatar que ele chegou ao objetivo pensado para aula e se esforçou para superar seus limites, atingindo o sucesso da atividade.

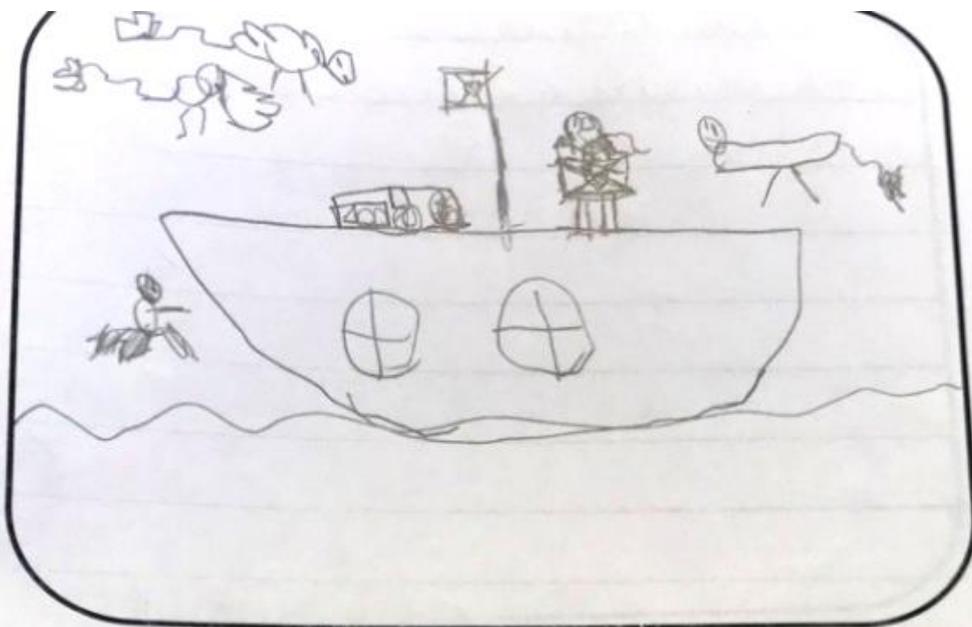
A atuação da professora e da estagiária de maneira sincronizada, discreta e constante promoveu um ambiente muito propício para o bom desenvolvimento da produção textual escrita dos alunos e conseqüentemente a inclusão de A9 e demais alunos, e no caso de A9 foi importantíssimo para que ele chegasse a focar na atividade proposta.



Imagem de A9 produzindo o texto em sala.

## TEXTO DE A9

Segue abaixo o texto produzido por A9 durante a aula relatada anteriormente.



O pirata

era um velho um pirata  
 e pegava a diuza para da a pirata  
 sua e a diuza a diuza a diuza  
 e a diuza a diuza a diuza

era um velho um pirata  
 e a diuza a diuza a diuza

*O piratas*

*Eraumaveve um pirata  
 epegavadiero para da a pesoada  
 rua erebozioagudavaelalegau  
 agiudaelegaerasinansidameudeles  
 etogotaradeleopigado no 2 dia  
 elevoipegadieropadamaueteaeca  
 to1ldagaiepegoodierodepado  
 eFcatíteetafooipacuramai  
 cocegu 1000 reaiumamoedas 1  
 edeudieroatodoeFim.*

A9 desenhou um barco pirata sobre o mar, com os personagens narrados no seu texto dentro e fora do barco, com detalhes que aparecem na história.

Sua escrita contou com a demonstração de conhecimento de alguns elementos textuais como: “era uma vez” para iniciar a história, “Fim” para finalizar a mesma. Relatou uma aventura de um pirata que pegava dinheiro para pessoas de rua, descreveu acontecimentos em mais de um dia, definiu esse pirata como bonzinho. Uma parte da escrita está ininteligível pela presença do fenômeno linguístico de junção indevida de palavras e algumas trocas de letras.

**Quadro 43** – Metas para escrita de palavras e normas ortográficas para o 2º e 3º anos fundamental. Aluno A9.

METAS PARA ESCRITA DE PALAVRAS E NORMAS ORTOGRÁFICAS PARA O 2º E 3º ANOS FUNDAMENTAL (Soares, 2021)	SIM/NÃO	OBSERVAÇÕES
Conhece todas as letras do alfabeto	Sim	Apesar de não fazer todas as correspondências sonoras grafema-fonema ainda, A9 consegue escrever um repertório variado de letras.

Escreve corretamente palavras com sílabas CV, CCV, CVC, V.	As vezes	O aluno por vezes apresenta uma escrita ininteligível das palavras.
Escreve palavras em letra cursiva.	Sim	Porém a grafia, em alguns momentos é bem irregular. O que faz confundir qual seria a letra utilizada de fato.
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente em que as sílabas LHA e LHO são escritas como LIA e LIO.	Não se aplica ao texto.	
Diferencia as formas verbais que terminam com AM e ÃO.	Não se aplica ao texto.	
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente com X e CH e com J e G antes de E e I.	Não se aplica ao texto.	
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente em que o fonema  S  em início de palavra pode ser representado por C ou S.	Não se aplica ao texto.	
Memoriza as palavras de uso frequente iniciadas por H.	Não se aplica ao texto.	
Memoriza as palavras de uso frequente em que há redução dos ditongos AI, EI, OU em sílabas CVV e VV.	Não	Exemplos extraídos do texto: DIERO (dinheiro), PEGOO (pegou), FCA (ficou).
Identifica e corrige com a mediação do professor, erros ortográficos ao rever seu próprio texto e textos dos colegas.	Na maioria das vezes não.	A9 é um aluno com grande resistência às intervenções em geral, devido ao quadro de TOD associado ao TDAH, com uma Dislexia também.

Elaborado com base em Soares (2021)

A9 ainda não atingiu boa parte das metas de escrita de palavras propostas para o 2º ano do ensino fundamental, mas deve ser considerado o fato da dislexia, que interfere diretamente na leitura e conseqüentemente na escrita das palavras.

**Quadro 44** – Metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º anos fundamental.

Aluno A9.

METAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ALUNOS DO 2º E 3º ANOS FUNDAMENTAL (Soares, 2021)	SIM/NÃO	OBSERVAÇÕES
Escreve relato pessoal (sobre si mesmo, desejos para o futuro, acontecimento que viveu, sobre a família, os amigos, etc.).	Sim	O aluno não apresenta dificuldades nos gêneros textuais, mas sim na ortografia.
Escreve legenda para gravura ou foto.	Sim	
Retextualiza uma tirinha em texto narrativo.	Sim	Caso não o faça não é por não saber e sim por resistência a escrita formal das palavras, que é a sua maior dificuldade no momento.
Escreve texto relatando acontecimento vivido (relato).	Sim	
Escreve texto em continuidade a uma situação inicial proposta (narrativa).	Sim	Porém, sua escrita flui melhor quando as ideias são suas desde o início, devido à grande oposição
Escreve texto informativo.	Sim	

Obedece as convenções de apresentação de texto na página: título, margens, paragrafação.	Sim	Apresentou bom alinhamento no título, respeitou as margens e fez o recuo do parágrafo. Porém escreveu todo o texto num único parágrafo.
Usa adequadamente o ponto final e o ponto de interrogação.	Em parte	No presente texto, A9 utilizou apenas o ponto final ao término de todo o texto.
Escreve corretamente obedecendo às normas ortográficas já aprendidas.	Não	A9 possui grande dificuldade na escrita ortográfica, devido à dislexia também. Apresenta uma grande quantidade de fenômenos linguísticos: transcrição de fala (DIERO = dinheiro, BOZIO = bonzinho, PADA = pra dar); representações múltiplas de letras com sonoridade parecidas (PESOA = pessoa, AGUDAVA = ajudava, COCEGU (conseguiu); troca de letras (ELA = era, OPIGADO = obrigado, VOI = foi), omissão de letras (TITE = triste, TODO = todos, CONCEGU = conseguiu), plural (o piratas = os piratas), junção e separação indevida de palavras (ERAUMAVE = era uma vez, EPEGAVADIERO = e pegava dinheiro, PESOADA = pessoa da, AGUDAVAELEGAU = ajudava era legal, ELEVOIPEGADIEROPADA = ele foi pegar dinheiro pra dar, ETAFOOIPACURAMAI = então foi procurar mais, EDEUDIERO = e deu dinheiro, ATODO = a todos.
Escreve texto com letra cursiva legível e regular.	Em parte	O aluno consegue fazer a letra cursiva, mas esta por vezes se apresenta irregular ou ilegível.
Usa articuladores de coesão próprios da língua escrita.	Sim	Exemplos: UM, UMA, PARA, NO.

Evita repetições usando sinônimos e pronomes pessoais para referência a palavra anterior.	Sim	Exemplos do texto: DELES, DELE, ELE.
Revisa o texto com orientações do professor e de colegas.	Nem sempre	A9 é sempre muito resistente à releitura e reescritura de textos.
Reescreve o texto da revisão (reescrita).	As vezes	Inicialmente existe uma conduta de negação, mas em alguns momentos ele aceita retomar o texto escrito a partir dos vários estímulos dos educadores da escola.

Elaborado com base em Soares (2021)

A escrita de A9 ainda está acontecendo de forma bem fragmentada e com a ocorrência de vários fenômenos linguísticos que não são mais esperados nesta série escolar, além de grafia muito irregular com movimentação da cursiva em andamento. Realmente a leitura e escrita de textos é algo difícil para A9, e por vezes ele se desorganiza pelo fato de perceber sua dificuldade na área de linguagens (informação dada pela professora e equipe psicopedagógica).

A linguagem corporal é bem expressiva em A9, sobretudo nos movimentos constantes de pernas, cabeça, braços, ao deitar-se sobre a mesa quando está cansado. Todas essas manifestações de linguagem foram percebidas durante a observação da aula relatada. Fato importante, que pode revelar pistas para a professora sobre a disposição dele para determinada tarefa e para que possa se antecipar para que não ocorra movimentos disruptivos.

A9 também apresenta desvio fonológico (dificuldade de pronúncia de determinados fonemas), o que o impede algumas vezes de ser bem compreendido pelas pessoas em sua volta e deixa a sua comunicação truncada sem o perfeito entendimento por parte do interlocutor. Esses aspectos colaboram para sua baixa autoestima em alguns momentos (informação dada pela professora e estagiária da sala).

O fato de apresentar comorbidades associadas ao TDAH, como TOD e dislexia torna o trabalho com A9 bem desafiador, pois: ele resiste muito ao aprendizado formal das letras, texto, línguas em geral; além de testar a autoridade da escola e quem a representa constantemente. Essas características são explicadas pelo TOD e pela dislexia.

Porém, já podemos perceber um crescimento nos relacionamentos interpessoais e pedagógicos, como no caso da aula observada, em que o aluno interagiu muito bem com a proposta da atividade, com a professora e estagiária, além do grande grupo que favoreceu muito com o silêncio e harmonia durante toda a aula. Grande parte das conquistas feitas com ele foram à base dos combinados e das trocas pedagógicas, tudo isso associado ao trabalho terapêutico e medicamentoso. A inclusão neste caso é bem perceptível, pois até chegar a alcançar esse nível de engajamento com a tarefa e a turma foram necessárias muitas ações de acolhimento, de espera, de recomeço, de mudança de estratégias (dados trazidos pela psicóloga educacional e supervisora educacional)

Passaremos agora para a análise do aluno A6, estudante do 2º ano fundamental.

### ALUNO A6

Os alunos dessa turma desenvolveram histórias para o livro de autógrafos, que é um projeto que teve a culminância numa solenidade com a presença dos educadores e familiares dos alunos. Nesta aula descrita, os alunos foram solicitados a continuar escrevendo no seu livro de histórias para a manhã de autógrafos.

**Quadro 45**– Informações sobre a observação em sala de aula de A6.

DIÁRIO DA PESQUISA (aspecto reflexivo)	DIÁRIO DA OBSERVAÇÃO (aspecto descritivo)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A posição em que A6 está sentado na sala de aula parece ser boa para ele, uma vez que não gosta de sentar muito na frente e pelo fato de se levantar muito durante toda a manhã, o que pode distrair os demais alunos.</li> <li>• A6 tem uma tendência inicial de agir de forma impulsiva, sem pedir permissão ao professor de sala de aula e sair a hora que deseja da sala. Quando ele fez isso e a ADI o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno está sentado na primeira fileira de bancas, na terceira posição, junto da janela. Está acompanhado pela ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil) do grupo de acessibilidade, que entra em algumas aulas para acompanhá-lo e auxiliá-lo nas atividades de sala de aula.</li> <li>• A professora iniciou a aula dizendo: “Vamos continuar a história do livrinho”. A professora do grupo de</li> </ul>

<p>orientou, fora da sala, para que retornasse, ele o fez. Isso é um bom sinal de evolução no cumprimento dos combinados e acordos feitos com ele. Depois ele se dirige a professora que está na sala e pede para ir ao banheiro, exatamente do jeito que foi orientado pela coordenadora pedagógica e equipe.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A6 tem um movimento constante de levantar-se, andar pela sala, ir até as bancas dos colegas e conversar baixinho com vários deles. Os vários educadores da escola fazem um trabalho constante de conscientização da boa postura de estudante em sala de aula e, em muitos momentos ele consegue aderir à proposta solicitada.</li> <li>• É notório um possível movimento de fuga frente a escrita por parte de A6. Nestes momentos ele procura fazer outras coisas que o tire daquela atividade de escrita. Possivelmente, por perceber a sua dificuldade na ortografia, sobretudo.</li> <li>• O fato de A6 estar mostrando seu texto escrito para vários colegas de turma, apresentar-se risonho e interagir com os demais é algo extremamente positivo, pois ele apresentava muita resistência no</li> </ul>	<p>acessibilidade beijou a cabeça de A6 e saiu. Ele se levantou, saiu da sala sem pedir autorização, conversou com a ADI fora da sala, depois voltou para a sua mesa, guardou seus livros dentro da mochila escolar, conversou com a colega de trás, falou algo no ouvido da professora (pediu para ir ao banheiro) e depois saiu da sala.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A sala estava um tanto barulhenta e a professora disse: “Pessoal, escuta só, quem já terminou uma história, inicia outra. Quem ainda não terminou, termina e quem precisa fazer o desenho, faz bem bonito”.</li> <li>• Aos poucos a turma foi silenciando, A6 sentou-se lateralmente na cadeira, andou pela sala, ficou em pé, foi conversar na banca do colega, enquanto outros alunos iniciavam a escrita do texto. Ele continuou andando pela sala e a professora falou: “A6, senta, A6!”. Ele então, sentou-se lateralmente na cadeira e foi escrever a história balançando discretamente as pernas.</li> <li>• A6 cruzou as pernas e virou-se para a colega de trás: “Eu não sei mais o que escrever”. A colega, que estava bastante concentrada escrevendo não respondeu de imediato. Depois</li> </ul>
--	---

primeiro semestre do ano letivo para toda e qualquer interação e diálogo com os demais. Essa e outras conquistas durante esse ano enchem de alegria toda a equipe psicopedagógica, que se empenhou sobremaneira para desenvolver as estratégias mais eficazes para esse caso.

de uns minutos, a colega alongou o corpo para frente para ver a história de A6, e este continuou escrevendo.

- Enquanto as crianças escreviam suas histórias, a professora estava circulando pela sala dando o visto nas agendas escolares, quando chegou junto de A6 ele entregou a agenda em silêncio, ela deu o visto e ele continuou a escrita.
- Durante todo o momento de escrita da história, A6 se dispersou várias vezes com pausas para abrir a mochila, a aluna da mesa de trás foi ajudar, trocou a máscara, sentou-se lateralmente e continuou a escrever.
- Virou-se de costas novamente e conversou com a colega sobre algo no seu texto e sobre a garrafa de água dela. Neste momento a turma estava um tanto barulhenta. Então, a professora perguntou: “A6, fez a historinha?” e a colega de trás respondeu: “Ele continuou a dele”. A6 pegou sua atividade, levantou-se, foi até a banca da frente, mostrou a ela e continuou circulando pela sala e mostrando sua história a outros colegas. Enquanto circulava pela sala e conversava sobre as histórias com os colegas ele ria e demonstrava satisfação ao apresentar o seu texto escrito.

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Por fim, A6 foi até a professora, disse algo em seu ouvido e ela disse: “É mesmo! Que legal!”.</li></ul>
--	--

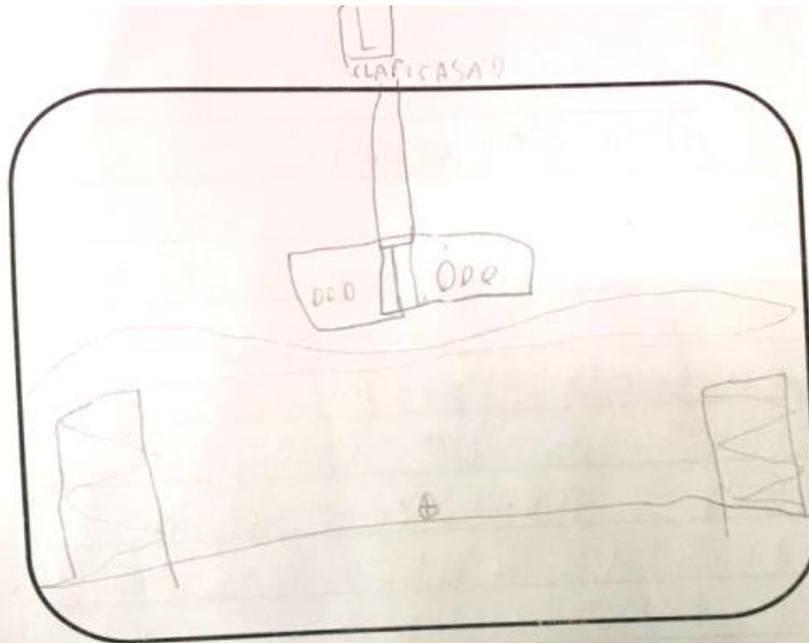
A6 é um aluno um tanto seletivo nos relacionamentos; com laudo de TDAH, TOD e Dislexia; apresenta dificuldades nas disciplinas de linguagens (português e inglês) e comportamentos de fuga frente às situações mais desafiadoras nessas matérias (informações fornecidas pela psicóloga educacional e professora).

Na aula descrita, percebemos que o aluno, apesar de inicialmente apresentar um comportamento mais voluntarioso (sair da sala sem pedir e ficar andando pela sala), depois, a partir da intervenção da ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil), procurou entrar nas regras de convivência construída com a turma (pedir para ir ao banheiro) e fez a atividade ao seu modo.

Apesar das interrupções na execução da atividade (conversas, saída de sala, voltas pela sala) e do barulho da sala que não favorecem o foco atento, A6 conseguiu finalizar a atividade proposta e atingiu o objetivo pensado para a aula do dia. Podemos perceber as suas manifestações singulares de linguagem, tais como: levantar-se, ser muito observador, usar da contestação, entre outras.

## TEXTO DE A6

Logo abaixo, segue o texto escrito do referido aluno.



LUIS O SONHADOR DE FUT  
 NA FRANÇA TINHA UM MENINO DE  
 12 ANOS QUE SONHAVA SE UM SAIR  
 ELE . FUI CHAMADO UM PARA  
 UM ESPETIMTO DE 5 ANOS  
 ELE ACEITOU E PARA REO  
 STAR EM PARIS MAIS D TUBELA  
 RUIM POR 5 MESES, ELE  
 JA TAVA COM 10 MI.

E 190 MI TRAFERENCIA D  
 PSG COMPRO ELE E ELE  
 FOI O MELHOR JOGADOR DO MUNDO  
 DE 2020 E 2021 E 2022  
 FAZENDO 200 MIL DE GOLS  
 E 10000 DE PARTIDAS  
 EM 5 ANOS COM 27 ANOS  
 JA ESTAVA BILHARIO COM MAIS  
 DE 5 BILHÕES

LUIS O SONHADO DE FUT  
 NA FRANÇAS TINHA UM MENINO DE  
 11 ANOS QUE SONHAVA SE UM JOGADOR  
 ELE FOI CHAMADO UM PARA  
 UM ESPESTIMO DE 5 ANOS  
 ELE ACAITOU E PARA REO  
 STAR EM PARIS MAIS E RUBERA  
 RUIM POR 5 MESES ELE  
 JÁ TAVA COM 10 MI  
 E 190 MI TRAFERENCIA O  
 PSG COMPRO ELE E ELE  
 FOI O MELHO JOGADO DO MUNDO  
 DE 2020 E 2021 E 2022  
 FAZENDO 200 MIL DE GOLS  
 E 10000 DE PARTIDAS  
 EM 5 ANOS COM 27 ANOS  
 JÁ ESTAVA BINLHARIO COM MAIS  
 DE 5 E 4 BILHOS ...

A6 desenhou um campo de futebol, com barras, bola e placar; tudo bem de acordo com a história inventada por ele. Na sua história percebemos uma coerência semântica de palavras: futebol, jogador, empréstimo, Paris, transferência, comprou, partidas, bilionário. Conseguiu desenvolver seu texto contando a história de um menino de 11 anos que sonhava em ser jogador de futebol, foi chamado para um empréstimo de 5 anos num time de Paris, quando já tinha 190 milhões foi transferido para o PSG e ele se tornou o melhor jogador do mundo, aos 27 anos esse jogador estava brilhando com mais de 5 bilhões. A partir da história contada fica claro que A6 apresenta bom conhecimento acerca das transações do futebol profissional e desenvolveu seu texto com coerência, princípio, meio e fim.

**Quadro 46** – Metas para escrita de palavras e normas ortográficas para o 2º e 3º anos fundamental. Aluno A6.

METAS PARA ESCRITA DE PALAVRAS E NORMAS ORTOGRÁFICAS PARA O 2º E 3º ANOS FUNDAMENTAL (Soares, 2021)	SIM/NÃO	OBSERVAÇÕES

Conhece todas as letras do alfabeto	Sim	Apresenta bom repertório das letras do alfabeto.
Escreve corretamente palavras com sílabas CV, CCV, CVC, V.	Sim	Alguns exemplos do texto: MENINO (CV), SONHAVA (CCV), JOGADOR (CVC), O (V)
Escreve palavras em letra cursiva.	Não	Apesar de já ter tentado em outras ocasiões, ele prefere a letra bastão.
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente em que as sílabas LHA e LHO são escritas como LIA e LIO.	Em parte	Exemplos: MELHO (melhor), BILHONARIO (bilionário), BILHOS (bilhões).
Diferencia as formas verbais que terminam com AM e ÃO.	Não se aplica	
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente com X e CH e com J e G antes de E e I.	Sim	Exemplos: CHAMADO
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente em que o fonema  S  em início de palavra pode ser representado por C ou S.	Sim	Exemplos: SONHAVA, SE (ser).
Memoriza as palavras de uso frequente iniciadas por H.	Não se aplica ao texto.	
Memoriza as palavras de uso frequente em que há redução dos ditongos AI, EI, OU em sílabas CVV e VV.	Em parte.	Exemplos: ACEITOU, COMPRO (comprou).
Identifica e corrige com a mediação do professor, erros ortográficos ao rever seu próprio texto e textos dos colegas.	Muitas vezes sim.	Como A6 apresenta certa oposição e resistência aos comandos em alguns momentos, nem sempre aceita bem as intervenções feitas pelos educadores.

Elaborado com base em Soares (2021)

Podemos perceber que A6 já atingiu algumas metas na construção da escrita para a sua série escolar no tocante às palavras, outras metas conseguiu em partes e outras não se aplicaram ao texto analisado. Com isso, podemos interpretar que esse aluno encontra-se em processo de desenvolvimento da linguagem escrita, precisando de estimulações frequentes nesta área.

**Quadro 47** – Metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º anos fundamental.

Aluno A6.

METAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ALUNOS DO 2º E 3º ANOS FUNDAMENTAL (Soares, 2021)	SIM/NÃO	OBSERVAÇÕES
Escreve relato pessoal (sobre si mesmo, desejos para o futuro, acontecimento que viveu, sobre a família, os amigos, etc.).	Sim	Esse gênero textual já é bem conhecido do aluno.
Escreve legenda para gravura ou foto.	Sim	Esse tipo de texto é bem familiar dos alunos que já estão na escola desde a educação infantil, como é o caso de A6.
Retextualiza uma tirinha em texto narrativo.	Sim	
Escreve texto relatando acontecimento vivido (relato).	Sim	
Escreve texto em continuidade a uma situação inicial proposta (narrativa).	Sim	Porém, A6 prefere as histórias totalmente criadas por ele.

Escreve texto informativo.	Sim	
Obedece as convenções de apresentação de texto na página: título, margens, paragrafação.	Não muito.	A questão espacial de letras e distribuição na página vem crescendo, mas pode melhorar ainda mais.
Usa adequadamente o ponto final e o ponto de interrogação.	Não se aplica ao texto.	Apresentou apenas “...” no final de todo o texto.
Escreve corretamente obedecendo às normas ortográficas já aprendidas.	Ainda não	Apresenta vários fenômenos linguísticos: transcrição de fala (SONHADO = sonhador, SE = ser, TAVA = estava, COMPRO = comprou, MELHO melhor, JOGADO jogador); Omissão de letras (ESPESTIMO = empréstimo, MI = mil, TRAFERENCIA = transferência, BINLHARIO = bilionário, BILHOS = bilhões; representação múltiplas de letras com sonoridade parecida (BILHARIO = bilionário); uso indevido do plural dos nomes (FRANÇAS = França); uso indevido de acentuação gráfica (TRANSFERENCIA = transferência).
Escreve texto com letra cursiva legível e regular.	Não	O aluno escreve apenas na letra bastão.
Usa articuladores de coesão próprios da língua escrita.	Sim	Exemplos: O, DE, NA, UM, QUE, PARA, EM, COM.
Evita repetições usando sinônimos e pronomes pessoais para referência a palavra anterior.	Sim	Exemplo tirado do texto: Ele.
Revisa o texto com orientações do professor e de colegas.	Sim	O aluno por vezes aceita bem a intervenção, outras vezes resiste um pouco ao que é solicitado pelo adulto na escola.

Reescreve o texto da revisão (reescrita).	Sim	Porém, algumas vezes se mostra resistente. Possivelmente pelo possível TOD e dislexia associados ao TDAH.
---	-----	---

Elaborado com base em Soares (2021)

A6 é uma criança com uma história de vida pessoal de muitas perdas, o que o torna muito sensível e por vezes frágil nas relações. Aliado ao que já foi dito anteriormente, ele possui TDAH com comorbidades em investigação (TOD e Dislexia) e já repetiu de série no 1º ano fundamental, portanto é um quadro desafiador para o aluno, a escola e para sua família (informações dadas pela equipe psicopedagógica).

No início do ano, A6 apresentou muita resistência a permanecer dentro da sala de aula, a obedecer aos comandos dados pelos educadores e a interagir com toda a comunidade educativa. Ele chorava bastante, ficava no canto da sala de costas para a professora e toda a turma, por vezes ficava sentado na porta da sala olhando para o corredor, outras vezes saía da sala sem pedir permissão e dava algumas voltas no pátio, ou ia até a sala da coordenadora pedagógica, ou psicóloga educacional frequentemente. Sempre num movimento de negar a aprendizagem formal e as atividades propostas pelas professoras (informações fornecidas pela professora).

Com o passar do tempo, com as várias intervenções feitas pela escola e a busca de parcerias com a família e a clínica, esse quadro descrito anteriormente foi sendo modificado lentamente e ele foi se inserindo na dinâmica da escola e da sua sala de aula. Alguns colegas de turma por vezes o procuravam para interagir, o que o encorajou a abrir-se para a comunidade educativa na qual está inserido, esse tipo de movimento da parte de alguns colegas para com A6 demonstra ações de inclusão educativa.

Atualmente participa da maioria das atividades propostas nas várias disciplinas, tendo uma pequena resistência ainda na disciplina de inglês, dificuldade compreensível devido a possível dislexia e dificuldades com línguas em geral (relato feito pela professora de inglês). Em termos comportamentais, ainda apresenta alguns movimentos de resistência aos comandos do adulto, porém numa escala bem menor do que no início do ano (relato da professora polivalente).

A6 é criativo nas suas histórias orais e escritas, e apesar de apresentar dificuldades na fala (desvio fonológico) é conversador com os vários adultos da escola e alguns colegas também. No geral, ele reage bem aos acordos feitos com os educadores, principalmente se for a coordenadora pedagógica, por quem nutre uma relação de muita

confiança e por vezes confidências dos seus sentimentos. Aqui podemos perceber outras linguagens que se manifestam além da verbal e que colaboram com o desenvolvimento pedagógico do aluno como: o olhar encorajador por parte do adulto da escola, a escuta do choro do aluno de forma empática, o toque indicando carinho e proximidade, dentre outras formas de linguagens (relato da coordenadora pedagógica).

Apesar de apresentar um longo caminho a ser percorrido na ortografia e demais convenções na linguagem escrita, A6 já superou vários obstáculos e continua crescendo a cada dia. Realmente é um caso de sucesso no trabalho conjunto em prol do sujeito com TDAH e comorbidades associadas.

Passaremos para a descrição da atividade do aluno A3, estudante do 3º ano do ensino fundamental.

### ALUNO A3

Metade da turma estava na aula semanal de produção de texto e a outra parte estava na aula de artes em outra sala e com outra professora. Durante a produção do texto escrito, os alunos poderiam consultar a lista de palavras com sugestões para produção de texto colada no caderno.

COMEÇO	MEIO	FIM
ERA UMA VEZ...	ENTÃO...	POR FIM...
CERTA MANHÃ...	DE REPENTE...	FINALMENTE...
EM UM BELO DIA...	QUANDO...	FOI QUANDO...
NUMA TARDE...	FOI AÍ QUE...	FOI ENTÃO...
CERTA NOITE...	EM SEGUIDA...	DESSA FORMA...
UM DIA...	NESSE MOMENTO...	E VIVERAM....
EM UMA FESTA...	A PARTIR DAÍ...	DEPOIS DESSE DIA...

Os alunos foram convocados a dar continuidade ao texto coletivo que tinham iniciado na aula passada e poderiam dar sugestões em voz alta, além de poder ver a lista apresentada acima.

**Quadro 48**– Informações sobre a observação em sala de aula de A3.

DIÁRIO DA PESQUISA (aspecto reflexivo)	DIÁRIO DA OBSERVAÇÃO (aspecto descritivo)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A proposta de disposição das bancas escolares em ilhas de seis alunos é muito boa, pois favorece a troca de conhecimentos e interação de saberes entre os alunos. Porém, talvez A3 ficasse melhor numa das duas ilhas da frente, mais próximo do quadro e da professora quando faz aula expositiva.</li> <li>• Como tem uma tendência grande para dispersão, A3 mexia no lápis, no cabelo, bocejava. Tudo isso no momento da explicação da atividade e leitura do texto em voz alta por outros colegas.</li> <li>• Um aspecto interessante em A3 é o da dispersão oscilando com a atenção fixa em algo, como no caso da observação da sala interagindo com a professora e ele copiando do quadro.</li> <li>• A turma por ser bastante participativa e a professora por procurar incluir a todos na atividade, A3 sentiu-se a vontade em participar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A sala de aula está organizada em quatro ilhas com seis bancas semicirculares em cada ilha. A3 está sentado na ilha próxima a porta na parte de trás da sala.</li> <li>• Quando a professora anunciou que seria a aula de produção de texto, A3 perguntou: “A gente vai fazer outro texto é?” e a professora respondeu: “Não, aquele da chapeuzinho! Deixa eu ver seu caderno. Provavelmente, você vai precisar de outro espaço, porque já usou essa folha toda. Certo?”. Ele balançou a cabeça afirmativamente.</li> <li>• “Vamos lá! Vamos reler o que fizemos na aula passada da chapeuzinho vermelho. Leia bem alto começando do título” solicitou a professora para uma aluna. A aluna solicitada iniciou a leitura, A3 escutou sentado no seu lugar, enquanto mexia no lápis e abria a boca sonolento.</li> <li>• “Pronto! Agora vamos continuar! Dá o espaço do parágrafo e continua.” Falou a professora mostrando com os dois dedos a distância equivalente aos espaço do parágrafo no quadro, para que todos vissem. Durante a explicação da professora, ele passava a mão nos seus cabelos.</li> </ul>

<p>oralmente dando sugestões e colaborando ativamente com a construção do texto coletivo.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• O fato do lápis estar quebrado e pequeno, já demonstra um pouco das dificuldades cotidianas encontradas por A3, uma vez que mexe sempre nos objetos, derruba-os e até mesmo quebra-os. Porém, um fato bem positivo é o de que ele aceitou bem outro lápis maior vindo do educador.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Passando para a escrita coletiva no quadro do próximo parágrafo, a professora perguntou: “Qual palavra podemos iniciar o parágrafo?”. As crianças foram dando sugestões, a professora escrevendo o texto no quadro e elas escrevendo no caderno.</li><li>• Enquanto a professora ia escrevendo no quadro, a estagiária ia circulando pelas ilhas de bancas e auxiliando as crianças. A3 observou toda a cena atentamente e copiava no seu caderno o que estava escrito no quadro.</li><li>• A turma estava bem participativa e dando várias sugestões para a escrita do texto coletivo. “Olhem na lista para verem qual palavra podemos iniciar o próximo parágrafo” disse a professora.</li><li>• “Depois disso, não encaixa direitinho?” disse a professora. “É” disse A3. “Depois disso a vovó fez o quê?” falou a professora. “Deitou na cama” falou A3, e a professora escreveu no quadro a sua sugestão.</li><li>• “Oxe! Não vai caber não.” disse A3 apontando para o caderno. A estagiária foi junto dele e disse que seu lápis estava pequeno, então era melhor outro. “E esse lápis aí?” disse a professora. “Eu quebrei” respondeu A3. “Eu tenho outro aí. Pega aí, por favor” disse a professora para a estagiária. A estagiária deu um</li></ul>
--	---

	lápiz maior para ele, ele aceitou bem e continuou a sua escrita.
--	--

A3 é uma criança relativamente tranquila, bem quista pelos amigos e não possui tantas características de hiperatividade, sua predominância é de desatenção (informação dada pela professora). Ele já fez terapia fonoaudiológica para escrita por apresentar disortografia, mas já obteve alta. O aluno já apresentou, em anos anteriores, certa insegurança para leitura e escrita, sobretudo diante dos colegas, mas atualmente aparenta estar bem mais confiante e desenvolvido (dados fornecidos pela supervisora educacional).

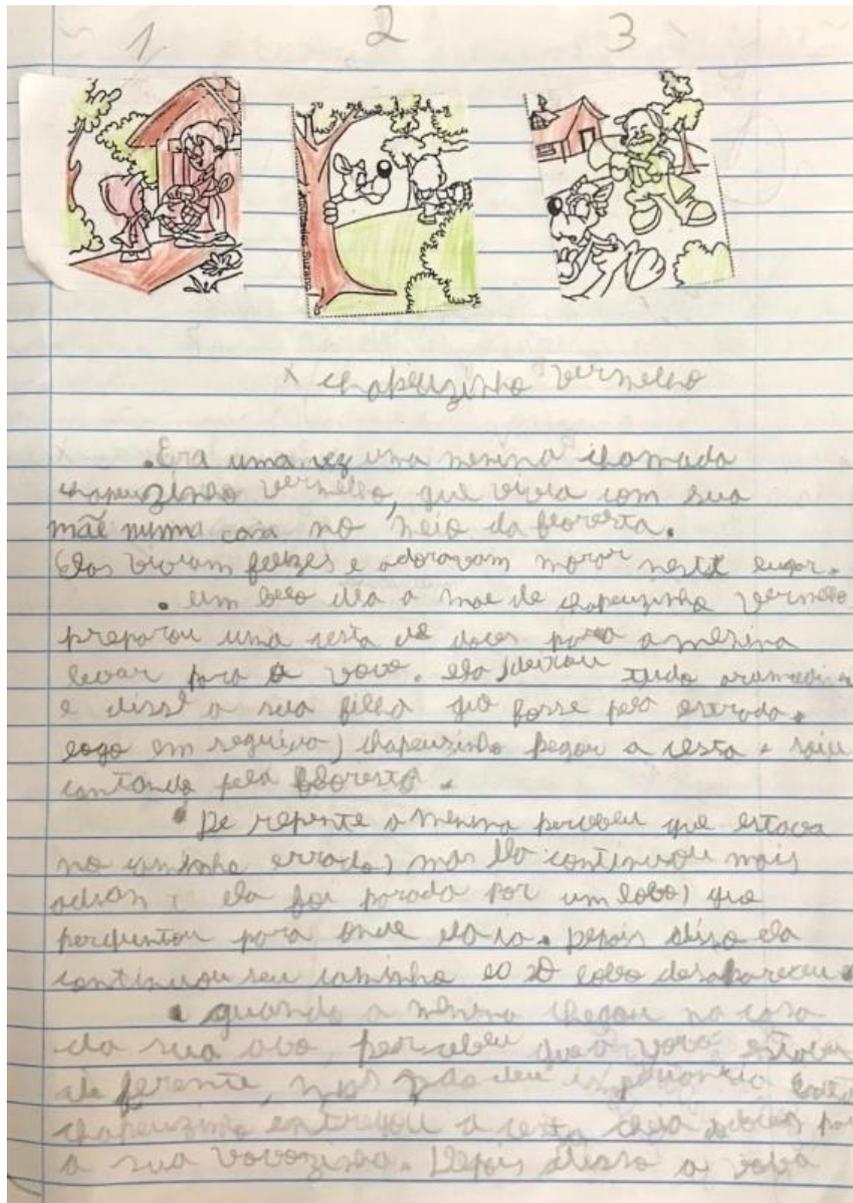
Na aula observada, A3 conseguiu interagir bem com a turma e com a professora, dando suas contribuições e sendo valorizado por elas. A professora e estagiária demonstraram postura de acolhimento e empatia para com a singularidade dele e o objetivo foi cumprido com êxito. Portanto, pudemos perceber ações de inclusão por parte da professora que permitiu que ele falasse, além de se preocupar em apontar o seu lápis que estava pequeno e poderia interferir na escrita; os alunos de modo geral exerceram uma escuta mútua e bom relacionamento interpessoal entre os componentes da turma.



Imagem de uma ilha de bancas da turma do 3º ano.  
Fonte: site da instituição pesquisada

Passaremos para a análise da produção textual escrita de A3.

## TEXTO DE A3



deitou na cama e começou a fazer muitas perguntas à menina.

É quando Chapeuzinho percebe tudo muito estranho e percebeu que aquilo não era seu avô. Então ela começou a gritar e um capangar que vivia por perto entrou para ajudar a menina que pediu socorro.

*Chapeuzinho vermelho*

*Era uma vez uma menina chamada  
chapeuzinho vermelho, que vivia com sua  
mãe numa casa no meio da floresta.*

*Elas viviam felizes e adoravam morar neste lugar.*

*Um belo dia a mãe de chapeuzinho vermelho  
preparou uma cesta de doces para a menina  
levar para a vovó. Ela, deixou tudo arrumado  
e disse a sua filha que fosse pela estrada.  
Logo em seguida, chapeuzinho pegou a cesta e saiu  
cantando pela floresta.*

*De repente a menina percebeu que estava  
no caminho errado, mas ela continuou mais  
adiante e ela foi parada por um lobo, que  
perguntou para onde ela ia. Depois disso ela  
continuou seu caminho e o lobo desapareceu.*

*Quando a menina chegou na casa  
da sua avó percebeu que a vovó estava  
diferente, mas não deu importância então  
chapeuzinho entregou a cesta cheia de doces para  
a sua vovozinha. Depois disso a vovó  
deitou na cama e começou a fazer muitas  
perguntas a menina.*

*Foi quando chapeuzinho achou tudo muito  
estranho e percebeu que aquela não era sua vó.  
Então ela começou a gritar e um caçador que  
estava passando entrou para ajudar a menina  
que pediu socorro.*

A3 coloriu 3 quadrinhos que retrataram a história contada coletivamente pela turma com a ajuda da professora e colou no seu caderno. A história foi escrita coletivamente pelos alunos da turma e com a mediação da professora e A3 contribuiu em alguns momentos com sugestões pertinentes a história em andamento.

**Quadro 49** – Metas para escrita de palavras e normas ortográficas para o 2º e 3º anos fundamental. Aluno A3.

METAS PARA ESCRITA DE PALAVRAS E NORMAS ORTOGRÁFICAS PARA O 2º E 3º ANOS FUNDAMENTAL (Soares, 2021)	SIM/NÃO	OBSERVAÇÕES
Conhece todas as letras do alfabeto	Sim	O aluno apresenta vasto repertório de letras.
Escreve corretamente palavras com sílabas CV, CCV, CVC, V.	Sim	Exemplos: CV (MENINA, CHAMADA), CCV (VERMELHO, FLORESTA), CVC (IMPORTANCIA, PERCEBEU), V (O, E).
Escreve palavras em letra cursiva.	Sim	Consegue fazer a letra cursiva, porém com certa irregularidade ainda.
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente em que as sílabas LHA e LHO são escritas como LIA e LIO.	Não se aplica ao texto.	
Diferencia as formas verbais que terminam com AM e ÃO.	Sim	Exemplos de tempo verbal no passado: VIVIAM, ADORAVAM.
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente com X e CH e com J e G antes de E e I.	Sim	Exemplos: CHAPEUZINHO, CHEIA.
Memoriza a escrita de palavras de uso frequente em que o fonema  S  em início de palavra pode ser representado por C ou S.	Sim	Exemplos extraídos do texto: CESTA, SAIU, SEGUIDA, SEU.

Memoriza as palavras de uso frequente iniciadas por H.	Não se aplica ao texto.	
Memoriza as palavras de uso frequente em que há redução dos ditongos AI, EI, OU em sílabas CVV e VV.	Sim	Exemplos: MAIS, MEIO, DEIXOU, CHEGOU, PEGOU, CONTINUOU, DEITOU, COMEÇOU, ENTROU.
Identifica e corrige com a mediação do professor, erros ortográficos ao rever seu próprio texto e textos dos colegas.	Sim	A3 é um menino muito aberto para às intervenções de forma geral, além de ter o desejo de acertar.

Elaborado com base em Soares (2021)

A partir das metas de escrita no tocante a construção da palavra, podemos perceber que A3 atingiu grande parte delas e duas das metas não se aplicaram ao texto analisado. Portanto, o aluno encontra-se dentro de um bom processo de evolução para a sua série escolar.

**Quadro 50** – Metas para a produção de textos de alunos do 2º e 3º anos fundamental.

Aluno A3.

METAS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ALUNOS DO 2º E 3º ANOS FUNDAMENTAL (Soares, 2021)	SIM/NÃO	OBSERVAÇÕES
Escreve relato pessoal (sobre si mesmo, desejos para o futuro, acontecimento que viveu, sobre a família, os amigos, etc.).	Sim	Desde a educação infantil que os alunos veteranos dessa escola têm a oportunidade de vivenciar experiências com os vários gêneros textuais.

Escreve legenda para gravura ou foto.	Sim	
Retextualiza uma tirinha em texto narrativo.	Sim	O trabalho de retextualização já é feito desde o 1º ano fundamental.
Escreve texto relatando acontecimento vivido (relato).	Sim	Inclusive faz com riqueza de detalhes.
Escreve texto em continuidade a uma situação inicial proposta (narrativa).	Sim	
Escreve texto informativo.	Sim	
Obedece as convenções de apresentação de texto na página: título, margens, paragrafação.	Sim	
Usa adequadamente o ponto final e o ponto de interrogação.	Sim	No texto verificamos apenas o uso do ponto final, pois não houve frases interrogativas.
Escreve corretamente obedecendo às normas ortográficas já aprendidas.	Não totalmente ainda	Exemplos de fenômenos linguísticos encontrados no texto: hipercorreção (DEA = dia), acentuação incorreta (MAE = mãe, VOVO = vovó, NAO = não, IMPORTANCIA = importância), troca de letras (VESTA = cesta, MESINA = menina), junção e separação indevida de palavras (ADIAN T = adiante, PER GUANTAS = perguntas).
Escreve texto com letra cursiva legível e regular.	Nem sempre.	O aluno apresenta caligrafia flutuante e por vezes ilegível.
Usa articuladores de coesão próprios da língua escrita.	Sim	Exemplos: ERA UMA VEZ, QUE, COM, NUMA, NO, UM BELO DIA, DE REPENTE, QUANDO, ENTÃO.

Evita repetições usando sinônimos e pronomes pessoais para referência a palavra anterior.	Sim	Exemplos: SUA, ELAS, ELA, A MENINA
Revisa o texto com orientações do professor e de colegas.	Sim	A3 aceita bem as intervenções feitas por colegas e educadores.
Reescreve o texto da revisão (reescrita).	Sim	

Elaborado com base em Soares (2021)

Nas metas de produção de texto, A3 se saiu muito bem, pois conseguiu atingir quase todas elas.

A3 é um aluno bem esforçado no sentido do aprendizado formal, mas tem um alto grau de dispersão, que responde bem à medicação e piora quando o efeito da droga vai acabando. Atualmente sua principal dificuldade é na leitura e escrita, além da concentração nas últimas aulas da manhã (informações dadas pela professora).

Em relação à ortografia, ele apresenta alguns fenômenos linguísticos que já poderiam ter sido superados na sua série escolar. Na atividade descrita ele copiou algumas palavras com a permanência de erros ortográficos, mesmo se havia o modelo correto no quadro. Outro aspecto a ser melhorado é a sua caligrafia, que ainda se apresenta com certa irregularidade em alguns momentos.

Um ponto bem positivo em A3 é a aceitação da ajuda por parte da professora, estagiária e demais colegas de turma, esse aspecto o faz crescer pedagógica e linguisticamente, além de interacionalmente nas relações. Ele comparado consigo mesmo desenvolveu-se bastante e permanece num contínuo processo de crescimento global (dados fornecidos pela equipe psicopedagógica).

Após a análise das respostas da entrevista semiestruturada dos educadores e dos familiares das crianças com TDAH, a análise do diário de campo a partir das observações feitas nas aulas de língua portuguesa e da análise dos textos escritos pelas crianças participantes da pesquisa, pudemos ter acesso a um apanhado significativo de elementos que nos ajudaram a compreender melhor as características do TDAH enquanto manifestação no sujeito que o apresenta, na família envolvida e nos educadores que lidam com tal realidade no cotidiano escolar.

Os dados obtidos revelam a singularidade do sujeito com TDAH e a relação com o seu entorno em termos, não só de algumas dificuldades apresentadas, mas também de potencialidades reveladas. Prosseguiremos, então, com as considerações finais.

## 5. CHEGANDO À RETA FINAL: CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES.

Realizar uma pesquisa como a que desenvolvemos, se reveste de uma significativa importância, uma vez que as questões partiram da atividade que exercemos em uma instituição privada da cidade do Recife. Nos últimos anos, a referida instituição, adotando o princípio de que “a escola é para todos”, tem dedicado esforços no sentido de atuar junto a crianças e jovens que apresentam dificuldades específicas, demonstrando o cumprimento de seu papel social ao atuar considerando esse grupo. Os obstáculos que surgem cercam todos os que frequentam a escola, incluindo os familiares que nesse caso, necessitam também de acolhimento e orientação.

As pesquisas revelam que cresce cada vez mais o número de crianças que, diante do movimento inclusivista, frequentam as escolas apresentando deficiências sensoriais, intelectuais, físicas, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, dentre outras.

Compreender o processo de funcionamento da linguagem, principalmente, a escrita dos alunos com TDAH em contexto de aprendizagem escolar, bem como a visão dos educadores e familiares inseridos nesse processo foi esclarecedor.

Os dados obtidos nesta pesquisa nos possibilitou analisar um grupo de crianças com TDAH, através da voz da equipe educacional que atua junto a eles e de seus familiares, além de fazer uma breve análise sobre peculiaridades das produções textuais escritas desses alunos.

Acreditamos que esta tese de doutorado pode contribuir com a causa da inclusão da pessoa com TDAH, a aprendizagem da escrita desses sujeitos, uma vez que buscamos revelar possíveis pontos positivos dessas pessoas, que podem ser pouco discutidos, ainda.

Buscamos responder ao questionamento principal que norteou nossa investigação, que foi: alguns dos alunos com TDAH podem apresentar alguma originalidade no processo de apropriação da modalidade escrita da linguagem? Como os professores e familiares percebem as crianças com TDAH tanto no contexto escolar como familiar? Quais ações inclusivas podem ser observadas no cotidiano escolar desses alunos com TDAH? Os alunos com TDAH conseguiram alcançar o objetivo proposto pela professora na atividade de produção de texto?

Para encontrar algumas respostas para as questões postas acima, definimos como o objetivo geral do presente estudo: analisar a linguagem, na sua modalidade escrita, e

em outras formas enquanto mediadoras do processo de ensino aprendizagem de alunos com TDAH participantes do grupo de acessibilidade; e, como objetivos específicos: compreender as mensagens fornecidas pelos entrevistados sobre as vivências dos alunos com TDAH; trazer aspectos mais representativos dos sujeitos com TDAH, participantes da pesquisa, no tocante ao processo de escrita (alfabetização e letramento); observar como professores e alunos vivenciam a inclusão escolar.

Tratamos do tema em meio a alguns questionamentos, como sejam: a identificação de que existem mentes brilhantes dentro do grupo dessas crianças, ou mesmo confirmar se foi possível encontrar características de originalidade na sua escrita, oralidade ou em algumas expressões de artes, o que nos parece ser evidenciado em alguns momentos.

A análise dos dados nos mostrou que a maioria desses educadores possuem um bom conhecimento sobre essa temática, que procuram trazer ações inclusivas para o cotidiano desses alunos, além de conseguirem enxergar as potencialidades desses sujeitos, para além das suas dificuldades, conseguindo lidar com a maioria delas. Algumas dessas ações são: escrever na agenda da criança, reuniões periódicas com a equipe multidisciplinar e família, adaptações feitas nas atividades escolares, formas diferenciadas de falar com o aluno com TDAH, dentre outras. Estas são recomendações sugeridas por estudiosos do tema que procuramos adaptar à nossa realidade.

Os familiares, em suas respostas, pontuaram a existência de conflitos no lar advindos do TDAH dos seus filhos somados às dificuldades escolares, o que geralmente é esperado. A maioria desses familiares caracteriza o transtorno como algo bem negativo e, porém, houve quem destacasse o potencial criativo do filho com TDAH. Grande parte das famílias consideram os profissionais da escola capacitados para lidar com o TDAH do filho e unânimes ao afirmar que eles gostam da escola em que estudam.

Na produção de um texto em sala de aula e observação das várias formas de linguagem utilizadas, na disciplina de português, pudemos verificar que eles compreenderam a tarefa que lhes foi solicitada, usaram boas ideias considerando a idade, série e contexto de pandemia, foram originais ao representarem seus desenhos e histórias (com desenhos bem característicos da história expressa), com narrativas de aventuras, com mudanças em histórias tradicionais e desfechos inusitados para seus relatos), alguns deles precisam avançar nos aspectos formais do texto (parágrafo, pontuação, organização espacial) e no traçado da letra cursiva (já utilizada pela grande maioria dos alunos) e outros estão bem de acordo com as metas estabelecidas na sua série escolar.

Essa constatação representa a superação de dificuldades em andamento, que poderiam estar sendo acumuladas com as comorbidades de alguns desses alunos (dislexia, discalculia, TOD). Essas comorbidades interferem diretamente na escrita, leitura, interpretação, concentração, e mesmo assim os alunos pesquisados conseguiram atingir bons resultados no letramento escolar, precisando ainda continuar sendo estimulados nesse sentido constantemente. Sabemos que as dificuldades escolares de letramento e socialização são minimizadas a partir de estratégias inclusivas utilizadas por toda a comunidade educativa e percebemos um empenho dos educadores nesse sentido.

Pudemos observar também outras formas de linguagem utilizadas por algumas dessas crianças com TDAH, como, por exemplo: o corpo reflete sua condição interior de necessitar se movimentar muito. Por outro lado, eles se apresentam em alguns momentos mais largados na carteira escolar; olhares distraídos para outras fontes comunicativas como corredores, colegas da sala, saída ou entrada de alguém da sala, motivo pelo qual temos de estar atentos à localização desse aluno na sala de aula. Os seus desenhos conseguem expressar as ideias do texto escrito; o que é comum no processo de aquisição da linguagem escrita.

Todos os participantes da pesquisa conseguiram entregar a produção solicitada, mesmo que utilizando outras formas de linguagem, quando explicavam as professoras por meio de expressões corporais, através do olhar, das representações por desenhos ou oralmente; o que pode representar sua singularidade no texto.

A presença de ações afirmativas para as crianças levam-nos a tecer as seguintes considerações como resultados: a inclusão escolar é buscada, incessantemente, e desse modo verificamos que se constitui uma realidade vivenciada cotidianamente na comunidade escolar pesquisada. Os demais colegas não demonstram rejeição pela presença dessas crianças com TDAH nas salas de aulas, no recreio ou em outros ambientes escolares, muitas delas (crianças sem TDAH) procuram ajudá-las (as crianças com TDAH). Esses meninos com TDAH conseguem resultados muito bons, quando podem ultrapassar toda a limitação da agitação corporal e desatenção para focar (mesmo que minimamente) em uma atividade escolar, que pode não ser a mais atrativa naquele momento.

Podemos acrescentar ainda que tanto os familiares como os educadores conseguem perceber qualidades nesses sujeitos, pouco divulgadas; alguns desses alunos apresentaram formas originais (amassou o papel e depois desamassou com a professora retomando a escrita; entre frases alguns sentem a necessidade de dar voltas pela sala ou

olhar pela janela; conversas paralelas com retomada do foco da tarefa principal posteriormente entregando a tarefa concluída para a professora).

Lidar com essas crianças é uma tarefa complexa pelo fato de que a variedade de manifestações podem desestabilizar muitos desses profissionais diante de alguns possíveis resultados pouco satisfatórios. Os dados obtidos nas entrevistas nos mostrou que a maioria dos docentes e estagiários tem um bom conhecimento do que significa ser uma criança com TDAH e daí os acordos poderem ser realizados e, geralmente, cumpridos. Algumas das ações que determinam resultados efetivos podem ser: reuniões periódicas com a equipe multidisciplinar e família, adaptações feitas nas atividades escolares, formas diferenciadas de falar com o aluno com TDAH, dentre outras. Estas são recomendações sugeridas por estudiosos do tema que procuramos adaptar à nossa realidade.

Reafirmamos a importância da atenção para as necessidades de cada uma dessas crianças, ampliando as recomendações que poderemos indicar para docentes em geral, que podem em algum momento de sua prática profissional, necessitar do emprego de estratégias para melhor lidar com esses alunos como sejam: colocar o aluno sentado nas primeiras fileiras, evitar dar as costas ao aluno enquanto estiver dando explicações, permitir que o aluno se movimente em sala de aula quando estiver mais inquieto, favorecer idas ao banheiro e tomar água em alguns momentos estratégicos para que ele possa se autorregular, estimular a utilização da agenda escolar para que ele não esqueça de fazer nenhuma atividade solicitada para casa, evitar dar vários comandos ao mesmo tempo, priorizando um comando por vez.

Tais providências nos mostra a urgência de ser inserido no currículo base dos professores, a temática para discussão, desde a aprendizagem de pessoas com transtornos do desenvolvimento e suas implicações na linguagem, além de uma maior discussão acerca da neuroeducação que inclui a intercessão da neurociência, psicologia e pedagogia.

Deve ser repensada a formação inicial e continuada desses educadores, com uma visão global e positiva do TDAH e não restrita e depreciativa, como muitas vezes temos visto por aí. O TDAH é algo com grande prevalência educacional, na ordem de 10% segundo a nossa experiência escolar, que precisa encontrar espaço na educação e na saúde, com a implementação de políticas públicas eficazes para essas crianças e suas famílias, com ampla informação acerca do tema por todos os seguimentos da sociedade, com programas de apoio aos familiares para lidarem da melhor forma possível com os seus filhos com TDAH, além de formação eficaz e contínua aos profissionais de educação

e saúde. As famílias, no que lhe concernem, precisam ser acolhidas, ouvidas e orientadas por profissionais e centros especializados na área.

Uma coisa é certa, não existe uma única via a ser seguida; mas sim várias saídas, que devem ser trilhadas por estradas diferentes para cada situação apresentada. É vendo a singularidade desse sujeito com TDAH que os educadores conseguirão aprimorar cada vez mais seu fazer pedagógico, trazendo mais harmonia e funcionalidade ao ambiente escolar e extraescolar.

Assim, estamos certas que essa pesquisa não finda aqui neste ponto, pois muitas respostas acerca do TDAH e suas implicações ainda precisam ser detalhadas e deverão ser em futuro próximo, com novos estudos.

Diante de tudo isso, tentar trazer à tona habilidades que podem estar presentes na pessoa com TDAH em várias áreas do conhecimento, permitiu-nos dar voz e vez aos aspectos originais, singulares e alternativos desses sujeitos. Eles podem apresentar uma capacidade de se reinventarem após cada briga ou conflito, podem se destacar quando o professor tem a sensibilidade de perceber as suas potencialidades em determinada área do conhecimento, além de serem sensíveis às diversas situações dos seus entornos. Portanto, somos de acordo com o modelo social, que enfatiza todo o potencial que o sujeito tem; e nos opomos ao modelo médico, que costuma elencar as faltas da pessoa com algum transtorno ou deficiência.

Em consonância com a neurodiversidade, que é uma condição neurológica atípica e não uma doença; acreditamos no sujeito que se desloca da condição de portador para um ser uma pessoa com TDAH. Acreditamos que elas podem ter grande potencial de mudança efetiva no mundo. E isso é tudo o que precisamos atualmente!

Percebemos ainda, que todos os alunos pesquisados não estão fora da língua, muito pelo contrário, são sujeitos autores se constituindo e produzindo textos orais e escritos de forma autêntica e eficaz.

Retomando o nosso título “Um corpo que não para, uma mente que brilha? Dados da Linguagem de alunos com TDAH de um grupo de acessibilidade”; podemos responder que, de fato, esses alunos possuem uma agitação corporal notória e que o brilhantismo não foi categoricamente encontrado nos sujeitos analisados. Os nossos dados nos permitem afirmar que são crianças espertas, criativas, originais; porém não temos elementos suficientes para atestar que possuem altas habilidades. Inclusive, porque esse laudo de altas habilidades precisa ser construído a partir de avaliação aplicada por profissionais habilitados, o que não ocorreu nesta pesquisa. Portanto, nos sentimos

confortáveis em afirmar que, geralmente, são talentosos e quem sabe, até mesmo brilhantes em alguns casos. Vale a pena destacar, que encontramos brilhos nos sujeitos pesquisados bem interessantes, tais como: persistência, altruísmo, imprevisibilidade, espontaneidade. Portanto, poderíamos afirmar que o brilhantismo desses sujeitos está na singularidade deles.

Esperamos que no futuro possamos caracterizar os vários tipos de TDAH como: criatividade para música, habilidade diferenciada para as artes, capacidade de oratória, sensibilidade aflorada, capacidade de recomeçar a partir dos erros, etc.

Acreditamos que a partir desses novos olhares, descritos anteriormente, acerca do sujeito com TDAH e suas potencialidades podem fomentar novas pesquisas nessa temática. Os seus resultados podem ser bem enriquecedores, quando ampliados ao público de escola pública e demais segmentos educacionais, para além das séries de alfabetização.

Para finalizar, acreditamos que este estudo abre caminhos para novas pesquisas que visem observar as potencialidades do sujeito com TDAH em oposição ao sujeito da falta, tão amplamente explicitados em pesquisas anteriores a nossa. Que o ser humano com TDAH seja lembrado e referenciado pelas suas invenções, capacidade de hiperfoco, talentos e criatividade que podem apresentar.

## REFERÊNCIAS

ABDA (**Associação Brasileira do Déficit de Atenção**), 2021. Disponível em: <tdah.org.br>. Acesso em: 16, jul. de 2021.

ABSD (**Associação Brasileira de superdotados**), 2001. Disponível em: abahsd/5000178/315/p#.yuc8ilhkjiu . Acesso em : 08, set. de 2021.

ALENCAR, E. S. **Criatividade e altas habilidades**. Entrevista à TV. Supren UNB, 4 de outubro de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FpjhXqJ5Xj0>. Acesso em 01, set. de 2021.

ALVES, I. M. C. Estratégias de atuação fonoaudiológica no ensino fundamental. In: ALVES, I. M. C. e DANTAS, C. R. V. **Fonoaudiologia educacional: da teoria à prática**. Recife: EDUPE, 2017.

ALVES, RauniJandéRoama; NAKANO, Tatiana de Cássia. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010384862015000300008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862015000300008&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 10 abr. 2022.

AMARO, D.G. **Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

ANDRADE, S. (2015). **Capacitismo: o que é, onde vive e como se reproduz?** Disponível em: <https://asgordas.wordpress.com/2015/12/03/capacitismo-o-que-e-onde-vive-como-se-reproduz/>.

ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.

BDTD (**Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**)<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor> Acessado em 03 de janeiro de 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARKLEY, R. A. **TDHA: Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade**. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BEZERRA, B. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola, 2017.

BORGES, L. C., SALOMÃO, N. M. R. **Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social**. Psicologia: Reflexão e crítica, 2003, 16 (2), p. 327-336.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL, **Lei nº 14254**, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

CALIMAN, L. V. Notas sobre a história oficial do transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade TDAH. **Revista Psicologia, ciência e educação**, v.30(01), n. 1 a 5, 46-61, 2010.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br> Acessado em 03 de janeiro de 2022.

CARVALHO, G. M. M.A **singularidade da fala da criança e o estatuto do investigador da aquisição de linguagem**. Revista Intercâmbio, volume XX: 99-113 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

CAVALCANTI, W.M.A. **Diversidade x escola: um problema que não se reconhece como tal**. Recife: Revista Educação: teorias e práticas, ano2, nº 2, 2002.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. **Neurolinguística discursiva: teorização e prática clínica**. Caminhos da neurolinguística. 2007

DEL RÉ, A. **Aquisição da linguagem** : uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2. Ed, 2018.

DOLZ, J; GAGNON, R e DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Cmpinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOPFNER, M.; FROLICH, J.; METTERNICH, T. W. **Como lidar com o TDAH: guia prático para familiares, professores e jovens com Transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade**. 3ª edição. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2016.

DUPAUL, G. J.; STONER, G. **TDAH nas escolas**. São Paulo: M. Book do Brasil Editora Ltda, 2007.

GODOY, R. F., CEMIN, T. M., BORDIGNON, D., RIZZON, N. M. **Capacitismo: cartilha para organizações**. Universidade Caxias do Sul. Mestrado profissional em Psicologia, 2021.

GUIMARÃES, A. **Inclusão que funciona**. Nova Escola, São Paulo, n. 165, p. 43-47, set. 2003.

GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGR, 2009.

HORA, Ana Flávia et al. **The prevalence of ADHD: a literature review**. *Psicologia*, Lisboa, v. 29, n. 2, p. 47-62, dez. 2015. Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-20492015000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492015000200004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 04 jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.17575/rpsicol.v29i2.1031>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (BRASIL). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Brasília: INEP, 2013.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2016.

KLEIN, T., LIMA, R. C. **Mais além dos transtornos do neurodesenvolvimento: desdobramentos para a infância e a educação**. Movimento – Revista de Educação, Niteroi, ano 7, n.15, p. 106-132, set/dez, 2020.

KRESS, G. R.; van LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001

LIER-DE VITTO, L. M. F. Patologias da linguagem: sobre as “vicissitudes de falas sintomáticas”. In: LIER-DE-VITO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia Maria. **Aquisição, patologias e clínicas de linguagem**. São Paulo: Editora PUC-SP, 2007.

MAIA, M. I. R.; CONFORTIN, H. **TDH e aprendizagem: um desafio para a educação**. Perspectiva, Erechin. V. 39, N.148, p. 73-84, dezembro, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MANTOAN, M. T. E. Por uma escola de qualidade. In: MACHADO, N. J. et al. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

MANTOAN, M.T.E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, D.E.G e SOUZA, V.C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MELO, M. F. V.; FONTE, R. F. L. e AZEVEDO, N. P. G. Algumas concepções em aquisição de linguagem. In: AZEVEDO, N. P. G. e FONTE, R. F. L. **Aquisição da linguagem, seus distúrbios e especificidades: diferentes perspectivas**.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Dificuldades de comunicação e sinalização Surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. Brasília: Governo Federal, 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, M. M. **Leitura e escrita: uma análise dos problemas de aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOUTINHO, I. C. N. **Contribuições da neurolinguística discursiva para a formação de professores**. Tese de doutorado Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem: Campinas, SP, 2019.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível – crianças que não aprendem na escola**. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras, 2001.

NÓBREGA, P. V. A. **O estudo do envelope multimodal: como uma contribuição para a aquisição da linguagem**. Curitiba: Appris, 2018.

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. **Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 67-85, jan./abr. 2019.

OMS (**Organização Mundial de Saúde**), 2021. Disponível em: <https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/> Acesso em: 01, set. de 2021.

ORTEGA, F. **O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade**. Artigos Mana 14 (2). Out 2008 <https://doi.org/10.1590/S0104-93132008000200008>

OSAKABE, H. Linguagem e educação. In: MARTINS, M. H. **Questões de linguagem**. 7ª edição. São Paulo: Contexto, 2004.

PEREIRA CASTRO, M. F. **Argumentação na fala da criança: entre fatos de língua e de discurso**. Linguística, v. 13, p. 15-23, 2003.

POPOLI, E.A. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Fortaleza: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

PROETTI, S. **As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica:** um estudo comparativo e objetivo. Revista Lumen. ISSN: 2447-8717, V.2, N.4, 2017.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da Educação. Petrópolis: Vozes, 25ª edição, 2014.

RENZULLI, J. S., REIS, S. M. **The schoolwideenrichmentmodel:** A how-toguide for educationalexcellence, Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

ROHDE, L. A. et. al. **Guia para compreensão e manejo do TDAH** da World Federationof ADHD. Porto Alegre: Artmed, 2019.

SALUM JUNIOR, G.A. **Transtornos mentais comuns na infância:** estudo de mecanismos genéticos e neuropsicológicos. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRS, 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SCIELO (Scientific Eletronic Library Online) <https://search.scielo.org/> Acessado em 03 de janeiro de 2022.

SILVA, J.E.F. **A construção da língua portuguesa escrita pelo surdo não oralizado.** Recife: Dissertação de mestrado em Ciências da Linguagem, UNICAP, 2009.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas.** Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Gente, 2003.

SILVA, ANA BEATRIZ BARBOSA. **Mentes inquietas:** TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. 4ª edição. São Paulo: Globo, 2014.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ed. Autêntica/UFMG, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 18 ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e escrever. 1 ed.; 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, M. V. **Aquisição da linguagem segundo a psicologia interacionista:** três abordagens. Revista Gatilho V.4, 2006, UFJF. ISSN: 1517-6436. p.1-24.

STREET, Brian V. Práticas letradas e mitos do letramento. In: STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

SURREAUX, L. M. **Linguagem, sintoma e clínica em clínica de linguagem**. 2006. 202f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

TARGINO, M. das G; ARAÚJO, E.M.P.de; SANTOS, M.F.P.dos ; **Alfabetização e Letramento: múltiplas perspectivas**. Teresina: EDUFPI, 2017.

TAVARES, F. F. B. **Altas habilidades/superdotação e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: aproximações e distanciamentos**. PRODESC/SEEP/CAPES/MEC. UFSM. Santa Maria: 2008.

TEIXEIRA, G. **Desatentos e hiperativos: manual para alunos, pais e professores**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Bestseller, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

Universidade Federal do Ceará. **Conceito de acessibilidade**. Disponível em: <https://www.ufc.br/acessibilidade/conceito-de-acessibilidade>, 2021. Acesso em: 24, nov. de 2021.

VINOCUR, E. e PEREIRA, H. V. F. **Avaliação dos transtornos de comportamento na infância**. Rio de Janeiro: Revista HUPE, vol 10 (supl.2), 2011.

Virgolim, A. M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas: **Fundamentos de defectología**. Madrid: Machado Nuevoaprendizaje, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 16ª edição, 2019.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 4ª edição, 2008.

ZAMETKIN, A. J. *et al.* **Cerebral glucose metabolism in adults with hyperactivity of childhood onset**. *New England Journal of Medicine*, v.323, p.1361-1366, 1990.

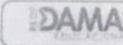
## APÊNDICE I

### CARTA DE ANUÊNCIA



**COLÉGIO  
DAMAS**  
DA INSTRUÇÃO CRISTÃ

www.colegiodamas.com.br



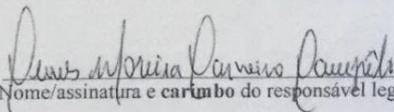
### CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora IANA MARIA DE CARVALHO ALVES, CPF. 022502274-54, RG. 5164058 SDS-PE a desenvolver o seu projeto de pesquisa UM CORPO QUE NÃO PARA, UMA MENTE QUE BRILHA? DADOS DA LINGUAGEM DE ALUNOS DE UM GRUPO DE ACESSIBILIDADE, que está sob a coordenação/orientação da Profa. Dra. WANILDA MARIA ALVES CAVALCANTI cujo objetivo é analisar o processo de aquisição da linguagem de alunos com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), estudantes do ensino fundamental anos iniciais.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife, 06 de Julho de 2020



Nome/assinatura e cargo do responsável legal onde a pesquisa será realizada



AVIC - COLÉGIO DAS DAMAS DA INSTRUÇÃO CRISTÃ  
Av. Rui Barbosa, 1426 Afritos  
CEP: 52 050-000 Recife - PE  
Reconhecido Port. 6167 D. O. 01-11-79  
Insc. Cadastro Escolar Nº P. 000.045. 12-09-84  
CNPJ: 10.847.762/0013-15  
Tel. (81) 3241-6680

AV. RUI BARBOSA, 1426. GRAÇAS. RECIFE / PERNAMBUCO. BRASIL. CEP 52050000, FONE (81) 3139 4500. CNPJ 10.847.762/0013-15

## APÊNDICE II

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE  
(para professores e equipe psicopedagógica)**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa UM CORPO QUE NÃO PARA, UMA MENTE QUE BRILHA? DADOS DA LINGUAGEM DE ALUNOS DE UM GRUPO DE ACESSIBILIDADE.

Você foi selecionado pelo fato de ser educador que trabalha com alunos com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) e sua participação não é obrigatória.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O **objetivo principal** deste estudo é analisar o processo de aquisição da linguagem de alunos com TDAH participantes do grupo de acessibilidade, a fim de verificar ocorrências que justifiquem possíveis dificuldades e/ou soluções que podem estar sendo apresentadas para a aprendizagem desses alunos.

Sua participação nessa pesquisa consistirá em responder a um questionário para os professores.

Toda pesquisa com seres humanos pode envolver **riscos**. No caso dessa pesquisa, considerando que pode haver algum desconforto e/ou constrangimento para aqueles que responderão a entrevista, forneceremos os esclarecimentos que forem necessários para tirar dúvidas existentes, e, no caso de ocorrer ainda, algum constrangimento, desconforto para aqueles que responderão a entrevista, procuraremos trazer mais esclarecimentos para que não haja dúvidas sobre sua participação. Caso ainda persista alguma dificuldade, ofereceremos apoio psicológico como forma de contornar o constrangimento ou desconforto apresentados pelo participante.

Os **benefícios** dessa pesquisa para os envolvidos indicam serem valiosos, uma vez que divulgarão estudos sobre a temática prevalente e desafiadora da vida escolar que se vincula ao psicológico e familiar, melhorando a orientação que precisa ser fornecida para esses pais e/ou responsáveis, a partir dos seus relatos. Desse modo a pesquisa poderá ajudar os professores a descobrirem melhores estratégias de como trabalhar o processo de ensino/aprendizagem envolvendo alunos com TDAH, podendo trazer como benefícios a desmistificação da crença de que aluno com TDAH é um sujeito da falta, instaurando um conceito de sujeito singular com enormes possibilidades de construir a aprendizagem formal e desenvolver as múltiplas linguagens.

As informações obtidas através desse estudo serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois os sujeitos da pesquisa serão descritos através de nomes fantasia ou códigos numéricos, protegendo assim a privacidade do participante.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR)**

*Wanilda Cavalcanti*

Assinatura (Profa. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti)

**Endereço completo:**

Wanilda Maria Alves Cavalcanti

Avenida Agamenon Magalhães, 2860/602 – Espinheiro – Recife

CEP : 52.020.000

e-mail: wanildamaria@yahoo.com

**Telefone:** 81 981880088

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6º andar, sala 609 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 –endereço eletrônico: [cep@unicap.br](mailto:cep@unicap.br)- **Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - Segunda a sexta-feira, Recife, 6 de julho de 2020**

**Assinatura do SUJEITO DA PESQUISA**

**COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP**  
**SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte**  
**CEP: 70719-000 - Brasília-DF**

## APÊNDICE III

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE  
( para pais de alunos)**

Você e a sua criança estão sendo convidados para participar da pesquisa UM CORPO QUE NÃO PARA, UMA MENTE QUE BRILHA? DADOS DA LINGUAGEM DE ALUNOS DE UM GRUPO DE ACESSIBILIDADE.

Vocês foram selecionados pelo fato de seu filho (a) estar no processo de letramento escolar e sua participação não é obrigatória, bem como a do seu filho.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O **objetivo principal** deste estudo é analisar o processo de aquisição da linguagem escrita de alunos do ensino fundamental.

Sua participação nessa pesquisa consistirá em autorizar a observação de textos escritos por sua criança na escola.

Toda pesquisa com seres humanos pode envolver **riscos**. No caso dessa pesquisa, considerando que pode haver algum desconforto por parte da criança em saber que o seu texto estará sendo visto por outras pessoas. No caso de ocorrer ainda, algum constrangimento, desconforto para os participantes da pesquisa, procuraremos trazer mais esclarecimentos para que não haja dúvidas sobre sua participação. Caso ainda persista alguma dificuldade, ofereceremos apoio psicológico como forma de contornar o constrangimento ou desconforto apresentados pelo participante.

Os **benefícios** dessa pesquisa para os envolvidos indicam serem valiosos, uma vez que divulgarão estudos sobre a temática da alfabetização e letramento escolar.

As informações obtidas através desse estudo serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois os sujeitos da pesquisa serão descritos através de nomes fantasia ou códigos numéricos, protegendo assim a privacidade do participante.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

**DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR)**

*Wanilda Cavalcanti*

Assinatura (Profa. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti)

**Endereço completo:**

Wanilda Maria Alves Cavalcanti  
Avenida Agamenon Magalhães, 2860/602 – Espinheiro – Recife

CEP : 52.020.000

e-mail: wanildamaria@yahoo.com

**Telefone:** 81 981880088

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – blocoG4 – 6º andar, sala 609 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 –endereço eletrônico: [cep@unicap.br](mailto:cep@unicap.br)- [Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - Segunda a sexta-feira.](#)

**Assinatura do SUJEITO DA PESQUISA**

**COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP**  
**SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte**  
**CEP: 70719-000 - Brasília-DF**

## APÊNDICE VI

**TERMO DE ASSENTIMENTO PARA AS CRIANÇAS**  
**TERMO DE ASSENTIMENTO (TALE) para CRIANÇA E ADOLESCENTE**

(maiores de 6 anos e menores de 18 anos)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **UM CORPO QUE NÃO PARA, UMA MENTE QUE BRILHA? DADOS DA LINGUAGEM DE ALUNOS DE UM GRUPO DE ACESSIBILIDADE.**

Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber como crianças, como vocês, que são mais ativas e/ou distraídas aprendem a ler e escrever.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 6 a 8 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir, em qualquer momento.

A pesquisa será feita no Colégio Damas, onde vocês serão observados farão atividades de leitura e escrita. Para isso, a pesquisadora estará na sua sala de aula e em outros espaços da escola fazendo observações da sua leitura, escrita e momentos de brincadeiras com seus amigos. A observação da pesquisadora é considerada segura, porém, em algum momento será possível ficar envergonhado por estar sendo observado pela pesquisadora. Caso se sinta desconfortável, você pode nos procurar pelos telefones 81 992150960 (IANA – pesquisadora auxiliar) ou 81 981880088 (Wanilda – pesquisadora principal).

Mas há coisas boas que podem acontecer como mostrar como as crianças com desatenção e inquietude são inteligentes e conseguem aprender de maneira bem específica.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos para outras pessoas as informações que você pode nos passar. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados em artigos, livros e/ou revistas científicas, mas sem identificar as crianças que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa vamos mostrar os resultados para você e seus pais, além de podermos fazer palestras e oficinas sobre o assunto pesquisado para que muitas pessoas aprendam mais sobre o processo de ensino e aprendizagem da criança.

Se tiver alguma dúvida, pode me perguntar que esclarecerei uma ou mais vezes para que possa entender bem o que vai fazer, e qual a finalidade. Os nossos telefones estão na parte de cima deste texto.

**DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR)**

**Wanilda Maria Alves Cavalcanti** \_\_\_\_\_

Nome

Wanilda Cavalcanti

Assinatura

**Av. Agamenon Magalhães, 2860/602- Espinheiro Recife- CEP 52.020-000** \_\_\_\_\_

Endereço completo

9.81880088

Telefone

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6º andar, sala 609 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – endereço eletrônico: [cep@unicap.br](mailto:cep@unicap.br)- **Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - Segunda a sexta-feira.**

**Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.**

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do SUJEITO DA PESQUISA –

\_\_\_\_\_  
Assinatura do PAI / MÃE ou RESPONSÁVEL LEGAL –.

**COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP**  
**SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte**  
**CEP: 70719-000 - Brasília-DF**

**CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Eu \_\_\_\_\_ - aceito participar da pesquisa UM CORPO QUE NÃO PARA, UMA MENTE QUE BRILHA? DADOS DA LINGUAGEM DE ALUNOS DE UM GRUPO DE ACESSIBILIDADE.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Recife/PE, 6 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP**

Universidade Católica De Pernambuco - UNICAP

Rua Do Príncipe, 526 – Boa Vista – Bloco G4 – 6º Andar, Sala 609

CEP 50050-900 – Recife/PE – BRASIL

Telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376

Endereço Eletrônico: [cep\\_unicap@unicap.br](mailto:cep_unicap@unicap.br)

[Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h](#)

[Segunda a sexta-feira](#)

**COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP**  
**SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte**  
**CEP: 70719-000 - Brasília-DF**

## APÊNDICE V

## ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA AOS EDUCADORES

1. O que você entende por TDAH?
2. Qual é o percentual de alunos com TDAH no 2º ano fundamental?
3. Você considera os professores preparados para lidar com alunos com TDAH?  
Sim ( )                      Não ( )                      Alguns ( )  
Por quê?
4. Quais as principais dificuldades dos alunos com TDAH?
5. Quais as principais habilidades dos alunos com TDAH?
6. Você considera as famílias dos alunos com TDAH parceiras da escola?
7. Você concorda com todos os laudos médicos de TDAH dos alunos?  
Sim ( )                      Não ( )  
Por quê?
8. Na sua experiência, a medicalização traz bons resultados no tratamento do TDAH?  
Sim ( )                      Não ( )  
Por quê?
9. Na sua experiência, quais as terapias clínicas são mais assertivas para o aluno com TDAH?  
Psicologia TCC ( )  
Psicanálise ( )  
Psicologia analítica ( )  
Fonoaudiologia ( )  
Psicomotricidade ( )  
T.O. ( )
10. Você faz algum trabalho diferenciado para os alunos com TDAH?  
Sim ( )                      Não ( )  
Quais?

## APÊNDICE VI

## ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA AOS FAMILIARES

1. O que você entende por TDAH?
2. Qual a principal característica do TDAH presente no seu filho?  
Desatenção ( )  
Impulsividade ( )  
As duas combinadas ( )
3. Seu filho apresenta alguma dificuldade na escola?  
Sim ( ) Não ( )
4. Se a resposta for Sim, qual é a principal dificuldade?  
De relacionamento ( )  
De disciplina ( )  
De compreensão dos conteúdos ( )  
Organização dos seus materiais escolares ( )  
Outras ( ) Quais?
5. Seu filho apresenta habilidades diferenciadas em relação aos outros colegas de classe?  
Sim ( ) Não ( )
6. Se a resposta for sim, quais são essas habilidades?  
Música ( )  
Artes ( )  
Dança ( )  
Matemática ( )  
Línguas ( )  
Outras ( ) Quais?
7. Seu filho apresenta alguma dificuldade no convívio familiar?  
Sim ( ) Não ( )
8. Se a resposta for Sim, qual a principal dificuldade?  
Desorganização ( )  
Inquietude ( )  
Desatenção ( )  
Relacionamento interpessoal ( )  
Esquecimento ( )  
Outras ( ) Quais?
9. O seu filho gosta da escola em que estuda?  
Sim ( ) Não ( )
10. Você considera os profissionais da escola do seu filho preparados para lidar com alunos com TDAH?  
Sim ( ) Não ( )  
Por quê?
11. Seu filho toma alguma medicação?  
Sim ( ) Não ( )  
Qual?
12. Seu filho faz alguma terapia clínica (psicologia, fonoaudiologia, T.O., psicomotricidade, psicopedagogia, etc.) para o TDAH?  
Sim ( ) Não ( )  
Qual?

## ANEXO I

PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO COMITÊ DE  
ÉTICAUNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** UM CORPO QUE NÃO PARA, UMA MENTE QUE BRILHA? DADOS DA LINGUAGEM DE ALUNOS DE UM GRUPO DE ACESSIBILIDADE

**Pesquisador:** Wanilda Maria Alves Cavalcanti

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 35349620.4.0000.5206

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE CATOLICA DE PERNABUCO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.184.779

**Apresentação do Projeto:**

O presente projeto de pesquisa trata de um tema bastante relevante para a sociedade, uma vez que aborda ocorrências do processo de aquisição de linguagem de crianças escolarizadas que possuem diagnóstico de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Esse grupo vem crescendo e pela sua inserção cada vez maior nas escolas regulares de ensino, determinadas pelo movimento inclusivista que subsidia as políticas públicas vigentes no nosso país, precisando ser visto na sua singularidade para que novas estratégias de ensino sejam criadas e aperfeiçoadas diante da especificidade de cada aluno rumo à aprendizagem significativa. Dentro da temática da inclusão, selecionamos o TDAH para aprofundamentos nos nossos estudos, pois julgamos de suma importância acrescentar ao que já foi pesquisado, um olhar singular e positivo desse sujeito ao seu processo de aprendizagem. A nossa experiência educacional aponta o TDAH como o transtorno de maior prevalência no âmbito escolar, na atualidade, e, portanto, julgamos importantíssimo que a investigação seja realizada junto aos agentes do processo de ensino aprendizagem: aluno, professor, equipe psicopedagógica e família.

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609

**Bairro:** Boa Vista **CEP:** 50.050-900

**UF:** PE **Município:** RECIFE

**Telefone:** (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 4.184.779

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar o processo de aquisição da linguagem de alunos com TDAH participantes do grupo de acessibilidade, a fim de verificar ocorrências que justifiquem possíveis dificuldades e/ou soluções que podem estar sendo apresentadas para a aprendizagem desses alunos.

**Objetivo Secundário:**

O presente projeto de pesquisa trata de um tema bastante relevante para a sociedade, uma vez que aborda ocorrências do processo de aquisição de linguagem de crianças escolarizadas que possuem diagnóstico de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Esse grupo vem crescendo e pela sua inserção cada vez maior nas escolas regulares de ensino, determinadas pelo movimento inclusivista que subsidia as políticas públicas vigentes no nosso país, precisando ser visto na sua singularidade para que novas estratégias de ensino sejam criadas e aperfeiçoadas diante da especificidade de cada aluno rumo à aprendizagem significativa. Dentro da temática da inclusão, selecionamos o TDAH para aprofundamentos nos nossos estudos, pois julgamos de suma importância acrescentar ao que já foi pesquisado, um olhar singular e positivo desse sujeito ao seu processo de aprendizagem. A nossa experiência educacional aponta o TDAH como o transtorno de maior prevalência no âmbito escolar, na atualidade, e, portanto, julgamos importantíssimo que a investigação seja realizada junto aos agentes do processo de ensino aprendizagem: aluno, professor, equipe psicopedagógica e família. Observar como professores e alunos vivenciam a inclusão escolar; Verificar as características específicas de cada aluno com deficiência ou transtorno, enfatizando o grupo de alunos com TDAH, e quais suas implicações na aprendizagem escolar; Elencar as principais atividades de linguagem realizadas de maneira individual e coletivamente que são efetivas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do grupo de acessibilidade de uma escola privada; Verificar a implicação direta e indireta da família no processo de aprendizagem formal desses alunos.

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609

**Bairro:** Boa Vista

**CEP:** 50.050-900

**UF:** PE

**Município:** RECIFE

**Telefone:** (81)2119-4041

**Fax:** (81)2119-4004

**E-mail:** cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 4.184.779

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Toda pesquisa envolve riscos. No caso dessa pesquisa, mesmo após serem fornecidos todos os esclarecimentos que forem necessários para tirar dúvidas existentes, pode ocorrer algum constrangimento, desconforto para aqueles que responderão a entrevista como também às crianças pela presença da pesquisadora nas salas de aula, em momentos de produção oral e escrita. Nesse caso, não sendo suficientes todos os esclarecimentos, poderemos oferecer o apoio psicológico necessário para contorná-los.

**Benefícios:**

Os benefícios dessa pesquisa para os sujeitos envolvidos (crianças com TDAH, professores, equipe psicopedagógica e família) indicam serem valiosos, uma vez que se propõem a aprofundar os estudos sobre a temática prevalente e desafiadora do contexto educacional e familiar, melhorando o apoio, principalmente, metodológico e psicológico, que precisam ser fornecidos às crianças com TDAH, e aos diversos participantes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante tanto na perspectiva social quanto científica, tendo em vista que analisa o potencial cognitivo dos grupos de indivíduos que ainda encontram-se, em alguns casos, excluídos. A fundamentação teórica respalda adequadamente os estudos a serem realizados.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos foram adequadamente apresentados.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto deve ser aprovado sem pendências ou recomendações.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

A Coordenação do CEP acompanha o parecer do Colegiado "APROVADO" e lembra à necessidade do envio do RELATÓRIO FINAL da pesquisa em cumprimento das determinações contidas na RESOLUÇÃO Nº 466 CNS, de 12/12/2012 como orienta o Manual intitulado: "ENVIAR NOTIFICAÇÃO", disponibilizado na Central de Suporte da Plataforma Brasil <http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf>

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609

**Bairro:** Boa Vista **CEP:** 50.050-900

**UF:** PE **Município:** RECIFE

**Telefone:** (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 4.184.779

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1594062.pdf	20/07/2020 17:20:15		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOTALE200720.docx	20/07/2020 17:16:57	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOAOAOSPAIS200720.docx	20/07/2020 17:16:28	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTAAEQUIPEPSICOPEDEAGOGICA.docx	20/07/2020 16:42:27	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTAAOSPROFESSORES.docx	20/07/2020 16:37:56	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTAAOSPAIS.docx	20/07/2020 16:37:12	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	20/07/2020 16:24:28	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOTESEBROCHURA190720.docx	19/07/2020 20:10:52	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Outros	Certificadodeaprovacoadabancadoprojeto detese.pdf	15/07/2020 18:28:01	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSOECONFIDENCIALIDADE.docx	14/07/2020 15:58:23	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Outros	CARTEANUENCIADAMAS.jpg	14/07/2020 15:54:58	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	13/07/2020 20:55:11	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	13/07/2020 20:52:43	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOAOSSPROFESSORESEEQUIPE.docx	13/07/2020 20:50:57	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609  
 Bairro: Boa Vista CEP: 50.050-900  
 UF: PE Município: RECIFE  
 Telefone: (81)2119-4041 Fax: (81)2119-4004 E-mail: cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Continuação do Parecer: 4.184.779

RECIFE, 31 de Julho de 2020

---

**Assinado por:**  
**Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua do Príncipe, nº 526 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609  
**Bairro:** Boa Vista **CEP:** 50.050-900  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br