



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRO-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO ACADÊMICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**REGENILSON VERAS SANTOS**

**A BUSCA ATIVA DE ESTUDANTES (IN)VISÍVEIS: A PALAVRA DOS  
PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Recife – PE  
2023

REGENILSON VERAS SANTOS

**A BUSCA ATIVA DE ESTUDANTES (IN)VISÍVEIS: A PALAVRA DOS  
PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, tendo como orientadora a professora Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti.

Recife – PE  
2023

S237b

Santos, Regenilson Veras

A busca ativa de estudantes (in)visíveis: a palavra dos professores na perspectiva de uma educação inclusiva / Regenilson Veras Santos, 2023  
145f. : il.

Orientadora: Wanilda Maria Alves Cavalcanti  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2023.

1. Linguística - Estudo e ensino. 2. Educação inclusiva.
3. Distúrbio da falta de atenção com hiperatividade.
4. Estratégias de aprendizagem. I. Título.

CDU 801

Luciana Vidal CRB-4/1338

**REGENILSON VERAS SANTOS**

**A BUSCA ATIVA DE ESTUDANTES (IN)VISÍVEIS: A PALAVRA DOS  
PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

A presente dissertação foi defendida e aprovada em 14 de setembro de 2023, pela banca examinadora e constituída pelos professores:



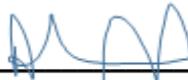
---

Profa. Dra. Wanilda Maria Alves Cavalcanti  
Presidente da Banca Examinadora e Orientadora  
Universidade Católica de PE - UNICAP



---

Profa. Dra. Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo  
Examinadora Interna  
Universidade Católica de PE - UNICAP



---

Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
Examinador Externo  
Universidade Federal de Rondonópolis - MT

“Eu sonho  
Os delírios mais soltos  
E os gestos mais loucos  
...  
Eu adoro voar”.

(Bruna Dragão, 1984)

Quando se vê, já são seis horas!

Quando se vê, já é sexta-feira!

Quando se vê, terminou o ano...

...

Não deixe de fazer algo que gosta devido à  
falta

De tempo, a única falta que terá,

Será desse tempo

Que infelizmente não voltará mais.

(Mario Quintana: O Tempo, 1981)

**Este trabalho, dedico**

À minha mãe Marinete Veras, mulher de fibra e  
coragem, por sempre está, de longe, torcendo e  
vibrando;  
Ao meu companheiro e amigo Oscar Rodas, de uma  
beleza irretocável, por termos sido família um para o  
outro, aprendendo a caminhar juntos;  
Aos meus familiares, emanadores de boas energias;  
Aos meus amigos, encorajadores natos.

## AGRADECIMENTOS

Muito do percurso realizado por mim, ao longo desses mais de 12 anos em Recife, deve-se ao amparo de diversas mãos; desde quando ao chegar, sem destino, sem emprego, sem um futuro certo, apenas a certeza da vontade de vencer. Homens e mulheres que passaram por minha história contribuíram significativamente para que hoje eu pudesse ser mais. Concluir o ensino superior foi uma vitória, possível por graças e graças ao apoio de inúmeras pessoas que se mobilizaram e arrecadaram um montante suficiente para semestralmente ir pagando a faculdade. Nas primeiras oportunidades, já trabalhando em escola, colegas de profissão abriram portas e estas foram apenas um trampolim para marcar história. Todos esses momentos são históricos e nomináveis.

Começo meus agradecimentos dando graças:

Àquele que me/nos Criou e sabe de tudo e tudo pode!

À nossa senhora das Maravilhas, que assim como quando o Pe. Antônio Vieira pediu sua intercessão para conseguir ter inspiração, assim eu também o fiz e por diversas vezes.

Às minhas tias que, desde minha infância, sempre foram suportes, fizeram de sua morada a minha e a dos seus, dando abrigo, afago e muita comida boa (só existe no Maranhão). Meu muito obrigado, minhas tias Elvira, Alice, Rosa, Elenice, Glória (*in memoriam*) e Riba, pelo afeto. E também a todos os meus tios por parte paterna, Riba, Naldinho e Quiba.

À minha irmã, Anne Veras, guerreira, por caminharmos juntos ainda que distantes. E ao meu padrasto, Leonildo Santos, pela dedicação, empenho e sacrifícios. Da mesma forma ao meu padrasto por toda a dedicação.

Aos meus primos, Jefferson (*in memoriam*), Mary, Daniel, Kenny, Wesley, Darice, Mayara, Mayra, Maynara por sermos de uma família nascida para ser única, que não se troca e nem vende.

Ao meu amigo de antes e de sempre, professor e padre Jurandir Junior, pela excelência acadêmica e amizade fraterna, muito do que sou é a você quem agradeço.

Ao meu amigo e irmão de caminhada, Pedrinho Gomes, pelas partilhas de vida, pela força e coragem, pelo bem querer, pelas partilhas de vida, pela afabilidade.

Ao meu amigo, Edson Rodrigues, pelo zelo e cuidado, pelas boas vibrações, pela amizade que perdura, pelo sentimento de pertença.

Ao meu amigo de hoje e sempre, Gustavo Lima, por ter sido presença viva da bondade divina quando faltavam as esperanças, pelo afeto e estima, pela amizade duradoura;

Ao meu amigo de longa jornada, Lailson Lima, por sempre ter sido presença na ausência, pelos conselhos e pela alegria de celebrar a vitória. E a minha amiga, Dayse Rodrigues pela coragem em nunca desistir, pela saudade que nos aproxima, pelo conhecer no olhar.

À minha amiga de antes do mestrado e para toda a vida, Rauanne Thais, pela parceria que teve início, mas não terá fim;

À minha amiga Ana Christina, piauiense, de um afeto criado pelo sotaque e eternizado no bem querer e em todas as vezes que essa dissertação for revista. Obrigado pelas correções.

Às amigas que se tornaram família, Martha Santos e Magda Santos, pelo carinho e acolhida;

Ao meu amigo e mestre, Kennedy Jeremias, por toda convivência e aprendizado, pelas idas e vindas de uma relação indestrutível.

Às amigas de aprendizado, Rose Alves e Nani Cristine, pela alegria de celebrar a vida juntos.

Aos meus amigos de ensino médio, ainda que ausentes, tentamos ser presentes: Alex Viana, Ludmilla Gonçalves, Gesiane Batista, Tony Duarte.

Aos meus irmãos que são irmãos e me fizeram irmãos, Nelson e Marcos.

Aos meus irmãos de longa caminhada, Cirlene, Messias, Nilza, Marcia, Morena, dona Rosa pela parceria afetuosa.

À Silvana, pela força e coragem de ser mulher; e pelo apoio amigo nestas terras pernambucanas.

Aos colegas e amigos de trabalho que, ao longo dessa minha jornada, sempre foram mãos e braços estendidos para uma mudança radical na educação: Catarina Santana, Geize Araújo, Rosália, Laís da Hora, Rafaella Gatis, Lúcio Lima, Marcos Santos, Gilvania Ferraz, Sandra Simões, Renan Leal, Iana Nascimento, Meire Falcão, Diego Costa, Freddy Cursino e tantos outros que se fizeram ou continuam sendo presença.

À minha inspiração, professora Gláucia Nascimento, por me acolher e me ensinar.

Aos meus professores e amigos, Medianeira Souza, Cleber Ataíde, Marcela Vasconcellos, Lucia Ribeiro, e tantos outros que me deram suporte para tentar ser um ser intelectual.

E aos docentes que muito contribuíram com esse trabalho de dissertação.

*Em especial, nestas últimas linhas, agradecimentos tão significativos quanto,*

À profa. Zélia Correia, que como mãe, sempre me impulsionou e deu todas as oportunidades para que a coragem fosse a tônica do dia, a resistência e o compromisso para ser uma fortaleza, e o amor pela vida e pelo tempo fossem conquistados diariamente.

À minha amiga e chefe Betânia Cordeiro, pelo carinho de sempre, pela confiança, pela disposição em querer sempre me ajudar, pela amizade construída no trabalho e que extrapola as barreiras e muros desse espaço.

À minha orientadora, profa. Wanilda Cavalcanti, minha gratidão, pela coragem em me orientar, pois, sou um curioso sem as ferramentas. E, que com toda a paciência do mundo soube me instrumentalizar dando as condições para que eu chegasse ao término de um sonho. Além disso, por ser uma mestra com as habilidades de me transformar em um pesquisador.

Muitíssimo obrigado.

## RESUMO

Esta dissertação é resultado da pesquisa que desenvolvemos no curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa Processos de Organização Linguística e Identidade Social para a obtenção do grau de mestre. A pretensão do trabalho é de analisar as estratégias utilizadas por professores de educação básica em sala de aula junto ao estudante com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), buscando compreender a educação inclusiva através da expressão que considera a linguística inclusiva, como um direito de todos à individualidade. Imbuído de um olhar sistêmico para as diversas facetas da educação brasileira, de uma educação heterogênea, do docente e sua formação, do estudante neuroatípico, da pessoa com TDAH, considerada incluída nos espaços de formação básica, representa o que buscamos desenvolver. A base teórica fundamentou-se nos trabalhos de Barkley, Teixeira; Lagares, Martelotta, Glat, Mazzotta, Mantoan, Figueiredo, dentre outros, tendo como pilar principal as concepções de Vygotsky sobre linguagem, aprendizagem e participação na sociedade de pessoas com deficiência que devem refletir sobre a práxis do ser docente frente a presença da linguística inclusiva no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva igualmente inclusiva. Gardou, Gnerre e Rohde são também basilares para compreender o processo educacional na mesma perspectiva de inclusão e TDAH. Como metodologia aplicada, a abordagem foi de ordem qualitativa, com análise do *corpus* constituído de relatos de entrevistas com perguntas semiestruturadas respondidas por nove (09) professores do ensino médio, além dos registros das observações das aulas ministradas de uma escola inclusiva na cidade do Recife. Ao final deste trabalho, compreendemos melhor as ocorrências escolares e sociais que contornam o contexto no qual foram descritas, tornando possível adotarmos uma ação inclusiva ampla, melhorando a qualidade do desenvolvimento dos que participaram dessa investigação. Percebemos, ainda, que o processo de inclusão para o estudante com TDAH ainda precisa de uma atuação de todos os atores para que este processo aconteça de maneira real e concreta.

Palavras-chave: TDAH; Inclusão; Estratégias; Aprendizagem; Linguística Inclusiva.

## ABSTRACT

This dissertation is the result of the research we developed in the master's course in Language Sciences, in the research line Processes of Linguistic Organization and Social Identity to obtain the master's degree. The intention of the work is to analyze the strategies used by basic education teachers in the classroom with the student with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) seeking to understand inclusive education through the expression that considers inclusive linguistics, as a right of all to individuality. Imbued with a systemic look at the various facets of Brazilian education, a heterogeneous education, the teacher and his training, the neuroatypical student, the person with ADHD, considered included in the basic training spaces, represents what we seek to develop. The theoretical basis was based on the works of Barkley, Teixeira; Lagares, Martelotta, Glat, Mazzotta, Mantoan, Figueiredo, among others, having as main pillar the conceptions of Vygotsky on language, learning and participation in the society of people with disabilities who must reflect on the praxis of being a teacher in the presence of inclusive linguistics in the teaching and learning process in an equally inclusive perspective. Gardou, Gnerre and Rohde are also basic to understand the educational process in the same perspective of inclusion and ADHD. As applied methodology, the approach was qualitative, with analysis of the corpus consisting of reports of interviews with semi-structured questions answered by nine (09) high school teachers, in addition to the records of observations of classes taught in an inclusive school in the city of Recife. At the end of this work, we better understand the school and social occurrences that surround the context in which they were described, making it possible to adopt a broad inclusive action, improving the quality of the development of those who participated in this investigation. We also realize that the inclusion process for the student with ADHD still needs an action of all actors for this process to happen in a real and concrete way.

**Keywords:** ADHD; Inclusion; Strategies; Learning; Inclusive Linguistics.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 UMA ESCOLA QUE NÃO PARECE SER DE TODOS .....</b>	<b>17</b>
1.1 Uma escola inclusiva: o que ela representa? .....	17
1.2 Acessibilidade: preparando para a inclusão da diversidade de pessoas na sociedade ...	25
1.3 Práticas linguísticas inclusivas .....	35
1.4 A presença de Vygotsky ontem e hoje .....	42
<b>CAPÍTULO 2 O TDAH E A LINGUAGEM EM FOCO .....</b>	<b>49</b>
2.1 Compreendendo a etiologia (causas do TDAH).....	52
2.2 Qual o impacto que o TDAH causa na escola .....	56
2.3 A escola e o estudante do ensino médio com TDAH .....	59
2.4 Lidando com a linguagem na escola .....	63
<b>CAPÍTULO 3 ASPECTOS BÁSICOS DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA TRABALHAR COM O ESTUDANTE COM TDAH.....</b>	<b>68</b>
3.1 Construindo caminhos: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) .....	69
3.2 O desafio do aprendizado escolar em uma escola inclusiva .....	75
3.3 O professor e o TDAH em sala de aula: desafios e possibilidades. ....	83
<b>CAPÍTULO 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>92</b>
4.1 A pesquisa .....	92
4.2 O <i>corpus</i> e os participantes da pesquisa .....	93
4.3 Instrumentos da pesquisa.....	94
4.4 Procedimentos de coleta .....	95
4.5 Procedimentos de análise. ....	96
<b>CAPÍTULO 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>98</b>
5.1 Análise dos dados das entrevistas.....	98
5.2 Análise das observações em sala de aula.....	117
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>141</b>

## INTRODUÇÃO

---

A educação é de todos. Mas, não para todos. Ela é *para* cada um, na sua particularidade, individualidade. E por isso, exige de todos nós um olhar minucioso.

As reflexões sobre o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem ainda são uma questão necessária para discussão e avanços, sobretudo para aqueles que se encontram em situações de vulnerabilidade cognitiva. Mesmo com tantas reformulações, adequações, até inovações, é necessário um olhar apurado e com propostas adequadas para um avanço significativo na área de desenvolvimento da aprendizagem, especialmente nas competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes.

O tema aqui proposto vem sendo objeto de estudo e produção de diversas naturezas e configurações, entretanto, ainda se faz necessário maior inclinação para o ensino daqueles que apresentam transtornos do desenvolvimento, como o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), **invisíveis** para muitos gestores e docentes. Se já é palpável a dificuldade para ensino para crianças típicas, ainda mais complexo tem sido para os atípicos ou neuroatípicos (que apresentam laudo), acrescidos de dificuldades nas interações. Por isso, a relevância da análise, em parceria com professores do ensino médio de uma escola pública da cidade do Recife, sobre as estratégias de ensino que são utilizadas de modo que viabilizem um aprendizado eficaz do alunado, e diante dos desafios, como o docente se sente quando percebe um não-aprendizado.

O objetivo central deste estudo é analisar as estratégias utilizadas pelos professores de educação básica no contexto de educação inclusiva junto ao estudante com TDAH. Através desse contexto, buscamos compreender como a adoção da linguística inclusiva pode promover um ambiente que respeite e valorize a individualidade de cada estudante. A linguística inclusiva é um direito fundamental que reconhece a importância do uso de uma linguagem também inclusiva. Ao explorar essas estratégias adotadas pelos docentes em sua relação com a educação inclusiva, almejamos contribuir com a construção de práticas pedagógicas que sejam capazes de tornar o espaço escolar de todos e para todos.

Acesso e acessibilidade de modo a garantir as condições para que um estudante consiga se sentir pertencente ao espaço escolar, no sentido de formação e capacitação adequada de todos, de maneira contínua e adaptada às necessidades locais, adaptações curriculares e uso de estratégias adequadas para o desenvolvimento do aprendizado são algumas das inquietações reais que pairam sobre uma escola que deve ser inclusiva, na sua essência, para que a prática

confirme essa posição. Portanto, o movimento de busca ativa escolar representa uma relevante ação para prevenir o abandono e a evasão escolares e apoiar os municípios. Essa estratégia auxilia no planejamento de políticas públicas específicas visando o enfrentamento da exclusão e de acordo com Santos (2020), a busca ativa escolar é uma metodologia social que possibilita ao estado, a partir das informações produzidas pelas suas escolas e pelos municípios, identificar as principais causas da exclusão escolar e os territórios mais vulneráveis, permitindo o planejamento cuidadoso do retorno de crianças e adolescentes à escola por meio de ações intersetoriais e do acompanhamento do estudante.

Muitos são os professores que se encontram em situações pedagógicas para as quais não foram preparados, gerando, por conseguinte, resultados ineficazes para sua prática docente. Talvez isto se deva a ideia de homogeneidade que ainda paira nos ambientes educacionais. Os métodos e estratégias empregadas para o ensino para estudantes com TDAH tornam-se, muitas vezes, uma incógnita para vários professores desse grupo discente. De acordo com a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (2017):

o professor é um dos grandes observadores de crianças, é quem as conhece como poucos, pois consegue manter o olhar individual, mesmo em meio a uma “multidão”. Diferente de outros profissionais, ele é um dos poucos que enxerga a criança e o adolescente em sua rotina, na realidade em que ele está inserido.

O papel desse profissional é indispensável, especialmente porque é, em muitos casos, o primeiro a identificar sintomas que diferenciam o indivíduo neuroatípico (aqueles que apresentam algum tipo de transtorno) dos considerados convencionais ou neurotípicos. Por isso, tem um papel relevante nos primeiros passos que, tanto a escola como a família, precisam dar.

Por outro lado, diagnosticar não é função do docente, especialmente pela formação ineficiente que recebeu bem como, por conhecer pouco esse transtorno, além de que parece se tratar de um transtorno neurológico, psiquiátrico, fora da esfera do conhecimento de docentes. Por isso, parece imprescindível que mais estudos surjam nesse campo para tentar, paulatinamente, elucidar questões e sugerir caminhos a serem seguidos numa perspectiva didático-metodológica mais eficaz, que possibilitem aos professores desempenharem com mais discernimento e proficiência seu magistério. Esse nosso postulado se justifica pela necessidade de um trabalho reflexivo com o professor de modo que ele não se sinta incapaz diante de situações díspares que enfrenta em seu ambiente de trabalho.

A nossa pesquisa procurou identificar estratégias empregadas por professores, considerando a perspectiva da linguística inclusiva na tentativa de contribuir para a devida adequação da prática desse grupo docente e aperfeiçoar os métodos de desenvolvimento do aprendizado dos indivíduos com TDAH, como já mencionado anteriormente.

Pelo fato de já trabalharmos com estudantes que são pessoas com TDAH, sentimo-nos impelidos a dar mais um passo nesse âmbito que, ainda muito tenro e quase desconhecido, convoca-nos a ir adiante. Por isso, julgamos relevante esta pesquisa, que pode contribuir para a melhoria da prática de inúmeros professores da rede estadual de ensino, especialmente os que lecionam no ensino médio.

É sabido que, em muitos casos, os estudantes passam grande parte do ensino fundamental – anos iniciais e finais sem terem um diagnóstico, o que, na maioria das vezes, impede (o que não deveria) um redirecionamento por parte da escola, especialmente àquelas que não têm núcleo de acessibilidade e/ou Atendimento Educacional Especializado (AEE), com quem possam compartilhar suas preocupações, ou o que é pior, ignorando o que se passa.

O comportamento de um indivíduo com TDAH ainda está associado à ideia de indisciplina e desatenção por parte dos professores. Essa mentalidade dificulta uma mudança na prática pedagógica, especialmente quando o estudante(a) é fruto de uma educação que privilegia uma homogeneidade inverossímil. Ao chegar na última etapa da formação básica, o ensino médio, mais difícil se torna em conseguir reduzir as arestas causadas por uma escola que não conseguiu fornecer subsídios para possibilitar um aprendizado significativo.

Um problema facilmente percebido nos espaços escolares é a dificuldade no diagnóstico, já que nem sempre as famílias têm instruções sobre quais encaminhamentos devem adotar, além da dificuldade de se conseguir especialistas que tratem de maneira multidisciplinar a situação desse indivíduo.

Segundo Barkley (2002) o estudante com TDAH apresenta significativas dificuldades para atender às exigências escolares. Da mesma forma, o ser docente, diante do contexto em que a escola está inserida, com todas as suas lacunas, exigências etc., ainda não consegue adequar sua prática pedagógica e incluir aquele estudante in(visível) como alguém que possui TDAH, o que provoca o surgimento de possíveis dificuldades de aprendizagem, de relacionamentos, de aceitação de ordens, dentre outras questões. Apenas determinar que o professor precisa elaborar recursos diversificados e estratégias metodológicas para este estudante não nos parece ser o adequado. O professor precisa de formação adequada que

sistematize um(uns) modelos de ensino que atenda(m) um determinado público. Nesse sentido, Rohde (2003) afirma:

O estudante com TDAH impulsiona o professor a uma constante reflexão sobre sua atuação pedagógica, obrigando-o a uma flexibilidade constante para adaptar seu ensino ao estilo de aprendizagem do estudante, atendendo, assim as suas necessidades educacionais individuais (Rohde, 2003, p. 206).

Em um contexto de realidade pública como já mencionado acima, não é uma tarefa fácil. Até porque, cada vez mais, e graças ao processo de inclusão, os estudantes com deficiência e/ou transtornos do desenvolvimento também chegam à escola e exigem que sejam atendidos a partir de suas necessidades.

Sendo assim, reiteramos a necessidade de um trabalho em conjunto com professores, família e estudante para possibilitar a estes uma educação de qualidade, inclusiva, sem distinção. E procurando garantir os direitos de aprendizagem a todos que estão sob nossa tutela, de modo especial no desenvolvimento da linguagem enquanto condição de estar em sociedade, como um sujeito de possibilidades, já que é pela **linguagem** que o homem se faz presente, presença na sociedade.

Nosso trabalho está dividido em cinco capítulos, a saber:

O **primeiro capítulo** trata inicialmente, de situar o leitor e compreensão da proposta, sendo abordado o conceito de inclusão, do ponto de vista social e escolar, apresentando de maneira geral os conceitos que envolvem esse processo de transformação. Para então abordar as questões que dificultam a sociedade ser inclusiva, superando as barreiras, por meio da acessibilidade. Em seguida, a **linguística inclusiva** surge como o espectro desse trabalho, pois é pela linguagem que há uma conexão entre os indivíduos sociais, lugar de igualdade, de valorização, visibilidade, seja por etnia, gênero, orientação sexual, dentre outros. Ainda neste capítulo traremos o pilar principal que atravessa todo o texto que são **as ideias de Lev Vygotsky** precursor do movimento inclusivista, ajudando-nos a divisar os direitos de pessoas com deficiência e sua participação na sociedade, desde ontem, permanecendo vivas até o momento atual.

No **segundo capítulo**, o objeto do estudo, são as causas, os efeitos e as possibilidades do TDAH na pessoa com esse transtorno que vive em sociedade e as demandas de uma escola inclusiva do Ensino Médio de estudantes com esse transtorno além das estratégias possíveis de uso, por parte do professor, para serem aplicados naqueles que delas necessitam. Se já é

palpável a dificuldade para ensino para crianças típicas, ainda mais complexo tem sido para os atípicos, acrescidos de dificuldades nas interações.

O **terceiro capítulo** mostra a dinâmica escolar da escola campo, de pesquisa, destacando dentre outras coisas o papel do Atendimento Educacional Especializado que apoia as dificuldades do professor para a melhoria da linguagem desses estudantes. Ainda marca o desafio da atuação dos profissionais na escola contando com dados sobre suas necessidades. Os recursos disponíveis partem da oferta de acessibilidade, ampliando condições para que o conhecimento sobre o TDAH seja atualizado permanentemente.

No capítulo seguinte, **o quarto**, observamos os aspectos metodológicos, procurando demonstrar quais são os percursos que foram realizados para se chegar ao resultado da pesquisa. A metodologia utilizada procurou reconhecer os participantes como sujeito qualitativo, que *per si*, são de relevada importância. Como ferramenta teórica, a metodologia foi referenciada a partir dos pressupostos etnográficos através de entrevistas semiestruturadas permitindo ao participante uma liberdade de expressão.

O **último capítulo** trata da análise e discussão dos resultados que fornece a visão da organização e conhecimento dos dados reunidos ao longo da realização da pesquisa de campo e que nos permitem chegar às conclusões.

## CAPÍTULO 1: UMA ESCOLA QUE NÃO PARECE SER DE TODOS

---

*Abrir a escola para a manifestação da vida é reconhecer que, dentro de toda complexidade das relações humanas, é preciso incentivar o sonho e a alegria das crianças porque é bonito ver a natureza se vestindo de prata e brincando na janela somente para mostrar que a vida é tão simples e alegre quanto uma cantiga de roda.*  
(Figueiredo, 2002)

O conceito de escola abrange mais que um aspecto físico, é, sobretudo, um espaço de construção de conhecimento, de desenvolvimento de habilidades cognitivas, social e pessoal. É também o lugar de uma reconstrução de valores tão necessários para uma sociedade de todos. Além disso, a escola desempenha um papel fulcral para a promoção da inclusão, que é a garantia de igualdade de oportunidades a todos, independentemente das particularidades de cada sujeito.

Compreender a importância da inclusão na escola é essencial para construir uma sociedade mais justa e equitativa, haja vista que, a inclusão não beneficia apenas os que precisam de um olhar e ações efetivas, como também enriquece a experiência educacional de todos que fazem parte desse processo, sem exclusão, portanto, de ninguém, como afirma Cavalcanti (2002, p. 188): “uma escola aberta para todos os estudantes, visto que ela se propõe inserir os excluídos, garantir qualidade na educação, considerando as diferenças e, assim, valorizando a diversidade”.

Nesse sentido, a primazia dada a escola como lugar por excelência de acolhida, valorização, respeito mútuo é a consequência de ações e estratégias que visam promover uma cultura inclusiva, garantido o acesso aos espaços, através da acessibilidade, de direito de fala, do ponto de vista linguístico.

### **1.1 Uma escola Inclusiva: o que ela representa?**

Por uma educação inclusiva em que pese ser uma realidade circunstancial e necessária para uma mudança de paradigma na sociedade, é o que se espera. Esse tem sido um aspecto relevante para se pensar e (re)pensar os próximos passos da educação, e em especial a inclusiva. Entende-se por educação inclusiva o processo de inclusão de pessoas com deficiência ou transtornos do desenvolvimento ou aprendizagem rede regular de ensino em todos os seus níveis, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Tal realidade exige inúmeras adequações não só na estrutura física de instituições de ensino, mas também no corpo de pessoal que

interage com os usuários de um sistema inclusivo. E, esse modelo extrapola os aspectos educacionais, pois há uma necessidade de uma sociedade inclusiva, o que segundo Gardou (2018) todo ser humano nasceu para a igualdade e liberdade: “Não tenha piedade de mim, mas não me ignore como fazem tantos outros” (p. 83).

Em um ambiente inclusivo, frase inquietante como a mencionada acima não será verbalizada, já que em uma sociedade inclusiva não basta apenas ter o direito de viver, mas, e, sobretudo, o direito de existir. Uma existência enquanto ser social, dotado de valores, capaz de inventar e reinventar o seu próprio espaço social. E, na escola, não deve(ria) ser diferente. Iniciemos, portanto, uma reflexão sobre a sociedade, que pode ser considerada excludente ou inclusiva.

Os conceitos que aqui serão muito utilizados carecem de uma interpretação etimológica, de um rigor conceitual. O prefixo *EX* de exclusão se deriva da preposição latina que significa “fora de”, “movimento para fora”. O adjetivo exclusivo que é sinônimo de exclusão, nascido no século XVIII, significa “o que exclui, elimina; que pertence a alguns e exclui de outros, por privilégio”. Já o verbo excluir, que provém do verbo latino *excludere*, significa “não deixar entrar, tirar algo, manter alguém afastado de algo”. Por assim dizer, e portanto, se algo é exclusivo, haverá exclusão. Como se vê, há na própria definição uma marcação negativa do termo. E o prefixo *IN*, também derivado do latim, representa “dentro de”, “em”. E quando unido ao verbo *cludo* (*cludere*) significando encerrar ou fechar dá-se o conceito de interpenetração, de entrar em algum lugar fechado, colocar algo dentro de um mesmo espaço, ou seja, significa fazer parte, contribuir, participar. Na inclusão, o *locus* é de todos, já na exclusão, é de apenas alguns poucos (Cunha, 2010). É um termo que vem sendo aplicado não apenas para tratar das pessoas que precisam de visibilidade, mas também para “construir discursos de acessibilidade a quaisquer indivíduos que estão excluídos de determinados espaços e situações” (Farias, 2009, p. 39).

Dito isso, uma sociedade para ser inclusiva precisa se distinguir de quaisquer características exclusivas. A ideia de sociedade inclusiva, para Gardou (2018), é aquela que “repudia toda forma de manobra que aumente o número de pessoas impossibilitadas” (p. 24), ou seja, não há espaços para um ambiente em que os já possuidores continuem se beneficiando dos que não são seus ‘iguais’. As pessoas em situação de desvantagem, física ou não, devem ser conjugadas na sua singularidade. Esse é o papel da sociedade, e não as tratar como seres incapazes, mas sim como seres singulares e plurais, haja vista, todos estarmos em situações de desvantagem.

Independentemente do papel social exercido, há sempre um processo de categorização do indivíduo quase que natural criada por uma sociedade ainda exclusivista, o que gera um risco, pois quando se divide, tende a se excluir. As leis, regras que são necessárias para uma vivência social saudável, em parte, não são capazes de agregar a todos, nas suas particularidades gerando uma exigência da norma. Assim, os que não conseguem se enquadrar nos padrões exigidos, são, naturalmente, excluídos. E em uma sociedade inclusiva, *o modus operandi* deve ser o de valorizar a diversidade, pois “não há pessoas pequenas” (Gardou, 2018, p. 18).

Para a efetivação tangível, e não apenas utópica, de uma sociedade considerada inclusiva é importante que haja uma reconstituição da ideia de um repertório que seja comum a todos, que reconheça a integralidade do ser, que seja empática, solidária.

Para Sasaki (2006, p. 39-40), uma sociedade inclusiva “constitui, então, um processo bilateral no qual, as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos”. Ainda para esse autor (2006, p. 40), “para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros”.

Outro elemento significativo é o de reconhecer a existência do outro, do que ainda é marcadamente isolado, que está, portanto, à margem (Sasaki, 2006). A existência do homem não está apenas no fato de conviver em sociedade, mas o de se sentir capaz de transformar o seu *habitat*, de ser um inventor de mudanças, de proporcionar novas experiências. Para que isso aconteça, a sociedade precisa ser também capaz de se reinventar, de se libertar de modelos que a aprisionam, de estar aberta para ouvir os que falam na ausência da palavra. Nesse sentido, exige-se da sociedade uma transformação cultural, em que não haja espaços para os conceitos que subjagam os diferentes, até porque a diferença é uma qualidade de uma sociedade que quer ser inclusiva, para todos. É pela inclusão social que há de reverberar um novo modelo de sociedade,

através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, utensílios) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, também da própria pessoa... (Sasaki, 2006, p. 40).

Assim, quanto mais a inclusão for um modelo adotado pelas sociedades, há de surgir um novo modelo de vida, a partir de uma nova sociedade, a de todos e para todos (Sasaki, 2006).

Como forma de expurgar a ideia de uma sociedade puramente das possibilidades, ideais, sonhos, utopias no sentido estanque, a sociedade viu-se, especialmente aqui no Brasil, obrigada

a garantir aos “diferentes” espaços de atendimento especializado. Mesmo que estes, de forma objetiva, sejam considerados como instituições segregadoras, já que a intenção era em um mesmo espaço prover todos os serviços necessários, como escolas especiais, clubes, associações, evitando que estas pessoas circulassem por espaços em que não seriam acolhidas, e nesse caso esta intenção pode provocar uma ação contrária, ou seja, de real separação mais permanente. Seguindo com as reflexões de Sasaki (2006, p. 31), “a partir do final da década de 1960, o movimento pela integração social começou a procurar inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer”. Apesar dessa perspectiva, era o indivíduo que deveria prover os meios para se adaptar, o problema era dele e não da sociedade.

Considerado como um ato “nobre” da sociedade, na verdade foi um gesto excludente, pois normalizou a ideia de exclusão, já que se deseja oferecer às pessoas deficientes condições similares às que não eram consideradas deficientes. Foi somente na década de 1980 que as conquistas começaram a se solidificar, mesmo assim, são feitos como esses que marcam a história e determinam as mudanças para se chegar a ter uma sociedade inclusiva. Ao longo da história, a partir do final da década de 1980 e início da seguinte:

algumas instituições sociais e organizações vanguardistas de pessoas com deficiência começaram a perceber e a disseminar o fato de que a tradicional prática da integração social não só era insuficiente para acabar com a discriminação que havia contra este segmento populacional, mas também era muito pouco para propiciar a verdadeira participação plena com igualdade de oportunidades (Sasaki, 2006, p. 33).

Integrar, na concepção da época, era um processo de inserção desde que o indivíduo tivesse as qualidades para tal, com as condições de superar os desafios que seriam impostos para viver em sociedade. Como se vê, era um movimento interno, ou seja, do indivíduo para a sociedade, da parte para o todo e não do inverso, que certamente seria mais eficaz. Esse modelo integrador não exige da sociedade uma mudança de paradigmas, de práticas sociais, apenas a isenta das responsabilidades. Portanto, não é este modelo de sociedade que se deseja, mesmo que reconheçamos as contribuições dos movimentos que levaram a sociedade a dar os primeiros passos.

O ideal é de se chegar a uma sociedade inclusiva, pois ela contribui para uma sociedade em que não há distinção entre os indivíduos, quando se reconhece a autonomia de cada ser na sua liberdade de ir e vir, na ampla condição destes circularem pelos espaços sociais, independente das suas dificuldades e limitações; de serem independentes nas tomadas de

decisão sobre o que querem ser e fazer, agindo assim, a sociedade reconhece o outro como um indivíduo distinto.

Uma sociedade inclusiva é aquela que garante a todos ocupar o espaço que se quer, independente, como a própria definição apresenta, da deficiência ou se ela nem existir. Mas, que apenas garantir espaços em que todos podem se sentir pertencentes, a sociedade inclusiva procura ser espaço de ressignificação da identidade humana, pois mostra que a diversidade humana é uma condição *sine qua non* do ser, enquanto pessoa e ter a possibilidade de acessar os recursos que a sociedade educacional dispõe para buscar a superação de suas dificuldades.

O resultado do processo de inclusão social é o somatório de vários fatores, como bem sinaliza Sasaki (2006, p. 171-172).

**QUADRO 1** – Fatores que resultam do processo de inclusão social

<b>Caminhos</b>	<b>Como se apresenta</b>
Solidariedade humanitária	As pessoas com deficiência são seres humanos, portanto, fazem parte da humanidade e devem ser tratadas solidariamente.
Consciência de cidadania.	Uma boa parte das próprias pessoas com deficiência e da sociedade tem consciência dos deveres e direitos de cidadania nos aspectos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.
Necessidade de melhoria da qualidade de vida	Hoje não basta que os produtos e serviços necessários a reabilitação, a educação, ao trabalho e ao lazer estejam disponíveis a pessoa com deficiência. É necessário que a qualidade de vida seja melhorada através da participação do próprio consumidor no melhoramento desses produtos e serviços.
Investimento econômico.	Pessoas com deficiência, ativas e saudáveis, custam menos para si mesmas, para sua família e para sua comunidade. Portanto, os recursos financeiros despendidos no processo de inclusão social têm um retorno econômico significativo.
Necessidade de desenvolvimento da sociedade	Uma sociedade se desenvolverá justa e saudável na medida em que todos os seus membros forem atendidos em suas necessidades essenciais. E as pessoas com deficiência, assim como as outras, não podem permanecer desatendidas.
Pressão internacional	Hoje há consenso internacional a respeito da implementação de medidas de equiparação de oportunidades para todas as pessoas com deficiências, inclusive as mais severas, em todos os países.
Cumprimento da legislação.	Cada vez mais órgãos públicos (nos níveis municipal, estadual e federal), organizações governamentais e outras instâncias de poder público estão aprovando

	decretos, leis, portarias, resoluções, instruções normativas etc. visando a garantia de direitos as pessoas com deficiência. Urge que toda essa legislação seja cumprida e sempre aperfeiçoada.
Combate à crise no atendimento	A péssima qualidade dos serviços essenciais prestados à população geral e a pessoa com deficiência vem fortalecendo a ideia do combate a crise através de parcerias entre as partes interessadas e /ou de atividades paralelas dirigidas por algumas organizações de, para e sobre pessoas com deficiência.
Crescimento do exercício do empoderamento.	Empoderamento e o processo pelo qual uma pessoa ou um grupo de pessoas utiliza o seu poder pessoal, inerente a sua condição, para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle de sua vida. Hoje um número cada vez maior de pessoas com deficiência está exercendo o empoderamento no seu dia a dia em casa, no trabalho, na escola, no lazer e em todas as outras situações de vida.

**Fonte:** Sasaki (2006, p. 171-172).

Nessa mesma direção, a educação inclusiva, segundo Glat (2007) significa um modelo de escola na qual é possível o acesso e a permanência de todos os estudantes, e onde os mecanismos de seleção e discriminação vigentes foram substituídos pela remoção de barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva de acordo com Glat (2007, p. 16) “a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, a rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem”.

Portanto, essas são algumas “tendências irreversíveis” (Glat, 2007, p. 171) que sinalizam o caminho possível de uma sociedade realmente inclusiva e que deve ser vivenciada em todas as realidades, ou seja, no campo, na cidade; na escola, no trabalho, no lazer, em busca da reconstrução da sociedade atual em vista da ideal.

No âmbito educacional, não se vê distinção dos postulados em relação a uma sociedade inclusiva, isso pois, a escola é parte da sociedade. De toda forma, há de se demarcar como a inclusão pode ser presença nos espaços escolares e como ela deve(ria) ser vivenciada.

A educação inclusiva quer ser um processo de transformação social em que todas as pessoas, indistintamente, tenham as mesmas condições de escolarização. Preconiza uma formação que seja completa, superando as diferenças e conceitos pré-existentes, ou seja, a educação inclusiva é um lugar comum de acolhimento aos comuns.

Da mesma forma, a educação inclusiva tende a ser um fomento de mudança, pois ela

Questiona a artificialidade das identidades *normais* e entende as diferenças como resultantes da multiplicidade, e não da diversidade, como comumente se proclama. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença e não

à diversidade, pois assegurar o direito à diversidade é continuar na mesma, ou seja, é seguir reafirmando o idêntico (Ropoli *et al.*, 2010, p. 8).

A inclusão na educação é, para uma sociedade tão complexa e repleta de mazelas, o melhor espaço de transformação e mudanças, pois ela questiona, ressignifica, rompe com os paradigmas de exclusão. A escola que quer ser inclusiva é indispensável na construção de uma nova identidade social, opondo-se aos modelos de segregação, característica de um sistema educacional preocupado com as oposições entre o “normal” e o deficiente; o inteligente e o esforçado; o melhor e o pior. Além da ideia vigilante de que o sucesso do estudante está relacionado exclusivamente ao esforço empregado na realização de determinada tarefa.

A ideia de que a escola é de todos e para todos não pode ser um ultraje pungente. Pelo contrário, deve ser aclamada para que, assim, ela consiga também ser de cada um, na sua individualidade, pois assim, cada um é reconhecido como sujeito peculiar. Nesses moldes, a educação para ser inclusiva deve conceber “a escola como um espaço de todos, no qual os estudantes constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças” (Ropoli *et al.*, 2010, p. 8).

A escola que valoriza e cria espaços para que o diferente seja capaz de ser quem ele quer ser, autônomo, independente, exclui a possibilidade da exclusão, pois há menos espaços para os dogmatismos sociais que tendem a endeusar o processo de ensino e aprendizagem como algo inquestionável, incontestável. Quando, na verdade, toda a educação, que a priori, nem precisaria de um adjetivo para fortalecer seu real papel, *per si* é o lócus para se questionar, recriar, repensar, ressignificar as práticas sociais inquebrantáveis.

Dentro da perspectiva de educação inclusiva, é preciso reformular a forma de pensar e conduzir a educação, privilegiando a autonomia do indivíduo, respeitando as faixas etárias e as condições individuais, sem esquecer da necessidade de repensar a prática pedagógica. Para Ropoli *et al.* (2010, p. 9),

Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

Uma educação para ser de qualidade precisa de uma reconexão com o que lhe faz ser escola. Da mesma forma que as supervalorizações das escolas em detrimento a outras é prejudicial, não é diferente dos que são os atores de todo o processo de aprendizado, seja o

estudante ou o docente. A escola precisa se reencontrar com o seu *húmus*, pois só assim, nesse processo de reinvenção que haverá uma educação inclusiva. Ela não pode mais, sob hipótese alguma, esquecer o que acontece em seu entorno nem desconsiderando os processos de transformação pelos quais a sociedade vem sofrendo.

Da mesma forma que a sociedade vivencia uma crise profunda, não seria diferente da educação. Segundo Mantoan (2003, p. 12): “Nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias ... é que surge o momento oportuno das transformações”. Em que pese tanta insegurança, são nessas oportunidades de caos, crise que surgem novas perspectivas de possibilidades.

Para uma educação inclusiva, segundo Mantoan (2006, p. 47), ainda temos muitos entraves,

A resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência.

E, o processo de inclusão, segundo a mesma autora: “Não prevê o uso de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldades de aprender”. Para ela: “Se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um” (Mantoan, 2006, p. 47). Uma tarefa complexa, como tudo que é relacionada à educação. E exige de todos os indivíduos que fazem parte do ciclo educacional um compromisso significativo, um entendimento da situação dos estudantes, procurando valorizá-lo enquanto sujeito do seu processo de aprendizado, numa busca constante do sujeito que não é invisível, pelo contrário, é real, visível e capaz.

Para uma educação ser considerada de excelência, todos os envolvidos precisam ser formados para terem os fundamentos adequados na construção de uma sociedade mais inclusiva. Em 2018, Mantoan e Baptista publicam um artigo que teve como finalidade:

formar pessoas para o ensino inclusivo foi uma oportunidade de criarmos e de colocarmos em prática novas maneiras de ensinar sem discriminações, nunca antes propiciadas por uma política pública escolar. Embora já requerido em nosso Ordenamento Jurídico, que assegura o direito de todos os estudantes, indistintamente, a estudarem com os pares de sua geração, a PNEEPEI nos convocou a repensar a escola, seus estudantes e professores a partir de novos referenciais e objetivos educacionais. Resolvemos, então, com a convicção de que nosso grupo de pesquisa estava suficientemente bem ancorado teórico –

metodologicamente enfrentar tal desafio. A oportunidade batia à nossa porta (Mantoan e Baptista, 2018, p. 2).

Essa iniciativa teve como objetivo a criação de uma rede social de profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que a formação continuada e colaborativa desses profissionais não se apresentava como algo fácil de acontecer permanentemente. A proposta partiu segundo as autoras, de uma questão: seria possível fazer uma educação continuada mais flexível que os cursos de especialização e formação continuada a distância ser ancorada nos problemas do cotidiano das professoras? Esse exemplo deu muito certo e pode ser empregado em quaisquer outros recantos do nosso país, pois quando se traz à tona todos os indivíduos, mas particularmente aos professores, não se delega de modo exclusivo ao professor de Língua Portuguesa, já que a este é tutelado o desenvolvimento da habilidade linguística, que é pertinente, e representa um passo em direção ao que a Linguística inclusiva sugere, respeitando os limites desse indivíduo. Pelo contrário, todos os demais docentes, nas suas diversas atividades pedagógicas, são incitados a uma práxis inclusiva. Todos esses processos só são consistentes se os espaços de aprendizado forem adequados para o desenvolvimento de habilidades inerentes ao indivíduo.

## **1.2 Acessibilidade: preparando para a inclusão da diversidade de pessoas na sociedade**

Etimologicamente, a palavra acessibilidade, derivada do latim *accessibilitas* cujo significado é o de “livre acesso, possibilidade de aproximação” (Houaiss, 2001). Conceitualmente, a representação desse termo está não apenas relacionada a uma ideia material que possibilite deslocar-se para algum lugar físico, mas também, em uma significação simbólica a partir de uma perspectiva social de relações interpessoais. Dessa forma, podemos assegurar que o termo acessibilidade é polissêmico. Não se tem um único sentido. E, em cada percurso histórico, essa palavra pode ser desdobrada para as diversas possibilidades de sentido.

Toda e qualquer pessoa tem o direito de se sentir pertencente a um mundo que vem passando por processos constantes de mudança; mas, nem sempre, as ferramentas utilizadas nessas transições atendem e satisfazem à necessidade do sujeito social. Para que isso possa ocorrer, é necessário que os espaços sejam acessíveis, sem que um grupo tenha privilégios em relação a outro, sem que existam barreiras por falta dessa acessibilidade.

O advento de políticas públicas para o grupo de pessoas historicamente excluídas vem se institucionalizando a partir de lutas e conquistas. Diversos são esses feitos, como a lei de

inclusão, a língua brasileira de sinais, o sistema de cotas etc. Os direitos dessas pessoas, silenciadas, excluídas, começaram a ser reconhecidos apenas na década de 1990, através de legislações que as faziam ser reconhecidas como cidadãs. Ou seja, passados 20 anos, com leis em vigor, ainda se vê uma realidade inacessível para quem mais precisa.

A aparência de normalidade das perversas desigualdades nas situações de vida tem levado a uma acomodação nos comportamentos, de tal sorte que as necessárias ações próprias de um sujeito acabam sendo esmaecidas e até mesmo anestesiadas. Desde a mais simples medida para rebaixamento de guias nas calçadas das cidades, até a mais profunda e abrangente ação socioeducacional voltada para a construção de sujeitos e cidadãos críticos, solidários e responsáveis deixam de ser concretizadas, muitas vezes pela petrificada invisibilidade das pessoas e grupos com maiores necessidades especiais e que têm sido, quando muito, identificados como *minorias* (Mazzotta, 2006, p. 35).

O termo acessibilidade, de acordo com a ABNT (2004, p. 10) é a “possibilidade e a condição de utilizar, com segurança e autonomia, os edifícios, o espaço, o mobiliário e os equipamentos urbanos”. Esse conceito é tão logo associado à arquitetura, levando a compreensão de que acessibilidade está estritamente relacionada à ideia de calçadas, rampas, prédios, vinculados a construções arquitetônicas.

As dificuldades para a aplicação das garantias de acessibilidade ainda são significativas, e de acordo com Queiroz (2006, p. 34):

o conceito foi sendo ampliado e generalizado, com o tempo, para qualquer tipo de barreira e até para pessoas sem deficiências, ou mesmo apenas com algum limite temporário, como o de calçadas esburacadas, perigosas para mulheres grávidas que, de imediato, não podem enxergar os pés, ou mesmo alguém querendo acessar um sítio na internet, cujo código não permita fazê-lo através de telefones celulares.

Até então restrito ao aspecto arquitetônico, de mobilidade, o termo acessibilidade, segundo Sasaki (2006) se expande para a compreensão de direitos de igualdade numa perspectiva de inclusão. De início, o termo estava vinculado a eliminação de barreiras arquitetônicas, sendo ampliado para outras percepções, como a de valoração da pessoa com ou sem deficiência diminuindo os espaços excludentes, seja através da comunicação, deslocamento, relações, trabalho etc. A acessibilidade rompe barreiras para criar o conceito de “diversidade humana” segundo Sasaki (2006, p. 67) com o intuito de estabelecer parâmetros de pertencimento a partir da acessibilidade.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI, nº 13.146 de 06 de julho de 2015) reconhece a existência de pessoas que precisam participar de maneira plena e efetiva na sociedade em condições iguais das demais visa garantir a elas direitos e liberdades fundamentais visando à sua inclusão social. E, de acordo com esta lei, a acessibilidade possibilita o “alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação”. Essa é a lei que regula a acessibilidade e é também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ela estabelece medidas para garantir a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade brasileira, incluindo acesso a edifícios, transporte, tecnologia e informação.

Outras garantias que a lei da inclusão oferece às pessoas com deficiência incluem acessibilidade em edifícios públicos e privados estabelecendo que tais edifícios devem ser adaptados para garantir a acessibilidade de pessoas com deficiência. Exige também transporte público acessível, como ônibus, metrô e trens, sejam acessíveis a pessoas com deficiência. Tecnologia acessível garantindo a inclusão de softwares, websites e aplicativos, e que sejam desenvolvidos de forma a serem acessíveis a pessoas com deficiência. Sinalização em braile: a lei exige a instalação de sinalização em braile em edifícios públicos e privados. Informação acessível: a lei exige que informações sejam disponibilizadas de forma acessível, incluindo traduções para línguas de sinais e legendagem para pessoas com perda auditiva.

Garantida por lei, a acessibilidade possibilita que qualquer sujeito possa circular com autonomia nos espaços de convívio social para se tornar, assim, um cidadão de direito. E o modelo de acessibilidade mais conhecido na literatura é o de Sasaki (2006, p. 68), conforme representação:

**QUADRO 2:** Tipologias de Acessibilidade

<b>Tipologia</b>	<b>Características</b>
Acessibilidade arquitetônica	Sem barreiras ambientais físicas, no interior e no entorno dos escritórios e fábricas e nos meios de transporte coletivo utilizados pelas empresas para seus funcionários.
Acessibilidade comunicacional	Sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).
Acessibilidade metodológica	Sem barreiras nos métodos e técnicas de trabalho (métodos e técnicas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, execução de tarefas, ergonomia, novo conceito de fluxograma, empoderamento etc.).

Acessibilidade instrumental	Sem barreiras nos instrumentos e utensílios de trabalho (ferramentas, máquinas, equipamentos, lápis, caneta, teclado de computador etc.).
Acessibilidade programática	Sem barreiras invisíveis embutidas em políticas (leis, decretos, portarias, resoluções, ordens de serviço, regulamentos etc.).
Acessibilidade atitudinal	Sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, com o resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização dos trabalhadores em geral e da convivência na diversidade humana nos locais de trabalho.

Fonte: Sasaki (2006, p. 68).

Cada um desses tipos de acessibilidade garantem a inclusão e a participação plena do indivíduo em todas as esferas sociais e visa um comprometimento dos órgãos na implementação de medidas de acessibilidade para construir um mundo das pessoas.

De acordo com os Referenciais de Acessibilidade no Ensino Superior (MEC/SINAES, 2013, p. 37-40) foram criadas a acessibilidade **digital e dos transportes**, perfazendo o total de oito tipos de acessibilidade avaliadas no Ensino Superior.

### QUADRO 3: Ampliação das acessibilidades

Tipologia	Características
Acessibilidade nos transportes	Sem barreiras, não só de veículos, mas também nos pontos de paradas, incluindo as calçadas, os terminais, as estações e todos os outros equipamentos que compõem as redes de transporte para viabilizar a locomoção sem prejuízo dos que têm mobilidade reduzida.
Acessibilidade digital	Sem barreiras na disponibilidade de comunicação, de acesso físico, de equipamentos e programas adequados, de conteúdo e apresentação das informações em formatos alternativos para que o estudante tenha acesso a informação e ao conhecimento independentemente de sua deficiência.

Fonte: Sasaki (2006, p. 68); MEC/SINAES (2013, p. 37-40) – adaptação do autor.

Do ponto de vista conceitual inclusivo, acessibilidade se refere à capacidade de uma pessoa com algum tipo de deficiência (física, sensorial, mental etc.) ter acesso completo e igualitário a bens, serviços e espaços públicos. Isso inclui acesso a edifícios, transporte, tecnologia, informação e comunicação. É, portanto, uma questão importante de direitos humanos e igualdade de oportunidades (ONU, 2006), pois a acessibilidade representa aspectos vitais do ser humano, sem acessibilidade não há interação, sem acessibilidade só há limitações.

As dificuldades e limitações das condições de acesso aos bens e serviços sociais e culturais configuram uma das mais perversas situações de privação da liberdade e de equidade nas relações sociais fundamentais à condição de ser humano. O conceito de acessibilidade vai muito além do direito de adentrar

aos ambientes naturais e físicos, confundindo-se mesmo com o direito de participação ativa no meio social, com a cidadania ou a inclusão social. Não é concebível, pois, defender inclusão social abstraindo-se as condições básicas de acessibilidade nos espaços sociais públicos ou que são compartilhados por todos. Pode ser irrelevante destacar a palavra todos. No entanto, talvez represente um alerta àqueles que tenham uma obscura percepção dos segmentos da população que têm sido reiteradamente privados de seus direitos humanos fundamentais, inclusive daquele composto pelas pessoas com deficiências (Mazzotta, 2006, p. 36).

Para que uma sociedade seja acessível, ela precisa ser inclusiva, para todos, independente de qual classe setorial o indivíduo pertence, sem discriminação, sem favorecimento, com a garantia de acessibilidade.

A acessibilidade pode ser abordada de várias maneiras, incluindo a construção de rampas e corrimãos em edifícios, a disponibilização de recursos de acessibilidade para pessoas com deficiências, como traduções para línguas de sinais e sistemas de legendagem para pessoas com perda auditiva, e a criação de aplicativos e tecnologias acessíveis para pessoas com diferentes tipos de deficiências. No âmbito inclusivo, a acessibilidade se refere à garantia de que todas as pessoas tenham acesso completo e igualitário a bens, serviços e espaços públicos, independentemente de suas habilidades ou deficiências (Sasaki, 2006).

No espaço escolar, como forma de garantia de inclusão de toda pessoa com deficiência, a acessibilidade é um fator determinante para a concretização de um espaço de todos e para todos. A acessibilidade física garante o direito à locomoção pelo ambiente, espaço. Isso inclui a disponibilidade de rampas, elevadores, banheiros adaptados, entre outros recursos que permitem que pessoas com deficiência física possam se movimentar e utilizar esses espaços (Silva, 2006).

Segundo Silva (2006, p. 26), ainda que os espaços escolares não estejam preparados para atender e acolher as especificidades de todos os seus estudantes, “algumas adequações mínimas, que são necessárias realizar no prédio escolar e na sala de aula, para favorecer o acesso e a permanência do estudante na escola”. No âmbito pedagógico, algumas adaptações são exemplos de acessibilidade, como:

- (a) cadernos de comunicação – cadernos que contêm figuras que correspondem a substantivos, adjetivos, verbos etc.;
- (b) prancha temática - prancha onde o estudante fixa figuras referentes a um eixo temático gerando comunicação sobre o assunto;
- (c) pasta frasal – possibilita a comunicação por meio da construção de frases (Silva, 2006, p. 26).

Outra acessibilidade é a visual e que se refere à capacidade de uma pessoa com deficiência visual ou baixa visão de acessar informações visuais. Isso inclui recursos como texto alternativo, ampliação de fonte, contraste de cores, entre outros. No grupo de pessoas que precisam dessa acessibilidade, encontram-se os de baixa visão e os cegos, segundo Lourenço *et al.* (2020, p. 01): “consideramos como cegueira, a alteração grave ou total de uma ou de várias funções elementares da visão” que afeta por completo a capacidade de “perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento”. E, como baixa visão, para ambos os autores, “corresponde a um comprometimento do funcionamento visual, em ambos os olhos, que não pode ser sanado, por exemplo, com o uso de óculos convencionais, lentes de contato ou cirurgias oftalmológica”.

Para um atendimento pedagógico adequado, conhecer essas particularidades contribuem para uma adequação nas práticas didáticas com resultados que sejam significativos para a construção do conhecimento do estudante. Oferecer condições adequadas de aprendizado como “um display em braile que corresponde a um dispositivo eletrônico que reproduz o texto projetado” (p. 12), “leitores de telas correspondem a programas que interagem com o sistema operacional do computador” (p. 13), “formatos de livros que possuem recurso de acessibilidade” (p. 18), “livros com letras ampliadas” e o “livro falado” (p. 19) garantirão uma participação afetiva e efetiva do estudante nas aulas e em seu processo de aprendizado (Lourenço *et al.*, 2020).

Outro recurso importante para garantir a acessibilidade de pessoas cegas e de baixa visão é através da autodescrição, pois, “é entendida como recurso de acessibilidade e ferramenta pedagógica empregada em processos escolares” (Lourenço *et al.*, 2020, p. 23). As pessoas com essas comorbidades precisam de caminhos alternativos para se sentirem pertencentes à sociedade.

De acordo com Motta (2021, p. 66):

a autodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional, que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora. É também considerada um tipo de tradução intersemiótica que transforma o visual em verbal.

Segundo Prates (2015, p. 11) a autodescrição não beneficia apenas as pessoas cegas ou de baixa visão, mas “pessoas com deficiência intelectual, autistas, disléxicos e com síndrome de Down”.

Na escola, a autodescrição deve ser utilizada como mais uma ferramenta pedagógica para superar as barreiras existentes. Além dessas possibilidades, segundo o Manual de Orientação e Apoio para a Pessoa com Deficiência, as pessoas cegas com baixa visão são capazes de se relacionar, basta apenas uma sensibilidade do interlocutor: “Caso seja necessária sua ajuda como guia, coloque a mão da pessoa no seu cotovelo dobrado ou em seu ombro, conforme a preferência da pessoa a ser guiada”. “Ao explicar direções para uma pessoa cega, seja o mais claro e específico possível”. E, um erro comum é o falar alto como se a pessoa tivesse problema na audição, portanto, basta falar em tom de voz usual.

E, para as pessoas com deficiência auditiva ou surdez, a primeira possibilidade de acessibilidade é o domínio de sua língua, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como instrumento de comunicação e que por meio dela, o indivíduo poderá ter suas oportunidades equiparadas. No ano de 2002, a lei de nº10.436 reconhece a

Libras como forma de comunicação e expressão em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

De acordo com Brito (1993, p. 28):

LIBRAS, “é uma língua de modalidade gestual-visual, reconhecida como língua natural dos surdos e constitui o “símbolo da surdez”. Hoje consideramos que a Língua de Sinais é o único meio efetivo de comunicação entre os surdos, possibilitando-lhes se desenvolver linguístico-cognitivamente”.

De modo a garantir o acesso da pessoa surda no espaço escolar, a presença de um intérprete da língua de sinais é indispensável. E não apenas isso, deveria ser implementado o ensino da LIBRAS para todos da comunidade escolar de modo que o surdo não continue sendo invisível dentro de um espaço em que todos devem ser visibilizados.

Giuseppe Rinaldi *et al.* (1997, p. 33-34) apresenta algumas propostas educacionais de adaptação para que a acessibilidade auditiva aconteça:

criar condições físicas, ambientais e materiais, propiciar os melhores níveis de comunicação e interação com as pessoas com as quais convive na comunidade escolar; participação nas atividades escolares; propiciar o mobiliário, equipamentos específicos necessários e salas adaptadas; adaptar materiais de uso comum em sala de aula: slides, cartazes; adotar a LIBRAS no processo ensino-aprendizagem e avaliativo, além de material escrito.

Medidas como essas expressas permitirão que a acessibilidade auditiva seja capaz de acolher a pessoa com deficiência para dentro da sociedade que tem um espaço importante no ambiente escolar.

A promoção da acessibilidade digital, como mais um meio de superar as barreiras, independente se a pessoa tem ou não deficiência é a garantia de tornar a sociedade um espaço democrático eliminando os entraves que possam inviabilizar aquelas pessoas com menos condições financeiras ou com alguma deficiência.

Em tempos modernos, em que ninguém consegue ficar distante das ferramentas digitais, a acessibilidade digital refere-se à capacidade de uma pessoa com deficiência de acessar e utilizar tecnologia, incluindo dispositivos móveis, aplicativos e sites da web. Isso inclui recursos como teclados virtuais, navegação por voz, compatibilidade com leitores de tela, entre outros. Segundo Sonza *et al.* (2021, p.18): “significa que qualquer pessoa em qualquer espaço virtual (site, portal, sistema web, objeto de aprendizagem, texto, apresentação de slides, elementos multimídia, dentre outros)”. Ela acrescenta a importância de superar as barreiras existentes, e o primeiro movimento apresentando por ela é “pensar em quem está do outro lado da tela” para que, a partir desse momento, criar condições de interação utilizando linguagem clara, simples, evitando uso de expressões que possam confundir quem as ouve, oferecer contraste nos planos de fundo, as imagens devem ser descritas de maneira sucinta, em textos muito longos, inserir sumários com hiperlinks, em parágrafos muito extensos, reduzir em menores (Sonza *et al.*, 2021).

Todas as formas de acessibilidade são importantes e devem ser consideradas de valor igual, pois permitem que as pessoas com diferentes habilidades e necessidades possam participar plenamente da sociedade. De acordo com a LBI (Brasil, 2015, p.13), a “acessibilidade é direito que garante às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e participação social”. A escolha da acessibilidade mais “importante” pode variar dependendo do contexto e das necessidades específicas das pessoas envolvidas. Por exemplo: em um espaço público, a acessibilidade física pode ser a mais crítica, e por isso, a que exige um olhar mais atento, tornando-se a mais necessária. Se em um site da web não houver a acessibilidade, esta se torna a de maior importância.

No entanto, a acessibilidade mais fundamental, a “primeira”, é aquela que permite que a pessoa tenha acesso às informações e serviços de que precisa. Isso pode incluir a disponibilidade de informações em formatos acessíveis, como texto alternativo, legendas,

intérprete de língua de sinais ou outras adaptações necessárias para que as pessoas possam se comunicar e receber informações de forma clara e compreensível. Por isso, é importante que sejam adotadas medidas para garantir a acessibilidade de todas as formas, a fim de tornar a sociedade mais inclusiva e justa para todos. E essa é, a que julgamos ser a junção de todas os tipos de acessibilidade, pois vê o indivíduo como autonomia para escolher quem quer ser.

a importância de se manter ou desenvolver a capacidade de indignação com qualquer condição de vida que não seja condizente com a dignidade humana. É fundamental, pois, o fortalecimento de ações que derrubem barreiras físicas e atitudinais de modo a garantir a acessibilidade de todos aos bens e serviços sociais e culturais (Mazzotta, 2006, p. 36).

Ou seja, uma sociedade/escola inclusiva parte da premissa de que todos são iguais e todos têm as mesmas condições de viver em sociedade. Mas, para que isso ocorra, é necessário mudanças de comportamento, que preconizam o respeito, valorização das peculiaridades, ações efetivas. Desta feita, apenas com atitudes reais, como as citadas, que a sociedade vai romper com um modelo preconceituoso de ser e com as barreiras que inviabilizam os excluídos.

Para Prates (2015), é pela acessibilidade atitudinal que a sociedade encontrará o sentimento de solidariedade, mesmo que seja uma tarefa complexa. Para a autora: “a acessibilidade atitudinal está diretamente relacionada com a modificação dos costumes individuais e coletivos” (p.16).

A acessibilidade atitudinal reúne em sua prática todas as condições suficientes para se ter uma sociedade livre de estigmas e preconceitos que geram comportamentos prejudiciais a convivência social, pois mais importante que ter as coisas, através dos demais tipos de acessibilidade, as atitudes acessíveis são as que fazem grande diferença nas relações interpessoais. Enquanto as demais acessibilidades dependem de políticas públicas, investimentos, a acessibilidade atitudinal é construída a partir da dimensão pessoal, “vem de uma força interior capaz de produzir resultados definitivos, se a pessoa realmente quiser”. (Prates, 2015, p. 16). E, por ela, todas as demais, certamente, serão alcançadas.

O desafio da acessibilidade está colocado para a educação enquanto proposta de criar condições de participação e aprendizagem. Esse desafio não se restringe a determinados profissionais e a determinados estudantes, mas está direcionada a toda escola e à comunidade, uma vez que ambientes acessíveis atenuam as limitações e melhoram as condições do cotidiano escolar tornando-se mais justo para todos, não só para as pessoas com deficiência (Dutra, 2006, p. 55).

Portanto, é pela acessibilidade, surgida como um mecanismo imprescindível de garantia de oportunidades para todas as pessoas na sociedade, que direitos à educação, trabalho, cultura, informação serão consideradas e efetivadas.

No âmbito escolar, não é diferente. Se uma sociedade é inclusiva, a escola tende a ter a mesma práxis. Sendo inclusiva, de forma macro, a sociedade consegue romper as barreiras no micro da escola, o que, certamente, haverá a superação das condutas que obstruem a participação de todos e todas, especialmente os com deficiência. Sasaki (2011) apresenta as soluções para a concretização da acessibilidade, diante de tamanhas barreiras encontradas e que podem, a partir delas, reformular o percurso da sociedade/escola. Divide-as em quantitativa e qualitativa, de modo que, a primeira está sob a responsabilidade de criação de políticas públicas e de assegurar que os investimentos destinados sejam aplicados, a fim de tornar inclusivos todos os sistemas educacionais. Já as qualitativas, exigem uma mudança de paradigma, de aperfeiçoamento, de rumo, onde as práticas pedagógicas e administrativas elevam as escolas para patamares de uma verdadeira inclusão.

- (A) Singularidade. Cada estudante é único; portanto, a escola precisa traçar metas individualizadas juntamente com o estudante e/ou a família dele.
- (B) Inteligências múltiplas. O professor, ao ensinar o conteúdo de sua disciplina, precisa estimular e utilizar o cérebro inteiro de cada estudante.
- (C) Estilo de aprendizagem. O professor, ao preparar suas aulas, precisa pensar em atingir o modo como cada estudante aprende melhor.
- (D) Avaliação da aprendizagem. A escola precisa adotar o sistema baseado em ipseidade (comparar a avaliação de cada estudante com as outras avaliações do mesmo estudante e não de outros estudantes), em continuidade (todas as aulas servem como fontes de evidência do aprendizado) e em inclusividade (avaliar para incluir e não para excluir o estudante).
- (E) Coerência. A escola inteira precisa adotar atitudes inclusivas: os professores e os funcionários precisam passar por capacitações periódicas sobre educação inclusiva (Sasaki, 2011, p. 54).

A superação dos obstáculos, entraves, das barreiras atitudinais que impossibilitam a escola ser um espaço de formação de valores, de consciência crítica é uma condição *sine qua non* para se ter uma realidade social inclusiva. Reconhecer a lógica de uma sociedade/escola que exclui e não inclui, é um passo para redemocratização do espaço escolar como ferramenta de viabilização, a partir da superação das barreiras atitudinais, que por ela se originam os demais tipos de barreiras. Assim, é necessário ressignificar o papel de cada indivíduo na sociedade e da sociedade para o indivíduo a fim de se conseguir suplantar os desafios impostos. Assim, por meio da linguagem, como produto social, que se pode acontecer com primazia a realização de um modelo de sociedade inclusiva.

### 1.3 Práticas Linguísticas Inclusivas

A palavra linguística começou a ser utilizada nos meados do século XIX com objetivo de diferenciar um modelo mais inovador de estudo da linguagem daquele considerado mais tradicionalista. Por ser muito nova, e pela função exercida, o processo contínuo de transformação e mudança é característica marcante dessa ciência. Para Weedwood (2002, p. 09) a linguística é o “estudo científico da língua(gem)”.

O percurso histórico da Linguística, apesar de ser recente, é considerado notável pelas contribuições trazidas para o campo acadêmico, especialmente pelas rupturas proporcionadas. O interesse pelos estudos da linguagem acompanha a humanidade desde a invenção da escrita, podendo ser ampliado para até bem antes desse período, o que compreende um largo espaço de conhecimento adquirido. O que, de certa forma, permitiu a conclusão, ainda que oscilante, dos elementos observáveis da Linguística.

Os estudos sobre a linguagem perpassam as histórias das grandes civilizações, seus apogeus e declínios, suas influências e contribuições nas diversas áreas políticas, sociais. E em cada trajeto realizado, a linguagem absorvia essas modificações históricas perfazendo um novo roteiro. Weedwood (2002) corrobora quando demonstra que, na Grécia Clássica, Índia Antiga, Roma, no cristianismo, islamismo, nos Estados-nações da Europa renascentista, a língua foi foco do estudo.

Esse cenário de eclosão dos estudos sobre a linguagem coaduna para o advento dessa nova ciência, e como tal precisa ter seu próprio objeto de estudo que é a linguagem, para ser analisada de acordo com perspectivas teóricas específicas a partir de produções faladas e escritas (Martelotta, 2008). Outro aspecto determinante para que se considere a Linguística como ciência é que “tende a ser empírica, e não especulativa ou intuitiva” (Martelotta, 2008, p. 20) de modo que seja testada de maneira rigorosa, sem espaços para análises elementares.

É essa compressão que faz da Linguística uma ciência não prescritiva, mas descritiva, analítica, pois parte do sujeito e do uso, não cabendo espaços para preconceitos, seja do ponto de vista social, cultural.

A Linguística tem procurado cumprir o papel de acolhimento e inclusão. Para ela, nenhum sistema de língua é superior a outro, ainda que seja considerado de maior prestígio na sociedade. Para Martelotta (2008, p. 21):

a linguística respeita qualquer variação que a língua apresente, independentemente da região e do grupo social que a utilize. Isso porque é

natural que toda língua apresente variações – de pronúncia, de vocabulário e de sintaxe.

Ela permite reconhecer uma pluralidade e diversidade linguísticas que provoca nos usuários ou um preconceito sobre a flexibilidade com que a língua se apresenta ou a convicção da mutabilidade da língua em contextos sociais distintos. Outro aspecto apresentado que vem rompendo fronteiras, segundo a lógica interna dos sistemas de línguas, quando analisa e explica os fatos linguísticos, contrapondo-se ao modelo enrijecido do bem falar e do bem escrever, como se a língua fosse reduzida apenas a essa visão mecanicista. Desse modo, segundo Lagares (2018, p. 16) a Linguística não deve ser vista como “apologia à desordem” sobre a ideia de que há favorecimento às variações da língua e seus mecanismos de mudanças. Pelo contrário, ela tem como princípio básico a “igualdade radical” e ainda, de acordo com Lagares (2018, p. 122), entre todas as formas de uso da língua, sem um distanciamento ou anulação entre elas. Como afirmamos acima, na Linguística, a língua é um objeto variável, heterogêneo, dinâmico, flexível, e por esse motivo, não se prende à concepção da rigidez da norma.

Linguagem e língua, dois conceitos imbricados na percepção da Linguística como um sistema vivo, contribuem para uma visão inclusiva da própria sociedade, isso porque não deve haver distanciamento de nenhum deles em relação ao uso e ao falante. Ao mesmo tempo, sempre existiu tensão entre esses dois conceitos, pois o objeto da linguística era definido, no início do século XX, pelo “viés do elemento abstrato, universalista, sistêmico, formal” (Weedwood, 2002, p. 125). É uma clara demonstração que as discussões sobre esses conceitos não se encerram aqui.

A linguagem compreendida com um todo complexo, amplo, em Saussure (considerado o pai da Linguística) como “multifacetada”, pois a abrangência atende a diversas áreas. É um ingrediente que proporciona uma construção social de acolhimento, sem distanciamentos, sem superioridades, mesmo que se exijam modelos “tradicionais” de emprego da linguagem em espaços formais. Pela própria formalidade social, não se espera um uso da linguagem igual em ambientes como uma palestra e um encontro de amigos (Saussure, 2012).

A língua, particular, também sob os olhos de Saussure, é parte indispensável da linguagem (Petter, 2002). Sem ela, a linguagem não se concretiza. É na língua e pela língua que os elementos sistêmicos se relacionam constituindo entre si funções específicas. É sobre a língua que a Linguística se debruça, observa, investiga.

A língua é o instrumento de comunicação por meio do qual todo ser humano interage, relaciona-se, vive e convive em sociedade. Para Bagno (2007, p. 36), a língua é “uma atividade

social, um trabalho coletivo, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem para interagir por meio da fala ou da escrita”. Sem a compreensão dessa língua natural pelos falantes, essa representação linguística estaria estagnada e até obsoleta. As mudanças que a língua sofre, decorrente de um movimento natural do seu uso, das influências e interferências da própria sociedade, das substituições e acomodações linguísticas realizadas pelo falante favorecem a evolução linguística.

Assim, Martelotta (2012, p. 19) assegura que:

as línguas variam e mudam ao sabor dos fenômenos de natureza sociocultural que caracterizam a vida na sociedade. Variam pela vontade que os indivíduos ou grupos tem de se identificar por meio da linguagem e mudam em função da necessidade de se buscar novas expressões para designar novos objetos, novos conceitos ou novas formas de relação social.

A manifestação dessas mudanças linguísticas para atender a comunidade de falantes favorece e até obriga o desenvolvimento de uma postura menos centrada nos modelos ideais de língua e mais centrada na língua em uso pelo falante. Essa assertiva vem de encontro ao que se vê na atualidade, quando a língua está apenas para parte da sociedade, atendendo a um grupo de prestígio, quando não se aceita ou acolhe os usuários que, mesmo conseguindo se comunicar, são minorizados enquanto falantes de sua própria língua. Segundo Calvet (2007, p. 11): “o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou impor à maioria a língua de uma minoria”. Romper com esses modelos só é possível, a partir, da percepção de língua viva e de uma política linguística. E, que seja, sobretudo, inclusiva.

A linguística inclusiva, em um mundo tão polarizado, reconhece sua importância, é uma abordagem da linguística que procura promover a igualdade de gênero, raça, orientação sexual, capacidades, identidades de gênero e outras características sociais na língua em sociedade. Isso inclui a revisão de gênero nos pronomes, títulos profissionais e outros aspectos da língua que possam refletir desigualdades sociais. Para Lagares (2018, p. 19): “Trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte”, não podendo ser excludente.

É também por meio da linguística inclusiva, ainda que com poucos estudos relacionados a essa temática, há um enfoque na representação equitativa de grupos marginalizados na linguagem, incluindo a representação de minorias étnicas, linguísticas e de gêneros nas gramáticas escolares e nas mídias. De maneira igual, aborda as questões de acessibilidade

linguística para pessoas com deficiência, incluindo traduções para língua de sinais e outras formas de comunicação acessível (Lagares, 2018). A linguística inclusiva procura criar uma sociedade mais igualitária, onde a linguagem não reflita ou perpetue desigualdades sociais, mas promova a inclusão e a diversidade.

A linguagem é uma ferramenta de construção de igualdade radical, ainda que seja utilizada, de maneira política para manter hegemonia de grupos sociais. Essa hegemonia linguística “exercida no interior da estrutura política do Estado Nacional” (Lagares, 2018, p. 121) cria minorias que tentam sobreviver diante das estruturas de poder. Gera, na sociedade, esse tipo de comportamento, um movimento de inferiorização, marginalização, esquecimento dos invisibilizados. Por isso, a linguagem é utilizada para marginalizar e excluir quem não pertence à maioria, tornando-se um obstáculo para a comunicação e compreensão em contextos culturais e linguísticos.

A linguística inclusiva, portanto, busca compreender como a linguagem pode incluir ou até mesmo excluir grupos de pessoas com base nas questões identitárias, como gênero, etnia, orientação sexual. É, por meio de suas práticas inclusivas, de valorização, de respeito, de sugestões de alternativas diante de modos engessados e estanques que a linguística inclusiva cria seu campo de estudo. Uma estratégia que pode se valer para minimizar o lastro linguístico é o que tem denominado de linguagem neutra.

A linguagem neutra é uma forma de inclusão porque busca reconhecer e incluir pessoas que não se enquadram em estereótipos binários de gênero (masculino/feminino), além de contribuir para a promoção de uma cultura mais igualitária e inclusiva. Tradicionalmente, a língua portuguesa (assim como outras línguas) tem sido estruturada de forma binária, o que significa que muitas palavras e expressões refletem apenas as experiências e identidades de gênero masculino e feminino. Isso pode levar a exclusão e discriminação de pessoas que não se identificam com essas categorias. Ao utilizar a linguagem neutra, é possível reconhecer a existência de outras identidades de gênero, que não se limitam ao masculino e feminino (Oliveira, 2022).

Há, portanto, segundo Oliveira (2022, p. 178) dois aspectos que determinam a busca pela linguagem neutra inclusiva:

- (i) o fato de que os vocábulos no masculino são utilizados para designar um grupo de pessoas que inclui tanto homens quanto mulheres (como o uso de “todos” para fazer referência a um grupo de homens e mulheres);
- (ii) o fato de que pessoas de gêneros não binários podem não se sentir representadas pelas formas linguísticas no masculino ou no feminino.

A utilização de pronomes neutros, por exemplo, como: "*elle*" ou "*ille*", em vez dos pronomes "ele" e "ela", ajuda a incluir pessoas que não se identificam exclusivamente com um gênero binário. Além disso, a linguagem neutra pode ajudar a combater o sexismo na linguagem, que muitas vezes coloca o gênero masculino como o padrão ou o "*default*". Oliveira (2022, p. 178) apresenta outras “estratégias que despontam como possibilidades de não marcação de gênero, tais como: o uso de -@ (como em tod@s); o uso de -x (como em todxs). Cavalcante (2022, p. 75) afirma que essas marcações (“@” e “x”) não foram produtivas pela necessidade de “estrutura silábica do português, seja por motivos de não serem lidas por processadores de texto” usadas por pessoas que apresentam algum tipo de deficiência visual.

A linguagem neutra é uma tentativa de tornar a linguagem mais inclusiva e evitar, portanto, a exclusão de pessoas com base no gênero. O uso da linguagem neutra é para evitar a perpetuação de estereótipos e promover a igualdade entre as pessoas.

Segundo Cavalcante (2022, p. 74):

A linguagem neutra, ou linguagem inclusiva de gênero, ou o uso do gênero neutro, caracteriza-se pela presença de morfologia de gênero e/ou pronomes determinantes neutros em palavras com traço semântico (+humano), em que a oposição masculino x feminino não é suficiente para dar conta da identidade de gênero.

A autora indica, o uso de “e” para fazer a marcação neutra em palavras como *todes*, em que marca a oposição ao masculino (*todos*) e ao feminino (*todas*). Ainda que possa parecer estranho, desconfortável para alguns usuários e até estudiosos, essas marcações demonstram que a língua é viva e vida, “essa particularização de significado, surge para marcar o não binário” (Cavalcante, 2022, p. 75) como em professor/professora e professore ou em estudante, aluna e alune. Esses usos marcam as pessoas não enquadradas dentro das marcações de masculino e feminino regidos pela tradição gramatical. Outra forma de se observar essa não marcação, em vez de usar a palavra "médico" para se referir a profissionais da saúde, é possível utilizar "pessoa médica" ou "profissional de saúde", que incluem todas as pessoas que exercem essa função, independentemente do gênero.

É certo que há muitos argumentos contrários a esse uso da linguagem. Seja porque há uma dificuldade na implementação, haja vista, a estrutura gramatical da língua ser marcadamente binária ou ter gênero associado o que geraria uma comunicação confusa. E também porque existe, por outro lado, um preconceito dos que se consideram “donos” da

língua, para eles, a linguagem neutra é uma ameaça a sua identidade de gênero. Acreditam que a linguagem neutra nega ou desvaloriza a existência dos gêneros masculino e feminino. De acordo com Filho (2022, p. 156):

o preconceito em relação à linguagem neutra vem de um entendimento de linguagem como expressão de um conjunto de valores que acaba por costurar a própria ideia de nação. Valores que os partidários da linguagem neutra querem, supostamente, desconstruir. Cria-se, a partir daí, uma estrutura binária muito comum no discurso político contemporâneo., o nós e o eles. Nós, os verdadeiros brasileiros, lutamos pela língua correta, normal, enquanto eles querem destruir nossa língua para destruir nossos valores, fragmentando nossa nação.

A linguagem neutra é uma forma de inclusão porque reconhece e inclui pessoas que não se identificam com estereótipos binários de gênero, ajuda a promover a igualdade de gênero e contribui para a construção de uma cultura mais inclusiva e igualitária. É um “espaço de luta contra opressões sistemáticas” (Barbosa Filho, 2022, p. 159). No ambiente escolar, ao chamar um discente e não o estudante ou a aluna é também uma maneira de inclusão aos que não se enquadram nesse modelo padronizado da língua. E não se trata de igualar as variedades da língua, até porque esse não é o objetivo e, se incorremos nisso, conforme Milroy *et al.* (2011), se criaria uma oposição entre norma padrão e não padrão. A intenção é, apenas, a de legitimar a existência de uma língua que seja capaz de incluir os invisíveis.

Para Lagares (2018, p. 137) “normalizar uma língua minoritária, é introduzir seu uso não apenas em contextos oficiais, mas também em novos âmbitos urbanos, muitas vezes marginais, embora pulsantes para a cultura local”. Daí a necessidade de normalizar termos e expressões até que eles estejam incorporados no acervo lexical dos falantes. O que não é uma simples tarefa, especialmente, porque existe uma língua hegemônica e que não quer perder sua posição, “se trata, portanto, de uma luta de poder” (Lagares, 2018, p. 138) por quem tem mais força, diante de uma que busca sobreviver.

O conceito de norma linguística é importante para compreendermos que as convenções são determinadas pelo “prestígio atribuído pelos seres humanos a determinados grupos sociais” (Milroy *et al.*, 2011, p. 53). A norma linguística é um conjunto de regras e convenções que estabelecem como uma língua deve ser falada ou escrita em um determinado contexto social. Essas normas são influenciadas por diversos fatores, como a geografia, a história, a cultura e a classe social dos falantes. As normas linguísticas podem ser descritas de diferentes maneiras, dependendo do enfoque adotado. Por exemplo: a norma culta é uma forma padronizada e considerada mais formal da língua, que costuma ser ensinada nas escolas e usada em contextos

mais formais, como em documentos oficiais e na literatura. Para Faraco *et al.* (2011, p. 260) “a norma culta é uma dentre várias normas”.

Em seguida, o autor reconhece que “há distintas valorações sociais das diferentes normas, resultando daí uma hierarquização social que não pode ser hierarquizada por critérios exclusivamente linguísticos” (p. 260-261). E, a norma culta é um “bem sociocultural inquestionável”, segundo o supracitado e que acrescenta “em especial quando estabelecemos a estreita vinculação entre língua escrita e norma culta ou entre cultura letrada e norma culta” (p. 261).

Ainda que haja, por parte dos falantes e estudiosos a existência e importância da norma culta, com as exigências que são delas, especialmente nos âmbitos formais, quando a realidade social é imposta, reconhece-se que existem outras normas e que precisam de igual atenção e reconhecimento. O mundo real e concreto permite uma percepção complexa da língua pela sua pluralidade.

Já a norma popular é aquela utilizada pela maioria dos falantes em seu cotidiano, muitas vezes com características regionais e menos formais. Para muitos, “a variação social, porém, mexe (e mexe fundo) com o coração dos falantes; ou, como dizem outros, fere os ouvidos” (Faraco *et al.*, 2011, p.264). Essa percepção de que “fere os ouvidos” revela o estereótipo ou preconceito linguístico, o que pode gerar sentimentos de inadequação ou inferioridade entre os falantes que não se enquadram dentro da norma de maior prestígio. O erro crasso dessa visão está na ideia de que os usuários da língua não padrão são ignorantes, não sabem se expressar, desconhecem a gramática.

Vale ressaltar que as normas linguísticas não são fixas ou imutáveis, e podem variar de acordo com o tempo e o contexto em que são utilizadas. Além disso, é importante lembrar que a variação linguística é uma característica natural de todas as línguas, e que não há uma forma “certa” ou “errada” de falar ou escrever uma língua, desde que a comunicação entre os falantes seja efetiva. Segundo Calvet (2007, p. 85): “a linguística nos tem ensinado que as línguas não podem ser decretadas, mas que são produtos da história e da prática dos falantes, que elas evoluem sob a pressão de fatores históricos e sociais”.

Por isso, a defesa em torno de uma linguística que seja inclusiva, real, verdadeira, a partir da percepção de como “nós” somos e não como os outros “nos” veem. Portanto, refletir sobre a linguística inclusiva é a possibilidade de valorizar todas as interações sociais que ocorrem através da linguagem, pois não distingue, não segrega e não minimiza, mas é abrangente, dinâmica, multiforme e multifacetada.

Nos espaços escolares, a linguística inclusiva desempenha um papel importante de promoção de igualdade e que podem ser traduzidas quando são inseridas no estudo da gramática, apresentando uma visão não apenas normativa, mas inclusiva, especialmente ao abordar os pronomes não binários e o gênero inclusivo. Assim como na gramática, a literatura pode ser utilizada para contribuir com a reflexão de representatividade de grupos sociais e culturais minoritários, étnico e linguístico ou ao utilizar um discurso que seja inclusivo, evitando linguagem ofensiva e preconceituosa (Oliveira, 2022).

Em uma sociedade marcada pelo preconceito, a língua pode e deve ser utilizada como instrumentalização de poder, de poder ser quem se quer, e poder se comunicar através de uma linguagem que seja inclusiva e não particular. E é no espaço escolar que essas e tantas outras questões se desenvolvem, pluralizando as discussões e garantindo uma reflexão linguística e social.

Por conseguinte, para se criar uma sociedade de todas as pessoas, como se preconiza nessas últimas reflexões, é importante que haja uma condição satisfatória de acolhida, valorização, respeito. Assim, não seria diferente diante de pessoas que apresentam alguma deficiência. A linguística inclusiva, para nos casos de pessoas com TDAH, que apresenta uma diferença linguística, o uso da linguagem deve ser feito de maneira mais objetiva, clara, concisa, evitando frases longas e complexas que dificultem a compreensão e uma participação colaborativa. Uso de recursos visuais, de uma comunicação não-verbal, através de gestos e expressões faciais são algumas das estratégias que a linguística inclusiva possibilita para que a pessoa com TDAH se sinta pertencente (Silva, 2014).

#### **1.4 A presença de Vygotsky ontem e hoje**

A relevância e aplicabilidade das teorias e conceitos apresentados por Lev Vygotsky (1986-1934), demonstram a profundidade dos seus estudos com repercussão na atualidade. A teoria de Vygotsky ou vygotkiana continua tendo uma crescente penetração do campo da educação, especialmente no que se refere ao desenvolvimento humano e nas práticas educacionais eficazes, como afirma Oliveira (1997, p. 14): “o objetivo teórico e a abordagem utilizada são de extrema contemporaneidade, o que provavelmente explica o recente interesse por seu trabalho, não apenas no Brasil, mas em muitos outros países”.

A ênfase de Vygotsky para a importância das interações sociais e mediação cultural no processo de aprendizagem fazem dele um referencial teórico necessário para uma compreensão

de que o ser humano se constitui na relação com o outro social. Essa abordagem revela a importância das relações interpessoais e da colaboração na construção do conhecimento. Para La Taille *et al.* (1992, p. 24) “falar de Vygotsky é falar da dimensão social do desenvolvimento humano”.

Os substratos apresentados por Vygotsky oferecem possibilidades de compreensão do ser humano numa perspectiva que valoriza a diversidade cultural e as diferenças individuais. Esses dois aspectos são componentes essenciais para a construção de um ser integral. Por isso, a teoria de Vygotsky é conhecida como sociointeracionista, pois o ser humano é constituído a partir de um processo interativo e dialético, entre os fatores biológicos, socioculturais e históricos, “o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana” (Oliveira, 1997, p. 24).

A compreensão dessa dimensão abre espaço para os três pressupostos básicos na teoria vygotskiana que são imprescindíveis para entender a relação dinâmica do ser humano entre o sujeito e o meio e o contexto em que ele está inserido, quais sejam,

O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico;  
As funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral;  
A relação homem/mundo é em relação mediada por sistemas biológicos.  
(Oliveira, 1997, p. 23).

Essas são a base do pensamento vygotskyano. As três teses básicas apresentam uma relação de quase dependência entre si, especialmente quando considera o indivíduo não de forma isolada, mas de maneira complexa e sempre a partir das interações sociais.

Para a relação estabelecida entre indivíduo/sociedade,

Vygotsky afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são meroS resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (Rego, 2012, p. 31-32).

Ou seja, para ele o homem ao modificar o meio ambiente por meio de seu comportamento, ele automaticamente altera os resultados que serão obtidos.

O desenvolvimento do ser humano para Vygotsky é resultante de um processo complexo da interação entre os fatores biológicos e socioculturais. Para ele, as funções de linguagem,

pensamento e memória emergem a partir da atividade cerebral (Vygotsky, 2007). Em relação a segunda tese: “As funções psicológicas têm um suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral”, que prescinde da existência da anterior e tem como referencial a origem cultural das funções psíquicas, reforça o entendimento de que as funções psicológicas especificamente humanas

se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações. (Rego, 2012, p. 32).

Comprovando que as funções psicológicas observadas por Vygotsky não são explicadas apenas por mecanismos psicológicos, mas por meio de fatores como o cultural que interferem na produção e construção do pensamento, linguagem e nas interações sociais. Para Vygotsky, o ser humano é resultado desse processo de interação entre os aspectos biológicos e socioculturais.

E, a terceira tese de Vygotsky está centrada na base biológica do funcionamento cerebral. Segundo Rego (2012, p. 32): “o cérebro, produto de uma longa evolução, é o substrato material da atividade psíquica que cada membro da espécie traz consigo ao nascer. No entanto, esta base material não significa um sistema imutável e fixo”. Na mesma linha, Oliveira (1997, p. 24) afirma que:

o homem, enquanto espécie biológica, possui uma existência material que define limites e possibilidades para seu desenvolvimento. O cérebro, no entanto, não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

Essa plasticidade cerebral permite que o ser humano se adapte às condições, ao meio, às necessidades e, assim, adquira novas habilidades, possibilitando um desenvolvimento individual através das experiências realizadas.

Partindo desses três pressupostos teóricos que constroem a base teórica vygotskiana, dois aspectos fundamentais da mente humana, o pensamento e a linguagem, são indispensáveis e interconectados, para nosso estudo, pois desempenham um papel essencial na forma como interagimos socialmente e como se dá o desenvolvimento cognitivo.

O estudo das relações sobre o pensamento e a linguagem foi “considerado um dos temas mais complexos” (Rego, 2012, p. 47) em que Vygotsky se dedicou por anos. Nosso intuito, nem de longe é o de reduzir ou esgotar tantas análises e reflexões feitas pelo autor, mas de trazer os dois conceitos para uma zona próxima do nosso objeto de estudo. Para Rego (2012), o pensamento e a linguagem se coadunam para dar condições de funcionamento sofisticado do ser humano nas suas interações sociais.

O desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento desempenha papel essencial nas reflexões de Vygotsky (Oliveira, 1997). Para Vygotsky, a compreensão, a interpretação e a representação do mundo ocorrem através dos processos cognitivos elaborados pelo pensamento.

Isto é, os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes por diversos grupos culturais (La Taille *et al.* 1992, p. 28).

Significa, portanto, a capacidade de resolver problemas, da mesma forma, realizar escolhas, refletir sobre ideias, o que para Vygotsky o pensamento é mediado através da interação social que acontece através da linguagem, desta forma, não o considera como inato, e sim, como resultante das relações sociais (La Taille, 1992).

Na perspectiva vygotskiana, as funções complexas do pensamento seriam formadas principalmente pelas trocas sociais e, nessa interação, o fator de maior peso é a linguagem, ou seja, a comunicação entre os homens. Durante os primeiros meses de vida, o sistema de atividade da criança é determinado pelo seu grau de desenvolvimento orgânico e, em especial, pelo uso de instrumentos. Para interagir com o mundo, a criança dispõe de instrumentos que medeiam tal interação (Palangana, 2015, p. 116).

Importante conceito sobre o pensamento, a partir das reflexões de Vygotsky, encontramos em Oliveira (1997, p.49) quando afirma que o: “pensamento não é simplesmente expresso em palavras. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema”.

O outro aspecto fundamental é a linguagem, na perspectiva de Vygotsky, é um sistema simbólico que tem como função a de representar conceitos e ideias, ultrapassando a simples ideia de comunicação verbal. Palangana (2015, p. 86) afirma que a linguagem:

é produto da atividade prática conjunta dos homens, e nesse sentido, é real, concreta, objetiva, existindo tanto para o coletivo como para o sujeito em particular. Graças à linguagem, a consciência de cada ser humano não se restringe à experiência pessoal e às próprias observações, uma vez que, com a aquisição da linguagem, o conhecimento de todos os homens pode tornar-se propriedade de cada um, enriquecendo, por conseguinte, a consciência individual.

Sendo assim, a linguagem não é apenas um simples instrumento de comunicação, mas uma ferramenta mediadora para o desenvolvimento do pensamento, ou seja, “O desenvolvimento do pensamento é mediado pela linguagem, e esta nada mais é do que a própria consciência real, prática. Tal como a consciência, a linguagem nasce da necessidade de intercâmbio entre os homens no processo de trabalho, sendo, portanto, essencialmente social” (Palangala, 2015, p. 98). Em Oliveira (1997, p. 43), “a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento”. Para esta autora, a linguagem ordena o pensamento, organiza as ideias e conceitua o mundo.

A linguagem, em Vygotsky, portanto, não é apenas o resultado de um produto individual, mas um fenômeno social e cultural por meio do qual as relações são estabelecidas, ainda mais quando esse contato ocorre entre as pessoas com mais experiências, permitindo às crianças um aprendizado mais significativo no desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1979). Assim, para Sampaio e Sampaio (2009, p. 58): “a linguagem se manifesta, portanto, como uma ferramenta importante para que o homem se constitua enquanto sujeito, na medida em que está associada diretamente ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e à regulação do comportamento”.

Não há sobreposição entre o pensamento e a linguagem, na abordagem vygotskiana, na verdade, essa estreita relação revela que esses dois aspectos fundamentais da mente não são isolados, mas que suas fronteiras se correlacionam num processo dinâmico e constante, “esquemáticamente, podemos imaginar o pensamento e a linguagem como dois círculos que se intersectam” (Vygotsky, 1978, p. 69).

A abordagem vygotskiana revela-se como essencial à medida que compreende esses elementos como indispensáveis para a construção da mente humana num processo de interação social entre os sujeitos. Ainda mais ocorre dentro do contexto inclusivo, adquirindo relevância profunda, especialmente porque Vygotsky foi um dos grandes teóricos da educação (Costa, 2006).

Dentro do processo de inclusão, a educação busca a garantia de que todas as pessoas, independente de suas habilidades, tenham as mesmas condições de se desenvolver. A prática escolar, baseada nesses princípios, precisa (re)conhecer o estudante como um sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento, valorizando a individualidade e/na coletividade.

Na perspectiva de ontem, Vygotsky defendia que a inclusão deveria abandonar a ideia de “defeitos como a limitação puramente quantitativa do desenvolvimento” (Vygotsky, 2022, p. 31), mas valorizar a individualidade de cada ser, reconhecendo que é perfeitamente possível o desenvolvimento cultural das crianças com deficiência. Para ele, a necessidade está em criar estratégias que possibilitem aos que apresentam problemas mais sérios as condições de se desenvolverem de forma adequada. Vygotsky (2022, p. 69) afirma que “da debilidade, surge a força, e das insuficiências, as capacidades”.

Na educação inclusiva, de acordo com os postulados de Vygotsky, é preciso dar “as possibilidades de compensação para superar o ‘defeito’ e de que precisamente essas possibilidades apresentam-se em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo” (2022, p. 78). Ainda que o autor tenha definido que a causa do fracasso da educação para cegos e surdos seja por uma compreensão incorreta da abordagem, entendemos que essa visão serve para todas as demais deficiências, como o autismo, síndrome de Down, TDAH e outras, ou seja, é necessário que “a educação se apoia não só nas forças naturais do desenvolvimento, mas também no objetivo especial e final ao qual se deve orientar” (Vygotsky, 2022, p. 79), ou seja, dar ao estudante com deficiência a condição para que ela viva em sociedade.

Nesse processo de acolhida, a escola tem papel essencial, ainda mais os que lidam diretamente com todas essas crianças. Portanto,

a aceitação da criança deficiente pelos colegas vai depender muito de o professor colocar em prática uma pedagogia inclusiva que não pretenda a correção do aluno com deficiência, mas a manifestação do seu potencial. A escola, nesta perspectiva, deve buscar consolidar o respeito às diferenças, vistas não como um obstáculo para o cumprimento da ação educativa, mas como fatores de enriquecimento e melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, tanto para alunos com deficiência quanto para aqueles sem deficiência (Sampaio e Sampaio, 2009, p. 64).

Uma educação, pautada nos princípios norteadores do pensamento de Vygotsky, tão atual, supera a visão fatalista do desenvolvimento humano (Sampaio e Sampaio, 2009) que considera o destino de uma pessoa está marcado por suas características inatas. Por isso,

Vygotsky enfatiza o papel crucial do ambiente social e cultural para o desenvolvimento humano como forma de romper uma visão reducionista da pessoa com deficiência, valorizando a particularidade e potencialidades de cada pessoa.

Considerando o fulcro trabalhado nesse capítulo, o qual se fundamenta na busca por uma educação inclusiva, este servirá como base sólida para as próximas discussões, especialmente porque compreendemos ser de tal relevância um aprofundamento sobre a escola inclusiva com seus desafios e possibilidades que acontece à medida em que não há barreiras que comprometam o acesso aos espaços sejam os físicos ou os de ordem conceitual, além da concepção linguística que reconhece a linguagem como poderoso instrumento de promoção da igualdade.

No próximo capítulo, nossa atenção estará para um tema de extrema relevância que é o conceito do TDAH e o impacto que esse transtorno causa no ambiente escolar para com o estudante do ensino médio numa relação com a linguagem.

## CAPÍTULO 2: O TDAH E A LINGUAGEM EM FOCO

---

*O cérebro TDAH funciona como uma antena parabólica que gira ininterruptamente captando simultaneamente os mais diversos estímulos do mundo externo. É como se o mundo lhe fosse interessante e instigante o tempo todo. Ana Beatriz B. Silva (2014).*

Neste capítulo, o foco está no aprofundamento do Transtorno de Déficit e Atenção com Hiperatividade (TDAH), suas causas e o impacto que pode ter na dinâmica escolar de estudantes do ensino médio. Nesse sentido, como a escola pode oferecer suporte adequado para o estudante como esse transtorno. Também, abordaremos a questão da linguagem, considerando as dificuldades que os estudantes com TDAH podem enfrentar na comunicação nesse ambiente social. Ao final, esperamos ter fornecido valiosas contribuições para o entendimento desses aspectos necessários para a promoção de uma educação de qualidade para todos.

De início, conceituamos o objeto do nosso estudo, assim sendo, o Transtorno de Déficit e Atenção com Hiperatividade cuja sigla é TDAH, é um distúrbio neurobiológico que afeta cerca de 5% da população mundial com menos de 18 anos, com sintomas de inquietude, impulsividade e dificuldade de concentração (Saline, 2021).

Diversos autores apresentam o conceito de TDAH, o que contribui significativamente para a compreensão sobre a natureza complexa da condição. Na literatura científica, há estudos que vem ganhando notoriedade em relação ao TDAH, suas causas e formas de ajudar a melhorar a vida de quem tem essa condição.

De acordo com Barkley (2022, p. 57), o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade “é um transtorno no desenvolvimento do autocontrole”. Para ele, o TDAH não é apenas isso, ou seja, essa dificuldade em controlar os impulsos, pois

O transtorno também se reflete num comprometimento da vontade ou aptidão da criança para controlar seu comportamento em relação à passagem do tempo, isto é, de ter em mente metas e consequências futuras. Não se trata, como outros livros afirmam, **de uma questão apenas de desatenção e hiperatividade** (grifo nosso). Não é só um estado temporário que será superado na maioria dos casos, ou uma fase desafiadora, mas normal, da infância. Não é causado por uma falha dos pais em disciplinar ou em cria-lo de modo adequado, nem sinal de espécie de maldade inerente ou falha de moral da criança. (Barkley, 2022, p. 57).

Embora sejam os sintomas mais “perceptíveis”, os de desatenção e hiperatividade, o TDAH é uma condição complexa, pois envolve desafios de ordem emocional, social, cognitiva.

Na mesma linha, Silva (2014) apresenta o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – (TDAH), a partir de uma base alterada, formada por um trio de sintomas, ou seja, alteração da atenção, da impulsividade e da velocidade física e mental.

Para a autora, a alteração da atenção é

o sintoma mais importante, uma vez que tal alteração é condição *sine qua non* para se efetuar o diagnóstico. Uma pessoa com comportamento TDAH pode ou não apresentar hiperatividade física, mas jamais deixará de apresentar forte tendência à dispersão. (Silva, 2014, p. 24).

Em relação ao segundo sintoma, a impulsividade, Silva (2014, p. 28) assim descreve que: “A mente de um TDAH funciona como um receptor de alta sensibilidade que, ao captar um pequeno sinal, reage automaticamente, sem avaliar as características do objeto gerador de estímulo”, o que demonstra que uma pessoa com TDAH consegue responder aos estímulos de maneira intensa, pois há uma dificuldade em filtrar as informações e regular seu comportamento diante do que é instigado.

E quanto à hiperatividade, a definição apresentada por Silva (2014), distinguindo a hiperatividade em física e mental, a autora rompe com um modelo do senso comum que é estimulado, maciçamente, na sociedade:

é muito fácil identificar a hiperatividade física de um TDAH. Quando crianças, eles se mostram agitados, movendo-se sem parar na sala de aula, em sua casa ou mesmo no *playground*... A hiperatividade mental ou psíquica apresenta-se de maneira mais sutil, o que não significa, em hipótese alguma, que seja menos penosa que sua irmã física. Ela pode ser entendida como um “chiado” cerebral, tal qual um motor de automóvel desregulado que acaba por provocar um desgaste bastante acentuado. (Silva, 2014, p. 31-32).

Ou seja, desfaz-se a ideia de que o TDAH na criança está relacionado ao excesso de inquietação física que ela apresenta, quando, assim como Silva (2014) afirma, as manifestações cognitivas e emocionais têm impacto direto na relação da pessoa com TDAH e seu meio, causando situações embaraçosas. A hiperatividade mental eleva a dificuldade em concentração, de foco, pois a mente da pessoa com TDAH está em constante movimento e sem o controle desse pensamento.

O TDAH não é um conceito novo, embora ao longo das décadas, veio passando por um processo de construção conceitual. Como afirma Saline (2021, p. 46):

considerada uma forma de dano cerebral precoce, a “síndrome da criança hiperativa passou a ser uma categoria médica na década de 1960. Dez anos mais tarde, a dra. Virginia Douglas identificou que crianças com esses sintomas também careciam de atenção sustentada e controle de impulsos, a síndrome foi renomeada para Distúrbio de Déficit de Atenção com ou sem hiperatividade. Em 1987, o nome foi novamente para Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.

O TDAH é um transtorno neurocomportamental de predomínio genético, caracterizado por três sintomas em excesso: o déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade. Segundo Silva (2014, p. 233), “O transtorno do déficit de atenção deriva de um funcionamento alterado do sistema neurobiológico cerebral”, de modo que as funções da atenção, impulsividade e da atividade física e mental sejam alteradas de forma quantitativa e qualitativa. Para Silva (2014), o TDAH é uma disfunção cerebral e não uma lesão, demonstrando que o cérebro tem um funcionamento atípico, comprometendo alguns aspectos, como o processamento de informações, o controle do impulso e regulação das emoções.

Ainda de acordo com Silva (2014, p. 233), afirma que a diferença no cérebro de uma pessoa com TDAH para uma sem TDAH está “no íntimo dos circuitos cerebrais movidos e organizados pelos neurotransmissores, que seriam os combustíveis responsáveis por alimentar, modular e fazer funcionar todas as funções cerebrais”.

Essa percepção foi promissora para o entendimento e tratamento da pessoa com TDAH, especialmente porque muitos, até a década de 1990, eram subjugados e taxados como pessoas incapazes de conviver em sociedade (Silva, 2014).

O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade apresenta como principais características, segundo Barkley (2008, p. 10):

1. Diminuição da inibição da resposta, do controle do impulso ou da capacidade para protelar a gratificação. Isto é frequentemente observado na incapacidade do indivíduo para parar e pensar antes de agir, para esperar a vez ao participar de jogos, conversar com outras pessoas ou ter de esperar em uma fila...
2. Atividade excessiva irrelevante para a tarefa ou atividade mal regulada para as demandas de uma situação. Em muitos casos, observa-se que os indivíduos com TDAH são excessivamente inquietos, desassossegados e continuamente ativos...
3. Atenção sustentada deficiente ou pouca persistência de esforço na realização de tarefas. Com frequência, este problema surge quando são designadas ao indivíduo tarefas aborrecedoras, tediosas, demoradas ou repetitivas, sem um apelo intrínseco para a pessoa...

São essas as três características mais presentes nas pessoas com TDAH. Outras características podem ser também associadas, mas sempre a partir das elencadas acima. Lidar com as emoções, organização nas tarefas, dificuldade no desenvolvimento da linguagem na época correta, ingenuidade e nervosismo são outras das dificuldades encontradas em pessoas com TDAH.

A definição atual do TDAH inclui uma lista de diversos sintomas comportamentais e é dividido em três subtipos, do tipo predominantemente desatento quando os sintomas de desatenção são os mais evidentes; do tipo predominantemente hiperativo-compulsivo. Essa é a forma mais comum em crianças menores “possivelmente porque elas ainda não fazem atividades que requeiram muita atenção e, por isso, a desatenção não é facilmente percebida” (Mattos, 2020, p. 62); e do tipo combinado. Nesse caso, os dois primeiros subtipos estão presentes. Esse é o mais diagnosticado, pois a família fica apreensiva diante dos comportamentos antagônicos dos seus filhos quando se compara das demais crianças. (Mattos, 2020).

Segundo Barkley (2022, p. 85),

a maioria dos profissionais clínicos de hoje – médicos, psicólogos, psiquiatras e outros – acredita que o TDAH compõe-se de três problemas principais que afetam a capacidade de uma pessoa de controlar seu comportamento: dificuldade com a sustentação da atenção e dispersão aumentada, com o controle ou inibição dos impulsos e com a autorregulação do nível de atividade.

Essa é uma compreensão contínua de parte dos cientistas, favorecendo a subcategorização como forma de facilitar a compreensão e manejo da pessoa que apresenta as características do TDAH.

## 2.1 Compreendendo a etiologia (causas) do TDAH

*O TDAH não é um déficit de atenção, é uma dificuldade em regular a atenção.”*

*Thom Hartmann*

Em 1992, o pediatra George Frederick Still é considerado o pioneiro no reconhecimento e descrição das características que são associadas ao TDAH. Em suas palestras, Still descreveu como as crianças que ele observava eram inquietas, impulsivas e que demonstravam grande dificuldade de atenção. Na época, essas observações foram inovadoras, pois rompia com a ideia

de que esses comportamentos estavam associados a ideia de criança mal-educada, indisciplinar, “a ideia de que o comportamento poderia ser uma causa organiza mais relevante do que simplesmente resultado de uma educação familiar inadequada foi um conceito arrojado para a época” (Silva, 2014, P. 223).

Segundo Rohde e Mattos (2003, p. 35),

Embora a contribuição genética seja substancial, é improvável que exista ‘o gene do TDAH’, causador desse fenótipo e fundamental em todos os casos da doença, pelo contrário, acredita-se que existem vários genes responsáveis e que eles tenham, individualmente, pequeno efeito para a aquisição do fenótipo de vulnerabilidade (ou suscetibilidade) ao transtorno, ao qual somam-se diferentes agentes ambientais.

O TDAH é um distúrbio de comportamento no qual coexistem a interação genética associada a fatores ambientais e existem sempre anormalidade neurais associadas como o distúrbio de conectividade cerebral ou distúrbios de neurotransmissores (Silva, 2014). Ou seja, não se pode determinar que os fatores sociais são os únicos causadores do TDAH. Para ela (2014, p. 233):

o Transtorno do déficit de atenção deriva de um funcionamento alterado 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 pelas funções da atenção, impulsividade e da atividade física e mental do comportamento humano.

O TDAH é considerado uma condição neurobiológica que afeta a capacidade de uma pessoa de prestar atenção, controlar seus impulsos e seguir instruções. Estudos de neuroimagem, como ressonância magnética funcional e tomografia mostram diferenças nas áreas do cérebro, responsáveis por controlar a atenção e o comportamento impulsivo, como o sistema límbico e a o córtex pré-frontal. A predisposição genética é também um fator condicionante para a condição do TDAH (Mattos, 2020).

Os exames de neuroimagem – muito mais desenvolvidos atualmente por causa dos avanços tecnológicos associados às pesquisas neurocientíficas, como a ressonância magnética funcional (RMf) – conseguem analisar, sob a ótica comparativa com casos-controles, a dissonância maturacional presente nos grupos com TDAH. Existem também a morfometria cerebral, o índice de espessura cortical (Cortical Thickness), imagens em difusão (tractografia), medidas de superfície de áreas cerebrais, índice de girificação e o mapeamento geodésico. Estes métodos têm demonstrado que o TDAH

causa alterações microestruturais e modifica as proporções entre as regiões funcionais do cérebro. (Brites, 2020, p. 51-52).

TDAH é uma condição médica, de origem biológica, e assim deve ser tratado. Não existe exame que ateste se uma pessoa tem ou não TDAH, ou seja, os exames de imagens podem ser feitos, mas não fatores determinantes para o diagnóstico.

O componente genético, segundo Silva (2014), ainda que seja um dos fatores, não se tem um mecanismo que seja capaz de determinar a probabilidade exata, por isso, o “transtorno possui uma marcação genética”, podendo ou não na herança genética uma pessoa ter TDAH. Outro aspecto importante a se considerar é o fator externo, no caso, o ambiental.

A ocorrência do TDAH em muitos casos está correlacionada com as complicações na gestação e durante o próprio parto por exposições feitas, como o uso do álcool em excesso, a exposição ao fumo pelas mães (Silva, 2014).

Uma criança que apresenta problemas no planejamento, organização, capacidade de síntese, análise sequencial, dificuldade na assimilação dos erros, problemas escolares e de socialização não pode estar associado a um único fator. Portanto, TDAH não é falta de limites, não pode estar associado a situações financeiras da família, excesso de tecnologia, ou seja, questões puramente sociais e comportamentais (Silva, 2014).

Para Barkley (2022), as causas atuais do TDAH estão relacionadas principalmente com problemas no cérebro, ou seja, por lesões cerebrais e a anormalidade do desenvolvimento desse órgão. A estrutura do cérebro de uma criança com TDAH é menor que as que não têm.

A região pré-frontal, especialmente no lado direito, como também várias estruturas nos gânglios da base, a linha média anterior no córtex cingulado e a área central no cerebelo, de novo, mais em seu lado direito, eram significativamente menores e ou menos ativas em crianças com TDAH. (Barkley, 2022, p. 149).

Outro fator possível das causas do TDAH é a química cerebral. Algumas substâncias como a dopamina e a noradrenalina desempenham um papel importante para o desenvolvimento do TDAH quando regula a atenção e o comportamento além de controlar os impulsos. Barkley (2022, p. 149) afirma que: “trata-se de substâncias químicas no cérebro que permitem às células nervosas transmitir a informação a outras células nervosas”.

Ainda em Barkley (2022), as causas do TDAH estão na diminuição do funcionamento cerebral na área pré-frontal, ou seja, “o lobo frontal apresenta-se como uma região muito especial na modulação do comportamento humano porque, nessa área, cruzam-se sistemas

neurais responsáveis por razão e emoção” (Silva, 2014, p. 132). Ainda que não se pode afirmar categoricamente que o TDAH está relacionado a essa diminuição na área pré-frontal, os estudos sobre essa região têm ganhado espaço no meio acadêmico, ainda mais por ser considerada “a estrela maior do comportamento humano” (Silva, 2014, p. 130).

O TDAH é uma condição complexa e que envolve inúmeros fatores. Como possível causa do TDAH está a anormalidade no desenvolvimento cerebral. Sabe-se que certas substâncias químicas, como os neurotransmissores, são subativos e subdesenvolvidos em pessoas com TDAH. Entretanto, o que causa essa desregulação é ainda desconhecido. Para Barkley (2022), os agentes e eventos nocivos podem ser as respostas mais satisfatórias para essa anormalidade.

Os agentes ambientais, como substâncias consumidas durante a gravidez (nicotina do cigarro e álcool) podem causar uma anormalidade na formação cerebral, ainda mais nas regiões pré-frontais do cérebro. “Um estudo maior, de 1992, concluiu que a exposição direta à fumaça de cigarro durante a gravidez ou a exposição indireta após a gravidez aumentavam a probabilidade de problemas comportamentais nas crianças oriundas dessas gravidezes” (Barkley, 2022, p. 159). Para Barkley (2022), outro fator é a hereditariedade, pois estudos demonstram que uma parcela mínima de crianças que apresentam TDAH são motivadas por toxinas. A maior parcela, ou seja, entre 65% e 75% dos TDAH está relacionada com a hereditariedade.

Entre os fatores específicos herdados no TDAH provavelmente estão a tendência a apresentar problemas no desenvolvimento do córtex pré-frontal do cérebro, do núcleo caudado e de outras regiões cerebrais. Cientistas estão agora realizando estudos que avaliam todos os membros de uma família já qual haja uma criança com TDAH e escaneando todo o genoma humano para determinar quantos genes estão envolvidos no transtorno e quais são suas localizações. (Barkley, 2022, p. 164).

Essas são algumas das causas que podem comprovar a existência do TDAH. Mesmo assim, ainda há muita imprecisão no que diz respeito ao surgimento do TDAH, o que gera hipóteses e criações míticas, carregadas de preconceito, dificultando numa assertividade do diagnóstico e tratamento. Mediante a tantas hipóteses fixadas no imaginário social, muitos profissionais ainda acreditam que o TDAH é um transtorno em que a hiperatividade, a inquietude e a impulsividade ocorrem em todas as crianças que são portadoras deste transtorno, não sendo verdade, “a educação dada pelos pais ou por aqueles que criaram a criança, sem sombra de dúvida tem papel crucial na forma como ela se comporta. Mas isso não é o mesmo

que sofrer de TDAH (Mattos, 2020, p. 122). De acordo com Silva (2014, p. 228) “Apesar de toda evolução ocorrida nos últimos anos no processo de identificação do funcionamento do TDAH, o panorama no Brasil ainda é um tanto desanimador”. Essa dificuldade na compreensão, de acordo com a autora (p. 174) estimula a criação de rótulo pejorativos que são “capazes de destruir sua autoestima e que se traduzem, com o passar do tempo, em prejuízos em diversos setores vitais desses indivíduos”. (Silva, 2014, p. 228).

Barkley (2022) considera a possibilidade, diante de tantas incógnitas, que o TDAH não poderia ser uma manifestação extrema de um traço humano normal, ou seja, “o TDAH é apenas uma forma extrema de um traço que todos possuímos, e que é algo que as pessoas ‘herdam naturalmente’, nos ajude a ver o transtorno a partir de um ângulo mais positivo.” (p. 167).

## **2.2 Qual o impacto que o TDAH causa na escola?**

Indivíduos TDAH encontram em geral dificuldades para tomar iniciativas, especialmente sem estímulo externo que significa planejamento, estabelecimento de prioridades e organização para o trabalho, falta de monitoramento em relação a tempo, prazos, finanças, interrupção de tarefas antes de concluí-las, baixa tolerância à frustração e problemas com a memória. DuPaul *et al.* (2007) elenca uma série de fatores que comprometem o rendimento e desenvolvimento do estudante com TDAH na escola, quando apresentam problemas para manter a atenção em tarefas que exigem a concentração, com frequência perturbam as atividades em sala de aula, saem das cadeiras sem permissão, utilizam de objetos inadequados e impróprios e não conseguem parar quieto na cadeira.

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) pode ter um impacto significativo no desempenho acadêmico e no comportamento dos estudantes na escola. Algumas das maneiras pelas quais o TDAH pode afetar a escola incluem: dificuldades de atenção: os estudantes com TDAH podem ter dificuldade em prestar atenção nas aulas e se concentrar nas tarefas escolares. Eles podem se distrair facilmente com estímulos externos e ter dificuldade em manter o foco em uma única tarefa; Problemas de Memória: os estudantes com TDAH podem ter dificuldade em lembrar as informações que foram ensinadas na sala de aula. Eles podem ter dificuldade em lembrar as instruções que foram dadas e, como resultado, podem ter dificuldade em completar tarefas; Hiperatividade e Impulsividade: estudantes com TDAH podem ter dificuldade em ficar sentados e quietos durante as aulas. Eles podem ser vistos como agitados e inquietos e podem ter dificuldade

em esperar sua vez de falar ou participar; Dificuldades sociais: estudantes com TDAH podem ter dificuldades em estabelecer e manter amizades. Eles podem ter dificuldade em seguir regras sociais e em entender as emoções dos outros. Baixo desempenho acadêmico: devido a essas dificuldades, os estudantes com TDAH podem ter um desempenho acadêmico abaixo do esperado (Saline, 2021).

De acordo com Brites (2021, p. 61-63), a partir dos três subtipos do TDAH (desatento, hiperativo-impulsivo e combinado), os efeitos causados na vida escolar são inúmeros, como está descrito abaixo:

**QUADRO 4:** Efeitos na vida escolar

<b>Fatores</b>	<b>Tipo Desatento</b>	<b>Tipo Hiperativo- compulsivo</b>	<b>Tipo Combinado</b>
<b>Aprendizagem</b>	Esquece com frequência os conteúdos previamente aprendidos; Absorve pouco do que acabou de aprender e precisa de repetições constantes; Lento e perdido ao fazer as tarefas; Apresenta lacunas constantes e baixo rendimento nas avaliações e entrega de trabalhos; Procrastina e é excessivamente dependente dos outros para realizar ou concluir projetos.	Não se compromete com a entrega de trabalhos; Faz as atividades rápido e de qualquer jeito, sem zelo nem capricho, pula etapas; Quebra e perde materiais escolares;	Ambos os efeitos são observados nesse tipo.
<b>Comportamento individual</b>	Pouca vontade para querer socializar; Timidez excessiva; Introspectivo; Pouca iniciativa para desenvolver atividades; Lentidão para entender ordens, falas, discursos, conversas longas e nunca sabe o que foi avisado ou alertado em sala de aula.	Impulsivo, inconveniente, faz comentários invasivos e “sem noção”; Fala demais e atrapalha a turma e o professor na hora da aula; Não sabe esperar seu momento e se precipita; Anda pela sala, sabe e fala de tudo e todos da turma – sem necessidade e fora do contexto; Derruba coisas, quebra objetos, desastrado e “espaçoso”.	Ambos os efeitos são observados nesse tipo.
<b>Comportamento social</b>	Dificuldade de socialização pela timidez e insegurança para	Dificuldade de socialização por causa da impulsividade e atitudes	Ambos os efeitos são

	interagir; Entende pouco ou de maneira incompleta sinais e discursos nas conversas com os amigos; Facilmente ludibriado pela ingenuidade; Alto risco de sofrer bullying.	inconvenientes; Invasivo, tende a agredir física e verbalmente; Impaciente e de humor explosivo; Pode mentir e simular comportamentos inadequados; Quer ser o centro das atenções e parece o constante palhaço.	observados nesse tipo.
--	--	---	------------------------

**Fonte:** Brites (2021, p. 61-63) – adaptação do autor.

No entanto, com a compreensão e o apoio adequados da escola e dos professores, os estudantes com TDAH podem ter sucesso acadêmico e social. Estratégias como a organização de tarefas, a redução de distrações e a comunicação clara podem ajudar os estudantes com TDAH a se concentrar e a realizar tarefas de forma mais eficaz. Além disso, é importante que a escola trabalhe com os pais e profissionais de saúde para garantir que o estudante receba tratamento adequado e apoio emocional.

De forma igual, a escola que tem uma estrutura imprescindível para desenvolvimento de habilidades relacionais e intelectuais, ainda que com seus enormes desafios, precisa fomentar no estudante a capacidade de enfrentar os desafios inerentes a esse processo de crescimento.

Para Saline (2021, p. 131): “quando a escola é desafiadora para jovens com TDAH, eles têm que descobrir como abordar e cumprir as desagradáveis obrigações acadêmicas, bem como recuperar-se quando as tentativas não funcionam”. Além disso, segundo a mesma autora (p.132): “precisam enfrentar as aulas e a lição de casa por tempo suficiente para fazer um esforço considerável e se sentirem bem por terem tentado. O sucesso os motiva”. Para isso ocorrer, é preciso que a escola seja promova desafios constantes, ultrapassando o modelo engessado de ensinar e aprender, para que estudar não seja “chato, difícil ou inatingível” (p.132).

Um dos sujeitos mais importantes para facilitar esse espaço de descoberta é o professor. É por ele que se chegam os enormes documentos obrigatórios com os conteúdos a serem trabalhados. E é este indivíduo que possibilitará ao estudante com TDAH redescobrir o mundo com mais ânimo e audácia.

As pessoas com TDAH frequentemente enfrentam desafios na escola, como dificuldades para prestar atenção em aulas, seguir instruções, completar tarefas de casa e interagir com outros estudantes e professores. No entanto, com ajuda adequada, muitas pessoas com TDAH são capazes de ter sucesso na escola e na vida adulta.

Uma das coisas mais importantes que a escola pode fazer para ajudar as pessoas com TDAH é fornecer um ambiente de aprendizagem inclusivo e compreensivo. Isso pode incluir medidas como adaptações no currículo, como permitir que o estudante se mova ou faça pequenas pausas durante a aula, ou permitir que o estudante use tecnologia para ajudar na concentração. Além disso, é importante que os professores e funcionários da escola estejam informados sobre o TDAH e saibam como lidar com os desafios que podem surgir.

A escola tem um papel importante a desempenhar na ajuda de pessoas com TDAH a ter sucesso. Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo, apoiar o tratamento e trabalhar em estreita colaboração com as famílias e os profissionais de saúde, a escola pode ajudar a maximizar o potencial das pessoas com TDAH.

### **2.3 A escola e o estudante do Ensino Médio com TDAH**

A percepção da educação brasileira no âmbito básico e público é controverso pelas discrepâncias existentes nos diversos territórios, especialmente, pelas dificuldades do ponto de vista estrutural que as escolas enfrentam, pela qualidade sofrível do ensino, pelas desigualdades sociais, mesmo entre os indivíduos de baixa renda.

Segundo o relatório “Um ajuste Justo” produzido pelo Banco Mundial (2018), a desigualdade (em todos os aspectos) educacional é um dos principais desafios da educação brasileira e que dificulta o desenvolvimento sustentável do país. De maneira igual, a baixa qualidade dos professores restringe a qualidade da educação,

O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura são fracos e a formação é de baixa qualidade. É além da pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais estaduais e municipais, os salários não são vinculados do desempenho (2018, p. 127).

Para a quebra desse paradigma instalado no cenário da educação brasileira, é preciso um interesse político e social que promova mudanças radicais viabilizando uma transformação na educação. Ainda que o salário do professor não seja condição *sine qua non* de mudança, é um fator determinante para que haja uma valorização dessa profissão. Esse aspecto será mais bem analisado no subtítulo abaixo.

O uso de tecnologia na educação é considerado outra necessidade real e necessária para uma revolução na maneira de se fazer educação no Brasil. O acesso a esses meios tecnológicos possibilitaria uma ruptura com o modelo engessado de uma educação presa nos moldes.

Inúmeros outros obstáculos poderiam ser descritos, na perspectiva de uma melhoria na educação. Especialmente, para os estudantes do ensino médio, já que esta é a etapa de decisão para milhares de jovens em todo o país.

O ensino médio é uma etapa fundamental da educação básica e é a responsável por consolidar conhecimentos adquiridos no ensino fundamental preparando os estudantes para a continuidade dos estudos ou para inserção no mercado de trabalho. Além disso, o ensino médio possui um importante papel na formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

No Brasil, a importância do ensino médio, seu reconhecimento está amparado em dois documentos, o primeiro é a Constituição Federal de 1988 que estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que define as diretrizes e bases da educação brasileira, incluindo o ensino médio.

Na LDB (1996), o ensino médio tem como objetivos, art. 35:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

É por meio desses objetivos que o ensino médio procura se consolidar e garantir aos estudantes as condições de obter uma boa formação, seja do ponto de vista cognitivo, e, social, como, na própria LDB (1996), vê-se a necessidade de o estudante conhecer a diversidade cultural do seu território nacional e mundial e valorizar a língua brasileira como instrumento de comunicação e expressão.

Para alcançar esses objetivos, é necessário que o ensino médio seja desenvolvido de maneira a garantir a aprendizagem dos estudantes e a sua formação integral, a partir de uma formação geral e diversificada, que contemple as diferentes áreas de conhecimento e as necessidades de interesse do estudante (BNCC, 2018).

De acordo com Saviani (2013), o ensino médio é importante por ser a etapa de transição entre a educação básica e o ensino superior. É fundamental, segundo o mesmo autor, que esse

período da formação construa uma identidade de jovens que sejam críticos e reflexivos, capazes de compreender a realidade e, sobretudo, transformá-la. Mesmo que o caminho a ser trilhado tenha inúmeros obstáculos.

As deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (Krawczyk, 2011, p. 754).

Todas essas mudanças repercutem e criam medos, inseguranças, conflitos marcam essa etapa da formação do adolescente. Essa etapa é marcada por transições importantes, como a exigência pela perspectiva de futuro, a escolha da carreira profissional e a entrada na vida adulta, sendo um caminho complexo, pois muitas dificuldades são encontradas ao longo desse percurso, na maioria dos estudantes, a desigualdade social é o que faz o sonho ser utópico.

O jovem no ensino médio, segundo Krawczyk (2011, p. 762) “perde muito rapidamente o entusiasmo pelos estudos” ao longo dos três anos de formação nessa etapa. Para a mesma autora, essa realidade piora quando chega o segundo ano, quando começam as exigências curriculares e as inseguranças tornam-se mais notáveis. É nesse ano que os ciclos de amizade se fincam (Krawczyk, 2011).

O ensino médio é caracterizado por uma carga horária extensa e conteúdo curricular denso, o que gera pressão e ansiedade nos estudantes. Muitos são os jovens que se sentem sobrecarregados com as demandas escolares e acabam tendo medo de não conseguir acompanhar os ritmos dos estudos.

Outro fator que gera insegurança nos estudantes é a pressão social para obter bons resultados acadêmicos e ter sucesso na carreira profissional. Essa pressão pode levar a uma cultura do desempenho, em que o sucesso escolar é visto como um objetivo a ser alcançado a qualquer custo, sem levar em conta o bem-estar e a felicidade dos estudantes.

Existem diversas pesquisas que apontam para as dificuldades que os estudantes apresentam durante o ensino médio. Cada vez mais pesquisas retratam que tais dificuldades são acentuadas quando se remete ao estudante com deficiência e com os transtornos de aprendizado e comportamento como é o TDAH, especialmente pela falta de acessibilidade da escola e dos professores.

Os estudantes do ensino médio com TDAH demonstram ainda mais dificuldades, pois seus desafios são maiores e que, se não bem acompanhados, podem prejudicar

significativamente seu desempenho acadêmico. O TDAH tem, como características primárias, a falta de organização, a desatenção, a impulsividade e a dificuldade em controlar as emoções. Todos esses aspectos são mais intensificados na fase do estudante adolescentes que cursa o ensino médio.

De acordo com Saline (2021), a desatenção é uma das características mais comuns em estudantes com TDAH e que, por isso, a capacidade de focar em atividades complexas e longas não têm o êxito desejado. Essa realidade pode até criar uma imagem de desinteresse, tanto pelos demais estudantes como pelos professores. Segundo Silva (2014, p. 25), para o adolescente TDAH, não é uma situação confortável, pois ele próprio “se irrita com seus lapsos de dispersão”. Acompanhar o ritmo das aulas e entender as informações apresentadas pelos professores é uma árdua tarefa para o estudante com TDAH.

Muitos TDAs (ou TDAH – grifo nosso) descrevem períodos de profundo cansaço mental, e, às vezes, físico. Alguns usam a expressão “cansaço na alma” para descrever seu estado após a realização de tarefas nas quais se forçaram a permanecer concentrados por obrigação (Silva, 2014, p. 25)

A falta de organização é outro elemento que prejudica no desempenho acadêmico. Ter dificuldade em planejar e executar tarefas, como em seguir rotinas e horários estabelecidos pode gerar inúmeros desconfortos, ainda mais no ambiente escolar, pois pode levar a atrasos nas entregas dos trabalhos e até esquecimento de compromissos e perda de informações importantes (Mattos, 2020).

Outro desafio que é, claramente perceptível na presença do estudante com TDAH no ensino médio é a sua impulsividade. Nas relações estabelecidas em um âmbito hierárquico, compreender e obedecer aos momentos adequados de fala ou de agir é um desafio. Sem esse filtro, as relações podem tornar-se conflituosas se os professores e demais estudantes não compreenderem. Isso pode levar a comportamentos disruptivos na sala, como interromper os professores ou colegas, falar em momentos inadequados ou até agir de maneira desafiadora. Para Silva (2014, p. 29):

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-educadas, más grosseiras, egoístas, irresponsáveis.

E, esses comentários repercutem por toda a vida, e é na fase escolar, no ensino médio, quando os adolescentes começam a ser questionados sobre seu comportamento é que os problemas com a autoestima são renascidos. O que acaba interferindo na vida escolar, pois, em muitos dos casos, os estudantes não querem mais ir à escola. Para Silva (2014, p. 29), a autoestima “é o maior de todos os desafios” e acrescenta que “a reconstrução dessa função psíquica constitui o espelho da própria personalidade”.

Lidar diariamente com todas essas realidades que são presentes no estudante com TDAH, é necessário que o professor esteja preparado para oferecer o suporte e orientação adequada.

## **2.4 Lidando com a linguagem na escola**

A linguagem é um elemento indispensável para as relações humanas e desempenha um papel essencial no processo educacional. A possibilidade de realização da comunicação ocorre por meio da linguagem, quando o indivíduo é capaz de estabelecer relações, compartilhar conhecimento e expressar suas ideias e vontades.

Para Saussure (2012, p.41): “a linguagem é multiforme e heteróclita”, ou seja, ela apresenta diversas formas de ser e existir, através das suas diversas representações, fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas. Essa diversidade linguística reflete a riqueza com que a linguagem é possibilitada. Além disso, como o autor descreve, a linguagem é heteróclita para demonstrar que a evolução faz parte da sua natureza e o seu uso está relacionado com os falantes e o processo histórico. A relação entre o tempo, a sociedade e as diversas culturas é o que faz da linguagem ser um natural. Essa concepção saussuriana da linguagem demonstra a impossibilidade de a linguagem ser considerada imutável, pelo contrário, ela é multifacetada (Saussure, 2012).

Em Vygotsky (1979), a linguagem não é apenas um instrumento utilizado para estabelecer a comunicação entre os falantes, mas uma ferramenta indispensável para a construção do pensamento e da compreensão sobre o mundo “a história da linguagem mostra claramente que o pensamento por complexos com todas as suas peculiaridades é o próprio fundamento do desenvolvimento linguístico” (Saussure, 1979, p. 99). A linguagem atua como a instrumentalização da relação do homem na sociedade, o que permite a capacidade de internalização do conhecimento através da interação.

Para compreender bem a importância da linguagem em Vygotsky, é indispensável conhecer o que ele chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal, por meio do qual ocorre o aprendizado.

Do ponto de vista da instrução, esse conceito compreende os aspectos centrais da sua teoria; foi por meio dele que o autor demonstrou como um processo interpessoal (social) se transforma num processo intrapessoal (psíquico). Ao descrever essa passagem do social para o individual, ele destacou a importância da experiência partilhada, da comunhão de situações, do diálogo e da colaboração, concebendo, desse modo, o aprendizado como um processo de troca e, portanto, um processo social (Palangana, 2015, p.126).

A zona de desenvolvimento proximal é outro nível de desenvolvimento, antes dele, dois outros coexistem, o primeiro é o nível de desenvolvimento real. É a capacidade que uma criança tem de realizar tarefas de maneira independente, ou seja, “refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas” (Oliveira, 1997, p. 59). É o nível que a criança já possui as habilidades e conhecimentos consolidados. O segundo nível é o de desenvolvimento potencial, “isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes” (Oliveira, 1997, p. 59), ou seja, com a assistência de alguém mais experiente ela será capaz de realizar determinadas tarefas.

E, mais uma vez, a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível real e o potencial. Como o próprio Vygotsky descreve: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto” (Vygotsky, 1991, p. 58). Portanto, essas definições demonstram que a criança é capaz não se limita ao que está sendo oferecido a realizar, ela precisa ser também estimulada para fazer com apoio e interação. Os três níveis interagem e influenciam no desenvolvimento do aprendizado da criança através da linguagem, como forma de manifestação do pensamento (Vygotsky, 1991).

A linguagem desempenha um papel essencial na concepção de Vygotsky, pois através da interação entre os sujeitos, a criança adquira novas habilidades e conhecimento fazendo-a avançar além de seus limites atuais para alcançar níveis mais elevados de aprendizado. Dessa forma, a linguagem é vista como um veículo essencial para o transportar do aprendizado.

Nesse percurso de aprendizado, e ainda mais latente dentro do espaço escolar, a linguagem é a base para o desenvolvimento das interações. Ao usar a linguagem de maneira eficaz e significativa, na escola, tanto os estudantes como os professores, é possível que ambos

compreendam o mundo com suas diversas facetas. Pelos professores, a linguagem permite a explicação de conceitos, construção de saberes. E para os estudantes, a linguagem permite interagir com os outros, colaborar nas atividades pedagógicas, desenvolver habilidades sociais.

Ainda mais é indispensável o uso da linguagem para quem tem TDAH. Comunicação é um ato necessário nas relações humanas. E não engloba apenas a troca de palavras, mas também a capacidade de compreender e interagir, de maneira clara e assertiva. Poucas são as pesquisas em relação à temática, dificultando a compreensão sobre aspectos da aquisição da linguagem como o que ocorre com crianças, jovens e adultos com TDAH, pois apesar de serem detectadas dificuldades, alguns deles não as apresentam, como também outros podem ser identificados como pessoa com altas habilidades/superdotação. O entanto, de acordo com o que afirma Brites (2021, p.63), “o TDAH leva a atrasos e lacunas de aprendizagem na linguagem, na leitura e na escrita, problemas de processamento auditivo, déficits fonológicos e fonoarticulatórios, e atrasos de desenvolvimento da fala”, o que nos parece difícil de ser generalizado.

Brites (2021) apresenta outros problemas que a linguagem apresenta na vida do estudante com TDAH,

Por causa da desatenção e dos problemas de memorização operacional, a criança não internaliza, de maneira adequada, os códigos e símbolos da língua e não desenvolve suas relações com o ler e escrever. Tais problemas de linguagem afetam diretamente, também, a médio e longo prazos, a capacidade plena de compreensão de leitura e as habilidades de expressão escrita (Brites, 2021, p. 64).

Para ele, “dentre as comorbidades mais comuns do TDAH, as anormalidades na linguagem são as que mais podem acarretar evolução insatisfatória e severos problemas nas habilidades de comunicação verbal e não verbal, ainda mais na vida acadêmica” (Brites, 2020, p. 51).

Na infância e adolescência, o TDAH, segundo Brites (2020), afeta quatro eixos da linguagem. Os principais pontos de impacto incluem atrasos na aquisição da fala e na estruturação da linguagem, distúrbios no processamento auditivo, anormalidades no discurso e déficits nos processos linguísticos (Brites, 2020). Esses aspectos resultam em efeitos quase severos em pessoas com TDAH, como se descreve abaixo, destacando que nem todos os estudantes apresentam o mesmo perfil.

**QUADRO 5:** Os quatro eixos da linguagem mais prejudicados pelo TDAH

<b>Eixos afetados</b>	<b>Efeitos do TDAH</b>	<b>E para o estudante?</b>	<b>E o professor?</b>
Atrasos de aquisição de fala e linguagem durante o desenvolvimento	Demora na aquisição da fala, erros articulatórios, déficit na memória e manipulação fonológica, problemas no ritmo e no autocontrole para falar	Pode demorar a começar a falar e até a adquirir uma linguagem adequada para sua idade. Terá dificuldade na estruturação das frases, na gramática e organização das sentenças.	Precisa adotar uma comunicação clara e direta, sempre que possível, dar ao estudante informações adicionais (como alguns acordos) que facilitem a compreensão de sua dificuldade.
Distúrbios no processamento auditivo	Déficits de integração, temporalidade e associação de sons.	Geralmente dificuldade em processar adequadamente as informações recebidas, acompanhar instruções orais, informações apresentadas nas aulas.	Deve utilizar de diversos recursos visuais e gráficos, resumos, mapas mentais etc.
Anormalidades no discurso	Déficit na linguagem pragmática e na percepção da prosódia durante o discurso, desrespeito aos turnos de conversa, perda de momentos significativos para compreender a intenção da fala, desorganização para sequência do que vai falar, esquecimentos frequentes e discurso prolixo	Poderá comprometer o equilíbrio entre pensamento e linguagem. Normalmente o discurso tornar-se-á mais rápido, desorganizado ou desestruturado, prejudicando, em muitas vezes, a clareza do pensamento.	Um olhar atencioso é importante para o estudante se sentir pertencente ao grupo. Uma escuta ativa para que o estudante possa se expressar sem preconceitos.
Déficits na linguagem de leitura e escrita	Lentidão na alfabetização, atraso no processamento ortográfico e motor, pobreza na interpretação e produção de textos, dificuldades espaciais para lembrar de citações e localizações de termos no texto e pouca memorização de fatos, conceitos, regras que compõem a leitura e escrita	Pode apresentar dificuldade no entendimento de significado de palavras e conceitos além do problema em articular seus pensamentos de forma coerente ou ainda dificuldade de interpretar metáforas ou expressões idiomáticas.	Revisar os conteúdos já trabalhados, fomentar a monitoria de agente educacional que tenha boas formações a respeito do TDAH, realizar leituras dirigidas.

**Fonte:** Brites (2020, p. 59) – adaptação do autor.

No contexto escolar, o conhecimento desses quatro eixos da linguagem e como eles estão inteiramente relacionados com o estudante com TDAH e a sua interação dentro da sala

de aula é imprescindível que o professor realize adaptação nas estratégias de aprendizado através do uso de recursos visuais, estimulando a interação e a construção de um ambiente inclusivo para o desenvolvimento da linguagem e, por consequência, promovendo uma educação que estimule o aprendizado de todos.

Para o próximo capítulo, apresentaremos qual profissional de educação pode ser o ideal para o trabalho em uma escola inclusiva.

### **CAPÍTULO 3: ASPECTOS BÁSICOS DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA TRABALHAR COM O ESTUDANTE COM TDAH?**

---

*Sociedade inclusiva é uma sociedade para todos, independente de sexo, idade, religião, origem étnica, raça, orientação sexual ou deficiência; uma sociedade não apenas aberta e acessível a todos os grupos, mas que estimula a participação; uma sociedade que acolhe e aprecia a diversidade da experiência humana; uma sociedade cuja meta principal é oferecer oportunidades iguais para todos realizarem seu potencial humano.*  
Adolph Ratska

A escolha de um método ou forma pode ser um diferenciador de sucesso, seja para quem absorve bem como para aquele que transmite. Ainda que os desafios sejam reconhecidos, as facilidades de se chegar às informações não permite ao modelo de educação no Brasil e aos seus mestres agir embasados por achismo, sem fundamentos de base científica. É, portanto, necessário quebrar paradigmas que ainda hoje persistem em acompanhar a educação brasileira, deixando-a engessada.

Segundo Mattos (2020, p. 216): “existe um longo histórico de modelos tradicionais de ensino que sobreviveram às mudanças ocorridas na última década” que não são, necessariamente obsoletos, mas, a depender de como é utilizado, para um estudante TDAH, podem criar bloqueios no desenvolvimento do aprendizado. Ainda de acordo com Mattos (p. 218), alguns métodos de ensino esquematizam uma maneira de aprender e ensinar, podendo ser positiva ou negativa.

Nesse sentido, a educação deve buscar abordagens que favoreçam o desenvolvimento cognitivo do estudante, através do rompimento com práticas que não contribuem com esse processo. Ainda que os modelos tradicionais tenham sua importância, o professor precisa saber fazer uso dessas metodologias para não incorrer no erro de acreditar ser ele o único detentor de conhecimento, o que atrofia a criticidade do estudante. Especialmente para a educação inclusiva, quando o professor é parceiro, estimulador do aprendizado e não o sujeito que usa uma dinâmica desigual sem participação ativa de todos os envolvidos. Para a efetivação de um modelo educacional inclusivo, profissionais de todas as áreas precisam ser atuantes no espaço escolar, cumprindo com suas obrigações em prol de uma educação de qualidade de todos e para todos.

### 3.1 Construindo caminhos: O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A inclusão rompe com o modelo de sociedade que compreende o diferente como aquele que precisa de um espaço distante dos demais, de modo a ser cuidado e tratado. Para o âmbito escolar, essa concepção foi vivida por bastante tempo, quando classificava os estudantes como “normais” e “doentes” dando a estes um espaço que era só seu, em um modelo completo de exclusão, pois “A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social” (Brasil, 2008). Corroborando com essa perspectiva, de uma educação seletiva, Ropoli (2002) considera ser extremamente excludente quando se divide em grupos, na maioria das vezes, hierarquizando os opostos, desqualificando um em detrimento do outro.

É incorreto, portanto, atribuir a certos estudantes identidades que os mantêm nos grupos de excluídos, ou seja, nos grupos dos estudantes especiais, com necessidades educacionais especiais, (...). É incabível fixar no outro uma identidade normal, que não só justifica a exclusão dos demais, como igualmente determina alguns privilegiados (Ropoli, 2002, p. 7).

Por muito tempo, perdurou essa visão excludente dentro dos espaços educacionais que resultou em uma prática de reducionismo, pois visava um atendimento relacionado unicamente à deficiência, deixando de lado práticas educacionais significativas para o desenvolvimento de aprendizado.

Todos são iguais na diferença, não há espaço para um modelo de escola que privilegie um grupo segundo a capacidade de desenvolver habilidades cognitivas, pois se considera que todo estudante tem possibilidade de aprendizado, ainda que com suas particularidades (Popoli, 2002). Ao compreender o modelo de escola nefasto praticado até pouco tempo e rechaçado por grande parte da sociedade atual, é possível um comprometimento de todos para uma mudança real e significativa, em que a educação inclusiva possa “questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagens incontestáveis (Ropoli, 2002, p. 8).

No contexto de um ensino pautado na inclusão, a busca por uma educação para todos e de qualidade se torna um desafio cada vez mais necessário para uma sociedade que se diz inclusiva. A escola não pode ser mais a mesma, ela precisa se atualizar e ser atualizada. É essencial, sendo assim, que sejam criados ambientes inclusivos e acolhedores dentro do espaço

de sala de aula, como primeira missão, ou seja, o estudante precisa ter garantia de que a escola está apta para acolhê-lo dentro das suas especificidades. Além disso, dentro da escola, todos os colaboradores, funcionários, professores, devem ser instruídos para um atendimento, não apenas humanizado, mas de garantias.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) de 2008, trouxe um rompimento com um modelo centralizado na particularidade como algo negativo, propondo:

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; **oferta do atendimento educacional especializado** (grifo nosso); formação de professores para o atendimento educacional especialidade e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade... (Brasil, 2008, p. 14).

Todos esses aspectos devem ser implementados no sistema educacional brasileiro visam criar possibilidades de transformação social para se chegar à concretização de um país sem diferença por causa das desigualdades.

Na definição apresentada, é perceptível que o atendimento educacional especializado (AEE), como rede de apoio, representa papel fundamental (não ignorando importância dos demais) na independência e autonomia do estudante, na promoção da inclusão quando é capaz de criar estratégias e apoios pedagógicos proporcionando uma participação plena do estudante no contexto de ensino quando (Brasil, 2008):

**QUADRO 6:** Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para o Atendimento Especializado

<b>Diretrizes</b>	<b>Princípios básicos</b>
O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.	Autonomia do estudante.
O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros.	Ampliação de oportunidades.

O atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional	Suplementação educacional.
O atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.	Intervenção colaborativa.
O atendimento educacional especializado deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.	Interação inclusiva.

**Fonte:** Brasil (2008, p. 16-18) – adaptação do autor.

A implementação do AEE nas escolas é fundamental para assegurar que todos os estudantes tenham acesso à educação de qualidade e inclusiva, livre de barreiras que impeçam a acessibilidade. E, o atendimento ao estudante, preferencialmente, deve ser realizado na própria escola de origem,

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do estudante está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses estudantes dos ambientes de formação comum a todos (Ropoli, 2002, p. 18).

Uma vez que a escola é capaz de acolher os estudantes, os professores de disciplinas comuns em parceria com professor do AEE devem estabelecer parceria para que os objetivos sejam alcançados, “compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo” (Ropoli, 2002, p. 21) e assim, o processo de desenvolvimento e aprendizado terá resultados positivos.

O AEE é uma política que tem como público-alvo “estudantes com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental ou sensorial” bem como “estudantes com transtornos globais de desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro

de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor comprometimento nas relações sociais, na comunicação... Incluem-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett...” e “estudantes com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento” (Brasil, 2008, p. 3).

A título de financiamento educacional, para que as escolas tenham condições de atender os estudantes no AEE, é destinado um recurso duplo no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Medidas como as citadas viabilizam a implementação adequada de um sistema que atenda as particularidades dos estudantes. Outro elemento importante a ser considerado é que a oferta do AEE precisa constar no Projeto Político Pedagógico (PPP):

prevendo na sua organização: salas de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. Matrícula do estudante no AEE; Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; professor para o exercício da docência do AEE; Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum; Redes de apoio: no âmbito da atuação interseccional, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuem para a realização do AEE (Brasil, 2008, p. 3).

Para a concretização dessas garantias, esse serviço precisa ser ofertado em um espaço específico para realização do atendimento especializado. Assim, surge a necessidade de salas que sejam, não paralelas, mas no contraturno, especializadas como resposta concreta e efetiva, proporcionando suporte e recursos adicionais para atender o estudante que assim precise. A Resolução nº 4, no artigo 5º afirma que:

o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009).

Esse espaço desempenha um papel fundamental na promoção das igualdades de oportunidades. Nesse sentido, a Portaria Normativa nº 13/2007 é um importante marco referencial, pois estabelece o “Programa de Implementação de Salas de Recursos

Multifuncionais” como um avanço significativo para a legislação educacional brasileira ao estabelecer diretrizes para a criação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais, contribuindo para a efetivação da educação inclusiva e para o fortalecimento dos direitos educacionais de todo o país. Essas salas são espaços equipados e adequados para oferecer um atendimento individualizado, complementar no aprendizado do estudante.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são espaços especialmente equipados e adequados para oferecer um atendimento especializado aos estudantes que precisam, proporcionando recursos e materiais pedagógicos específicos, tecnologia assistiva e recursos de acessibilidade. Distribuídas em duas categorias, como diz Ropoli (2010, p. 33-34):

as salas de recursos multifuncionais do tipo I são constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvidos e microfones, *scanner*, impressora a *laser*, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e eletrônicas, plano inclinado, mesas, cadeiras armários, quadro melanímico. [...]

As salas multifuncionais do tipo II são constituídas dos recursos específicos para o atendimento dos estudantes com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, sarobã, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, *software* para produção de desenhos gráficos e táteis.

As salas multifuncionais classificadas como do tipo I são espaços equipados com diversos recursos e métodos acessíveis, com a proposta de auxiliar os estudantes que possam encontrar barreiras no processo de aprendizagem. Essas salas proporcionam suporte e ferramentas necessárias para garantir que todos os estudantes que apresentam alguma deficiência possam se desenvolver. E, as salas do tipo II, apresentam uma diversidade maior de recursos planejados, adaptados, pois os estudantes que são atendidos nelas precisam de uma configuração mais específicas que visa um ambiente mais funcional.

A título de institucionalização da oferta de AEE nas escolas, as salas multifuncionais precisam estar equipadas, como já descrito, e também devem, em sua organização conter:

- I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de estudantes matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos estudantes;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

- V - Professores para o exercício do AEE;
- VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente As atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2010).

Todas essas medidas são necessárias para que o estudante que faça uso dessas SRM consiga perceber que seus direitos estão sendo garantidos. É importante, de forma igual, por sua vez, que os professores, que atuam diretamente no processo de aprendizado, sejam bem formados, instruídos. O professor do AEE precisa, conforme Manual de Orientação: Programa de implementação da sala de recurso multifuncionais (2010) ter uma formação específica para atuar no atendimento educacional especializado, precisa ser capacitado e ter conhecimentos específicos na área da educação inclusiva. Suas atribuições assim estão descritas:

**QUADRO 7:** Atribuições do professor do AEE

<b>Atribuições</b>	<b>Proposta</b>
Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do estudante.	Esse plano é elaborado de forma individual, considerando as necessidades particulares do estudante. Nesse plano são estabelecidas as metas e estratégias para o progresso do estudante.
Definição do cronograma e das atividades do atendimento do estudante.	Visa promover um ambiente de aprendizado que estimule o estudante quando se cria uma rotina adequada de estudo.
Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis.	A preocupação é a de oferecer ao estudante as condições de se desenvolver intelectualmente de maneira ativa.
Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para estudantes surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular.	O professor do AEE auxilia os estudantes para que ele possa superar as dificuldades na comunicação. Além disso, promove atividades que visam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e que ofereçam um enriquecimento nas oportunidades de estar na sociedade.
Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares.	O professor do AEE deve garantir a funcionalidade desses recursos fazendo que sejam acessíveis para o estudante, proporcionando as condições de inclusão no processo de aprendizado.
Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino.	O trabalho deve ser em parceria para adaptação das atividades e visa implementar estratégias inclusivas. Essa parceria tem

	como principal objetivo garantir a participação ativa do estudante no seu próprio desenvolvimento.
Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo estudante.	O professor do AEE presta orientação aos professores do ensino regular, compartilhando conhecimento e informações sobre quais estratégias o professor deve realizar para atender ao estudante nas suas particularidades.
Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.	Promove a inclusão do estudante em todos os setores da sociedade, promovendo a inclusão em diferentes contextos.

**Fonte:** Brasil (2010, p. 8-9) – adaptação do autor.

Em consequência dessas atribuições, o professor do AEE deve ter habilidades de adaptação curricular, para poder adequar o conteúdo e as atividades para cada estudante que acompanha. Portanto, esse profissional desempenha papel importante na promoção do desenvolvimento acadêmico e social do estudante. E que não deve ser feita de maneira isolada, mas em parceria com os professores regente, haja vista, o professor do AEE não ter conhecimento específico da disciplina ministrada, mas sua percepção inclusiva ajudará o professor regente a melhorar sua prática pedagógica. Essa relação precisa ser estabelecida, haja vista o objetivo comum de ambos é o aprendizado do estudante. Portanto, planejar em conjunto, compartilhamento de materiais, participação contínua nas formações são algumas das ações importantes para efetivação da educação inclusiva.

Por outro lado, sabe-se das limitações e dificuldade que os professores regentes têm quando se apresenta a necessidade de uma mudança de prática pedagógica, especialmente quando se encontra nas escolas um sucateamento o que desestimula os professores a atuarem de maneira propositiva. De forma igual, ainda há certa resistência com a necessidade de mudança por parte do professor regente.

### **3.2 O desafio do aprendizado escolar em uma escola inclusiva**

A sociedade brasileira vive um processo de crise nos seus mais diversos setores que atinge proporções inimagináveis, com repercussão em todas as áreas. Essa crise quase que eterna deixa a sociedade frágil, que por sua vez, dificulta a concretização de políticas necessárias para o desenvolvimento do todo. O cenário contemporâneo é marcado por transformações rápidas e complexas, afetando diretamente a maneira de ser e estar no mundo.

A fragmentação das famílias, a falta de ética, os valores sociais em declínio, a má distribuição de renda, a inversão nas relações interpessoais são algumas das inconstâncias que tendem a fragilizar as garantias conquistadas, seja do ponto de vista social, econômico e educacional. Para esse último aspecto, demonstra que:

a escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população (Gadoti, 2007, p. 11).

A falta de investimento adequado na educação, a desigualdade social, violência, discriminação são marcadores de uma sociedade da exclusão. Esses problemas externos impactam diretamente a relação existente entre sociedade e espaço escolar, pois dificulta a criação de espaços propícios para o desenvolvimento do ser humano na sua totalidade. Essa famigerada desigualdade social e econômica produz a sensação de impotência, gerando sentimento de desmotivação entre os colaboradores (funcionários, professores, estudantes, família), pois há a percepção de que as oportunidades não são iguais.

Com a falta, mais especificamente, do primeiro aspecto, de investimentos para e na educação, a inclusão nesses espaços vem dando passos mais lentos, tornando um desafio perene a ser superado. Essa realidade já demonstra preocupação para a educação regular, ainda mais o é para a educação inclusiva.

Os princípios da educação devem estar pautados na igualdade de todos, oportunizando a estes as mesmas condições de aprendizado, o que, equivocadamente, não ocorre pela desestruturação social. E, que revelam um desconhecimento das condições dos que precisam da educação como um trampolim para mudança de vida. Então, construir uma educação inclusiva quando se permeia uma exclusão das necessidades individuais tem sido quase intangível. Mesmo com todo esse panorama desfavorável, uma tarefa fundamental deve ser realizada por todos os profissionais da educação, que é o de ressignificar essas dificuldades procurando desconstruir a ideia de que a educação inclusiva não tem efeito, de que os estudantes neuroatípicos são incapazes, ampliando oportunidades de aprendizado e construção do conhecimento. De acordo com Strieder e Zimmermann (2013, p. 145): “requer muita inovação e esforço para atualização e reestruturação das condições atuais de grande parte das escolas de educação básica e, mais especificamente, do entendimento e significado da educação como ação formativa e inclusiva”.

A inclusão demanda uma transformação das percepções sobre si e sobre o outro, pois transcende as orientações técnicas, vistas como obrigação por muitos da escola. Essa visão dificulta a concretização da educação inclusiva que tem como princípio valorizar a diversidade no espaço escolar. Nessa perspectiva a:

educação inclusiva é uma ação, desejando compreender e aceitar alguém, o outro, na sua singularidade. Significa abranger e abrir os braços para acolher todos e a cada um dos estudantes. A natureza da inclusão é diferente de integrar, que tem a ver com adaptar o estudante às exigências da escola; implica mudança de perspectiva educacional, uma vez que se dirige a todos os estudantes. A inclusão possibilita maior equidade e abre horizontes para o desenvolvimento de sociedades inclusivas. Fazer inclusão significa desejar e realizar mudanças profundas em termos de concepções e práticas educacionais. Uma mudança capaz de criar expectativas diferentes, fundamentadas no princípio do envolvimento da coletividade (Strieder e Zimmermann, 2013, p. 145).

Ao adotar o modelo de educação inclusiva, os ideais cristalizados e enraizados na prática diária dos seus profissionais devem ser abolidos, pois exigem uma realidade não mais aceita, como quando se acredita que a escola deve ser homogênea. Partindo desse pressuposto,

A inclusão exige uma mudança de mentalidade e de valores nos modos de vida e é algo mais profundo do que simples recomendações técnicas, como se fossem receitas. Requer complexas reflexões de toda a comunidade escolar e humana para admitir que o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade, presente numa comunidade humana. Quando a educação inclusiva é aceita, abandona-se a ideia de que as crianças devem se tornar normais para contribuir para o mundo. Ela também requer a superação da tradicional concepção antropológica de seres humanos ideais, sempre dispostos a uma entrega generosa em prol do bem comum. É difícil para o ser humano estar em contato, estar presente e confirmar o outro, suspendendo seus preconceitos, permanecendo aberto para a alteridade, sem que haja qualquer diferença visível ou manifestação de necessidades especiais (Strieder e Zimmermann, 2013, p. 146).

Estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade dificultam a aceitação das pessoas pelo que elas são capazes e não pelo que a sociedade deseja dela. Essa mudança de perspectiva, por todos, reconfigura a educação inclusiva para um modelo mais aberto, acolhedor, em que a inclusão deixa de ser um ideal, utópico para ser uma necessidade real, pois a “Educação inclusiva é uma ação que possibilita maior equidade abrindo horizontes para desenvolver sociedades inclusivas, cria expectativas diferentes e tem como princípio o envolvimento da coletividade” (Strieder e Zimmermann, 2013, p. 147).

A inclusão escolar é o resultado de uma profunda mudança no jeito de conceber a educação e representa o direito incondicional à educação. Ao adotar a perspectiva inclusiva, o estudante é reconhecido na sua individualidade. Isso significa muito além de aceitação da diversidade, necessária, mas é preciso criar um ambiente educacional que valorize e promova o desenvolvimento integral de cada indivíduo. Assim, não basta integrar, é preciso incluir.

Para a compreensão destes dois termos, ainda que já discutidos no início dessa dissertação, haja vista ser muito comum, “Os dois vocábulos — “integração” e “inclusão” —, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico metodológicos divergentes” como fundamenta Mantoan (2003, p. 15). No sistema escolar, baseado no modelo exclusivamente de integração, “nem todos os estudantes com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção” (p.15), o que é completamente diferente do modelo de inclusão, “é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os estudantes e que é estruturado em função dessas necessidades” (p. 16). De maneira assertiva, ainda contribui:

por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas estudantes com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (Mantoan, 2003, p. 15).

Werneck (2002, p. 16) assim distingue inclusão como “inserção total e incondicional” na escola regular. Enquanto a integração como “inserção parcial e condicional”. Além disso, acentua que a inclusão precisa de rupturas nos sistemas, transformações profundas em detrimento ao modelo fechado da integração que “pede concessões ao sistema” e se contenta com mudanças superficiais, pois valoriza os resultados e não o processo.

A inclusão é para todas as pessoas, já a integração é exclusiva para alguns, as pessoas com deficiência. Outra distinção importante é quando define que a inclusão “não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais” e afirma que “a partir da certeza de que TODOS somos diferentes, não existem ‘os especiais’, ‘os normais’, ‘os excepcionais’, o que existe são pessoas com deficiência”. Essa percepção da realidade possibilita rompimento com um modelo educacional de mentalidade que segrega por uma que promova a participação de todos os estudantes, independente de suas condições físicas, psicológicas, emocionais, sociais, superando as barreiras que impeçam a permanência do estudante na escola (Werneck, 2002).

Após esse processo de inclusão nos espaços escolares, o próximo passo é garantir que o estudante tenha todas as condições para desenvolver o aprendizado a partir das diferenças que existem, pela sua particularidade, haja vista, não basta apenas estar dentro do mesmo espaço, é preciso que o estudante desenvolva o sentido de pertencimento:

o sentido de pertencimento se faz presente quando cada indivíduo é aceito e reconhecido, respeitando-se suas características físicas, sensoriais, psicológicas e espirituais. A inclusão, nesta perspectiva, passa pela identificação de que as diferenças estão igualmente distribuídas entre as pessoas, não havendo seres humanos “mais diferentes” do que outros. A inclusão não admite qualquer diferenciação entre os indivíduos, por se ter a convicção de que todos são igualmente diferentes. Uma pessoa com deficiência, por exemplo, não está verdadeiramente incluída em uma sala de aula, quando, mesmo frequentando a classe junto com os demais estudantes, continua a ser vista e tratada como um “estudante especial”. O destaque, a distinção e a segregação, ainda que enraizados a priori em uma intenção positiva, são contraditórios aos parâmetros da inclusão na medida em que provocam no indivíduo um sentimento de separação e de não pertencimento ao seu ambiente (Bonilha, 2014, s.p. *apud* Alaminos, 2018, p. 147).

Um grande desafio do aprendizado escolar para uma escola inclusiva é fazer com que todos os atores sociais sejam capazes de compreender a diversidade dos indivíduos, as necessidades e habilidades de cada um, “as ações educativas voltadas para a inclusão são aquelas que consideram todos os estudantes como seres únicos e diferentes, mas com características peculiares, e capazes de aprender e transformar a realidade em que vivem” (Batista e Cardoso, 2020, p. 4). Ultrapassar essa barreira atitudinal, reconhecendo os estudantes como sujeito único, com suas próprias características ajudará no rompimento de um modelo de ensino estereotipado de que apenas os bons, ou seja, alguns poucos terão sucesso.

Outro desafio, não menos importante que o supracitado, é garantir que o desenvolvimento do aprendizado seja igual para todos e de qualidade, independente das condições cognitivas, sociais, emocionais do estudante. Para esse ponto, são necessárias adaptações no currículo para que possa garantir ao estudante um aprendizado significativo.

Ao falar em desenvolvimento do aprendizado, ou apenas aprendizado, evoca-se a relação da dificuldade que se surge com esse aprendizado, especificamente porque há uma simbiose entre os dois termos, pois quando uma criança não desenvolve algo é, sumariamente porque ela apresentou alguma dificuldade. Neste campo, não há apenas o estudante como aprendiz, mas o próprio professor como um instrumentador do aprendizado, que também aprende. Em outras palavras, a relação do professor e do estudante também é simbiótica, pois

a condição de aprendizado depende do querer dos dois, ainda mais do professor (Saravali; Machado, 2007).

Para Saravali e Machado (2007, p. 3):

uma vez que a condição de aprendizagem se encontra suspensa, se encontra, num certo sentido, “negada”, qual, efetivamente, seria ainda a natureza pedagógica da relação professor-estudante? Isto é, qual a relação pedagógica, estritamente falando, entre um professor que não pode ensinar e um estudante que não consegue aprender?

É preciso, compreender essa relação e a importância que ela exerce nos procedimentos pedagógicos da escola, ainda mais em uma escola inclusiva, pois a “dificuldade é intrínseca ao exercício de aprender” (Saravali e Machado, 2007, p. 4). Ao considerar este aspecto, o papel que o professor exerce em relação à aprendizagem é singular, pois vai além de apenas transmitir conteúdos, mas deve ele estimular a participação dos seus estudantes para um aprendizado com sentido, ainda que exijam dificuldades, pois “uma dificuldade não representa um retrocesso, nem mesmo uma ‘parada’ no ato pedagógico, mas, ao contrário, esse ato complexifica-se a partir da dificuldade experimentada” (Saravali e Machado, 2007, p. 7).

É, portanto, um grande desafio que a escola enfrenta para atender da melhor forma, tanto no desenvolvimento cognitivo como no social, o estudante que apresenta alguma dificuldade no aprendizado. Estes estudantes, segundo Poker (2018, p. 177) “passaram a fazer parte da categoria de estudantes como necessidades educacionais especiais, e por isso mesmo, receberam o rótulo de estudantes da ‘inclusão’”. Uma visão deturpada de que o estudante da educação inclusiva são apenas os de deficiência, quando se sabe que todos os estudantes, de maneira geral, apresentam alguma dificuldade nesse aprendizado.

Outro importante que configura uma incompreensão do papel da escola, frente a esses desafios, pois:

dissemina-se a ideia deturpada de que a escola, ao ser acolhedora, deve respeitar o ritmo de cada estudante e sua condição social, cultural e econômica, sem se mobilizar para oferecer, de fato, a possibilidade de uma aprendizagem significativa para esses estudantes, de forma a provocar a sua transformação. Os aspectos didáticos - pedagógicos propriamente ditos, ou seja, que se referem a intervenção proporcionada pela escola e pelo professor são, de certa forma, negligenciados. Além disso, não são consideradas as especificidades da aprendizagem de estudantes que têm comprometimentos orgânicos e/ ou neurológicos (Poker, 2018, p. 177).

Por conta disso, “A escola, como não se sente responsável pelo problema, não revê seus princípios, e nem suas práticas... não planeja estratégias pedagógicas que viabilizem e respeitem o estilo e as condições de aprendizagem do educando” de acordo com Poker (2018, p. 178). É preciso que a escola assuma esse compromisso, pois desempenha um papel fundamental na promoção de um ambiente de aprendizado, pois, para que a educação seja inclusiva, ela deve reconhecer a diversidade do seu estudante, adaptando-se “às características de aprendizagem” (p. 178) de cada um.

Além desses fatores já citados, existem outros que contribuem com a dificuldade do aprendizado do estudante, os de ordem externa, quais sejam, as condições financeiras ou econômicas das famílias, pois o estudante não tem, por exemplo, uma boa alimentação, um local adequado para estudo, falta a ele lazer, uma qualidade de vida que atenda as condições mínimas de subsistência. Dentro desse contexto, ainda tem o meio em que o estudante está inserido, muitas das vezes de violência doméstica, prostituição, promiscuidade, drogas, desemprego, ou seja, uma completa desestruturação familiar (Gomes, 2018).

Para o autor, os fatores físicos e mentais também são preponderantes para a dificuldade que o estudante pode enfrentar, seja pela dificuldade de locomoção, pois as escolas “não possuem condições de acessibilidade, como rampas para cadeirantes e banheiros adaptados, carteiras acessíveis etc.” (Gomes, 2018, n.p). Quando os fatores são de ordem cognitiva, como o próprio TDAH, as dificuldades tendem a ser tão expressivas quanto, pois as escolas “ainda não estão preparadas para receber essas crianças em suas salas de aula regulares, devido principalmente à falta de professores e profissionais qualificados” (Gomes, 2018, n.p).

A atuação docente é, sem sombra de dúvidas, ainda que faltem estruturas nas escolas, que não sejam dadas formações continuadas oferecidas pelo sistema educacional, escassez de material, quem pode demonstrar, através da acessibilidade metodológica, ou seja, no desenvolvimento das aulas, como também na relação afetiva do professor para com o estudante, não se tratando de infantilizar a relação com um “coitadismo”, mas de tratá-lo como igual em suas diferenças.

De acordo com Segundo (2007), o papel que o professor desempenha na construção do conhecimento é muito maior que todas as questões externas, especialmente quando se pensa nas condições de acesso ao espaço escolar, pois para a autora, a relação do professor para o estudante pode levar tanto ao fracasso como ao sucesso.

Aulas dinâmicas, boa explicação dos conteúdos, planejamento estratégico, através de metodologias diferenciadas como a promoção de debates representam algumas das qualidades

que o professor deve ter e que contribui para a participação do estudante de forma integral. Ainda mais quando o professor é capaz de estabelecer uma relação de confiança, demonstrando preocupação sobre o aprendizado do seu estudante. E, gostar do que faz, para Segundo (2007), é uma característica que faz do professor um facilitador para o aprendizado.

Assim sendo, para a realização de uma educação inclusiva, superando os desafios, e consequentemente, promover a inclusão, o professor, como afirmam Batista e Cardoso (2020, p. 3) “precisa ser criativo e buscar estratégias que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento dos seus estudantes, sejam eles considerados com deficiências, limitações ou capacidades restritas ou não”.

Certamente, o professor não deve carregar sozinho toda essa responsabilidade, mas ele precisa ter conhecimento e consciência do papel que ele desempenha na construção do saber do estudante, ainda mais, para a educação inclusiva. Compete também ao professor:

agrupar os estudantes de uma maneira que facilite a realização de atividades em grupo e incentive a comunicação e as relações interpessoais; propiciar ambientes com adequada luminosidade, sonoridade e movimentação; encorajar, estimular e reforçar a comunicação, a participação, o sucesso, a iniciativa e o desempenho do estudante; adaptar materiais escritos de uso comum: destacar alguns aspectos que necessitam ser apreendidos com cores, desenhos, traços; cobrir partes que podem desviar a atenção do estudante; incluir desenhos, gráficos que ajudem na compreensão; destacar imagens; modificar conteúdos de material escrito de modo a torná-lo mais acessível à compreensão etc.; providenciar adaptação de instrumentos de avaliação e de ensino e aprendizagem; favorecer o processo comunicativo entre estudante-professor, estudante-estudante, estudantes-adultos; despertar a motivação, a atenção e o interesse do estudante; apoiar o uso dos materiais de ensino e aprendizagem de uso comum; atuar para eliminar sentimentos de inferioridade, menos valia e fracasso (Brasil, 2006, p. 77).

Em 2006, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu um importante documento intitulado: “Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas” tornando uma referência fundamental para a promoção da educação inclusiva e enfrentamento dos desafios. O documento traz valiosas recomendações e orientações que visam construir um caminho possível, a saber: “28. O currículo deve ser adaptado às necessidades das crianças, e não o contrário” o que confirma o que já fora elucidado nos parágrafos anteriores; “30. A aquisição de conhecimento não é apenas uma simples questão de instrução formal e retórica. O conteúdo do ensino deve atender às necessidades dos indivíduos, com o objetivo de torná-los aptos a participar plenamente no desenvolvimento”. Ademais, “37. Toda escola deve ser uma comunidade coletivamente responsável pelo êxito ou fracasso de

cada estudante. O corpo docente, e não cada professor, individualmente, deverá compartilhar a responsabilidade pela educação...”. (Brasil, 2006, p. 25-29).

Mais adiante, o mesmo documento apresenta, um importante compromisso na formação do professor: “40. Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator-chave na promoção da mudança para escolas integradoras. Poderão ser adotadas as disposições a seguir indicadas. Cada vez mais se reconhece a importância da contratação de professores que sirvam de modelo para crianças com deficiência”. A família também, como o documento apresenta é outra rede de apoio necessária: “59. A educação... é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social” (Brasil, 2006, p. 29-32).

### **3.3 O professor e o TDAH em sala de aula: desafios e possibilidades**

O autor Phillippe Perrenoud (2000), da Universidade de Genebra, na França, escreveu em 1999 dez competências que traduzem como e o que o professor pode fazer para ensinar, representando um conjunto de ações para ajudar na promoção de uma prática docente reflexiva, autônoma e contextualizada. Para ele, o professor reflexivo é aquele que é capaz de refletir sobre sua prática docente, questionando-a e procurando ações que sejam capazes de transformá-la.

Correlacionando essas competências com uma escola inclusiva, todas elas intrinsecamente relacionadas com o professor que precisa ser inclusivo, já que todos eles devem estar preparados para trabalhar com a diversidade dos seus estudantes. Dessa forma, essas competências podem ser assim associadas: na competência “Organizar e dirigir situações de aprendizagem” o professor de escola inclusiva é aquele que consegue adaptar suas práticas pedagógicas para atender ao estudante a partir de suas demandas pessoais, ou seja, a partir da sua individualidade. Desconsiderar as particularidades da turma e dos seus estudantes, se não o fizer, o ensino será superficial, difícil para alguns e sem sentido para muitos. Em “Administrar a progressão das aprendizagens”, Perrenoud (2000) leva o professor ao acompanhamento dos seus estudantes, com o objetivo de identificar as dificuldades para propor estratégias que garantam o desenvolvimento do aprendiz, pois não há apenas um saber, e sim, diversos saberes, para que todos possam desenvolver suas aprendizagens, ainda que em tempos diferentes, uns dos outros.

Em seguida, quando apresenta que o professor deve “Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação”, para o contexto da inclusão, esse profissional deve adotar estratégias diferenciadas para cada estudante, o que não representa individualizar o ensino tornando o estudante distante do processo de interação, mas ter um olhar individualizado para contribuir no desenvolvimento integral do estudante. Para a competência “Envolver os estudantes em suas aprendizagens e em seu trabalho” representa, dentro do contexto de educação inclusiva, que o professor deve incentivar a participação dos estudantes em todo o processo de aprendizagem. O autor reconhece que essa não é uma competência simples de ser desenvolvida, especialmente porque a decisão de aprender perpassa pela motivação do estudante, o que, pela imaturidade deste, nem sempre isso é possível. Por isso, o professor precisa “reforçar a decisão de aprender” e “estimular o desejo de saber”, (Perrenoud, 2000, p. 71), todas elas, consideradas como “caminhos tortuosos”, como afirma o autor.

Perrenoud (2000), destaca a competência “trabalhar em equipe” como primordial para a inclusão, e requer do professor uma habilidade colaborativa. Essa relação de colaboração entre os profissionais da educação, inserido aqui também o professor do AEE, e outros especialistas, permite a troca de experiências, e leva a compreensão de que o progresso do estudante é o resultado de um trabalho de muitas mãos. **Na inclusão**, o estudante quando trabalha em equipe consegue desenvolver habilidades que sozinho não conseguiria.

No contexto da inclusão, para esse autor: “Participar da administração da escola”, é também de suma importância, pois nela, o professor inclusivo deve estar engajado na gestão da escola, contribuindo para a definição de políticas e práticas que promovam a inclusão. Já que em muitas escolas, ainda não há um olhar para quem é naturalmente invisível, por isso, a necessidade de o professor estar engajado nas decisões tomadas pela gestão.

A competência “Informar e envolver os pais” é fundamental que nesse processo educativo, o professor não venha a assumir sozinho o papel de educar, assim sendo, é indispensável a participação da família. Essa inserção dos pais no ambiente escolar “não se trata, ou não somente, de envolver os pais no trabalho escolar, mobilizando-os para oficinas, excursões, espetáculos” (Perrenoud, 2000, p. 119), mas também de torná-los mais atuantes e participativos, especialmente quando o professor consegue agregar a família do estudante, numa relação de reciprocidade, respeito, dando as informações sobre as metodologias que emprega, evitando que haja um sabotamento por parte da família.

“Utilizar novas tecnologias”, especialmente as assertivas, nesse mundo em que todos estão conectados, é uma ferramenta importante, pois com elas é possível adaptar materiais e

recursos de ensino tornando o aprendizado acessível a todos. Para Perrenoud (2000, p. 125), “a escola não pode ignorar o que se passa no mundo”. Não distantes das tecnologias, os professores serão capazes de reconhecer quais perigos e limites cada uma apresenta, sabendo quais são as mais adequadas para cada estudante, a partir da sua especificidade. Ou seja, as tecnologias fazem parte da vida do estudante e o professor precisa ajudar a formar o seu estudante nesse universo.

“Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão”. Nessa competência apresentada por Perrenoud (2000), o professor que é inclusivo, deve reconhecer que a prioridade da escola é trabalhar valores. Ainda que esses valores sejam considerados utópicos dentro de uma sociedade individualista, violenta, repleta de desigualdades, discriminações. Por outro lado, é preciso que o professor consiga contribuir com a prevenção da violência, desenvolver o senso de responsabilidade e solidariedade atrelado ao sentimento de justiça, conscientizar para a luta contra preconceitos. Esse trabalho cria uma relação de respeito e afeto, e o professor capaz de desenvolver essas habilidades, trabalha “não só para o futuro, mas para o presente. Cria condições de um trabalho fecundo... Não se trata apenas de incutir um modelo para que os estudantes ‘o levem pela vida afora’, mas de colocá-lo em prática ‘aqui e agora’ (Perrenoud, 2000, p. 143).

Por fim, a competência “Administrar sua própria formação contínua” o que exige do professor está atento para com sua formação, não podendo se esquivar desse compromisso, atualizando-se sobre estratégias pedagógicas inclusivas para atuar de forma adequada. Para o autor, não basta se informar, é preciso se formar, pois o “exercício e o treino poderiam bastar para manter competências essenciais se a escola fosse um mundo estável”, o que não é, na realidade. Por isso, a necessidade contínua da formação desse profissional.

Diante desse cenário fecundo de reflexão, o professor de escolas inclusivas, atento para a realidade que está circunscrita ao seu fazer pedagógico, começa a compreender que seu papel é de um sujeito que reconhece suas habilidades a serviço de uma transformação do seu estudante, dando a ele todas as condições para que isso possa ocorrer. Em cada caso, como já observado ao longo deste tópico, o trabalho docente tem suas particularidades.

Dentre as várias estratégias que podem ser adotadas com o estudante com TDAH, o manejo do professor requer tratamento direcionado, podemos descrever a proposta sugerida por Barkley (2022, p. 422), um dos autores que trata do assunto e que se inspira na teoria behaviorista apresentando oito princípios gerais para a gestão da escola, a saber:

1. As regras e instruções devem ser claras, breves e (quando possíveis) apresentadas fisicamente em forma de gráficos, listas e outros lembretes visuais...
2. As recompensas, punições e feedbacks usados para lidar com o comportamento da criança devem ser expressões na hora, e toda a abordagem de usar consequências deve ser bem-organizada, sistemática e planejada.
3. É crucial usar com frequência feedbacks e consequências quando as regras são seguidas, para manter a obediência da criança.
4. Crianças com TDAH são menos sensíveis a elogios sociais e repreensões, portanto, as consequências por bom ou mal comportamento deve ser mais poderosas que as necessárias para lidar com comportamento de crianças sem TDAH.
5. Recompensas e incentivos devem ser oferecidos antes de recorrer a punições...
6. Os sistemas de recompensa por fichas podem preservar sua eficiência durante todo um ano escolar...
7. A antevisão é crucial para crianças com TDAH, especialmente em épocas de transição.
8. Às vezes, porém, crianças com TDAH podem precisar de ajuda extra fora da escola.

Esses princípios foram apresentados por Barkley (2022) para os responsáveis de estudantes com TDAH, como forma de autorregulação de seus filhos. Certamente, todos esses pontos devem ser adaptados para a realidade de sala de aula e a forma de atuar proposta pelo docente. Estratégias de gestão de sala de aula, conforme citadas por Barkley (2022, p. 424), compreendem a utilização de consequências positivas e negativas, para ele “é a ferramenta mais efetiva para a gestão do comportamento na sala de aula”.

No âmbito das consequências positivas, incluem-se o elogio, sistemas de fichas e recompensas tangíveis, assim como a concessão de privilégios especiais.

Elogios e outras formas de atenção positiva por parte do professor, como um sorriso, um aceno com a cabeça ou um tapinha nas costas, são algumas das ferramentas de gestão mais básicas que os professores têm à disposição... O professor deve ser específico a respeito do que considera ser digno de elogio e deve transmitir um calor humano genuíno. O elogio deve ser feito na hora e é bom que varie nas palavras empregadas para ter melhor efeito estratégico (Barkley, 2022, p. 425).

Um programa de recompensas através de ficha ou pontos também é mais uma estratégia possível. Caso utilize desse modelo, é mister considerar que as primeiras recompensas devam ser por atividades simples “como concluir uma parte do trabalho ou por ter ficado quieto” (p. 429), criando uma relação para a execução de outras mais complexas.

Por outro lado, as consequências negativas abrangem a possibilidade de ignorar determinados comportamentos inadequados, a repreensão verbal, a aplicação de multas ou

punições. Para o autor, a primeira atitude negativa do professor tem que ser a de ignorar, usada como recurso para neutralizar a necessidade do estudante com TDAH, ainda que não seja uma tarefa simples, especialmente porque

Não é fácil distinguir os casos em que uma criança com TDAH se comporta mal porque tenta chamar atenção do professor dos casos em que ela não tem essa intenção. A maioria dos episódios de mau comportamento decorre dos déficits biológicos de seu filho (estudante, grifo nosso) em inibir atitudes e sustentar atenção (Barkley, 2022, p. 30).

Ignorar não é tornar-se descomprometido com as ações do estudante com TDAH, mas continuar o monitoramento de forma a devolver a ele as responsabilidades pelas suas ações. Caso não surta efeito, uma outra maneira é a repreensão. Apenas deve-se ter clareza sobre a intenção desta ação, pois “repreensões vagas, postergadas, prolixas, em tom emocional e sem apoio de outras consequências não funcional” (p. 431). Outro mecanismo é o que se realiza através das multas, sendo facilmente “adaptadas a uma variedade de problemas e situações comportamentais” (p. 431) obtendo mais efeito sobre a repreensão.

Além das citadas, alguns programas de recompensa podem ser bastante úteis para a relação entre estudante e professor, da mesma forma um comprometimento do estudante em sala. Entregar ao estudante um boletim de comportamento, registrando como ele foi naquele dia, em sala, apontando as principais condutas adequadas e inadequadas, as tarefas que precisam ser realizadas podem ajudar o estudante a se tornar mais pertencente ao ambiente formal de aprendizado.

A tendência behaviorista utilizada por Barkley (2022), por enfatizar o comportamento observável e mensurável, pode ser utilizada, com adaptações, pois não considera o estudante dentro da perspectiva de um sujeito ativo e o processo interno de aprendizagem. Mesmo assim, é possível adaptar, como dito, as estratégias de modo a garantir ao estudante o seu desenvolvimento.

Silva (2014), afirma que além do tratamento médico que a pessoa com TDAH deve realizar, é indispensável que no âmbito educacional, o estudante consiga se sentir acolhido, valorizado e respeitado, e que esse lugar seja aberto para acolher as diferenças e compreenda que cada pessoa tem um ritmo diferente de aprendizado.

Como instrumentalização do aprendizado e estratégias que possam gerenciar o aprendizado e minimizar as lacunas no aprendizado do estudante com TDAH, Silva (2014) apresenta uma lista de possibilidades para o trabalho do professor em sala de aula.

**QUADRO 8 – Estratégias para uso do professor em sala de aula**

<b>Estratégia</b>	<b>Potencialidades</b>	<b>Sugestões/Metodologias</b>
1. “Professores devem ter conhecimento sobre o assunto, jogo de cintura e flexibilidade para ajudar o aluno TDAH”.	“A informação é o passo mais importante para entender como funciona a cabeça dessa criança”.	Participar em congressos, seminários, cursos de especialização etc.
2. “É óbvio que não cabe ao professor diagnosticar o TDAH, mas caso perceba sintomas característicos em algum aluno, oriente a família a procurar ajuda”.	“Quanto antes o tratamento médico e/ou psicoterápico for iniciado, menos dificuldades ele terá em sua vida escolar, que se refletirão na vida adulta”.	Ter um caderno para realizar anotações do desenvolvimento do estudante com TDAH para ajudar no tratamento do estudante.
3. Professores não são de ferro! Faça uma aliança com os pais, com encontros regulares”.	“Isso evita que eles sejam chamados para reuniões somente em momentos de crise”.	Sempre que for oportuno, solicitar reuniões com os responsáveis para estreitar os vínculos.
4. “Mantenha contato com outros profissionais da escola e com médicos e/ou psicólogos que cuidam dessas crianças”.	“Convide-os a visitar a escola para orientá-los no trato com seus pacientes com TDAH. Assim, o trabalho feito na escola complementarará o que é realizado no consultório”.	Ficar atento para as orientações dos demais profissionais.
5. “Ter uma dose extra de paciência é fundamental. Isso não significa ser permissivo e tolerante em excesso”.	Mantenha a disciplina em sala e exija que os limites sejam obedecidos. Sem exageros!”.	Incluir no plano de aula intervalos curtos de descanso para o estudante, ainda mais quando o assunto trabalhado for mais denso.
6. “Aqui também vale a clássica regrinha de pedagogia: sempre elogio o aluno quando ele conseguir se comportar bem ou realizar tarefa difícil. É melhor do que puni-lo seguidas vezes quando ele sair dos trilhos.	“Nesses casos, estimule-o a compensar os erros que cometeu... Fazê-lo se sentir útil e, conseqüentemente, diminuir sua frustração com o erro”.	Destacar os feitos positivos, não apenas para o estudante com TDAH, mas também perante a turma.
7. “O aluno com TDAH deve se sentar perto do professor e de um colega afetivo e positivo. Longe da passagem de pessoas, de janelas, de amigos tagarelas e de coisas que possam distraí-lo”.	“TDAHs se interessam por muitas coisas ao mesmo tempo e são sempre xeretas”.	Designar pontos fixos para o estudante com TDAH se sentar.
8. “A criança com TDAH tem dificuldade em organizar suas próprias regras e de controlar seu comportamento”	“É fundamental que, na rotina das aulas, o professor deixe as regras bem claras, explícitas e visíveis. A criança precisa saber com clareza o que é	Usar linguagem direta, sem usos de vocábulos que possam confundir e dificultar o entendimento.

	esperado dela e como ela deve se comportar”.	
9. “Estabeleça contato com o olhar”.	“Olhando nos olhos da criança com TDAH, o professor pode despertá-la dos seus devaneios e trazê-la de volta às explicações. Isso vale também para as broncas”.	Dialogar com o estudante deixando transparente a importância dele dentro do ambiente de sala de aula.
10. “Experimente, às vezes, falar baixinho, quase em sussurros”.	“O aluno ouve melhor do que se você gritar”.	Utilizar tom de voz adequado, nem para o estudante dormir e nem para ele se dispersar.
11. “Ao se dirigir a ele, seja assertivo na sua colocação, firme”.	“Mas de forma gentil e afetuosa”	Aplicar regras consistentes, objetivas sobre o que se pretende.
12. “As orientações devem ser curtas e claras”.	“Simplifique o vocabulário para que o aluno TDAH entenda melhor”.	Usar exemplos do cotidiano para que não haja dificuldade na compreensão.
13. “Divida tarefas complexas em várias orientações simples.	“A criança TDAH pode se sentir sobrecarregada com tarefas muito longas e ter a sensação de que não vai conseguir chegar até o final. A tendência é desanimar e, mais uma vez, frustrar-se.	Desmembrar as atividades em etapas, ou seja, não deve apresentar tudo o que se espera em um único momento, mas aos poucos, à medida que o estudante for conseguindo realizar o proposto.
14. “Procure esperar um pouco pela resposta do seu aluno”.	“Ele pode ainda estar ‘maquinando’ o que vai dizer”.	O professor deve ser paciente. Importante organizar discussões em grupo para que o estudante se sinta confiável.
15. Certifique-se de que ele compreendeu o que você pediu”.	“Repita as ordens sempre que for necessário, de forma clara e tranquila”.	Solicitar, ao término de explicações e orientações, um feedback por parte do estudante com TDAH, em especial.
16. “Ensine a criança a usar a sua agenda”.	“Isso trará mais organização e estrutura externa para desenvolver as tarefas solicitadas”.	Nem todo estudante é adepto ao uso de agenda em papel, por isso, verificar outras alternativas, como pelo celular, inserindo os prazos, atividades para serem realizadas.

17. “Estabeleça metas individuais, troque ideias e pergunte ao aluno TDAH o que pode ajudá-lo”.	“Ele se sentirá acolhido, valorizado e lhe dará informações preciosas”.	Para cada realidade/atividade, a adaptação aos objetivos é algo que pode ser valoroso, ainda mais se tiver a participação do próprio estudante.
18. “Altere métodos de ensino e evite aulas repetitivas e monótonas”.	“Aulas mais prazerosas, com doses de emoção e criatividade, despertam o interesse da criança com TDAH, facilitando o aprendizado. Na medida do possível, deixe o aluno ser seu ajudante”.	Introduzir metodologias que sejam dinâmicas, que estimulem a curiosidade, convidando, inclusive, o estudante com TDAH para ser monitor.
19. “Pense na possibilidade de a criança sair por alguns instantes da sala”.	“Isso diminui sua inquietação e dispersão. É melhor perder alguns pedaços da aula do que a aula inteira”.	Permitir pausas ao longo da aula é importante para ajudar na concentração, já que manter a concentração por muito tempo é um desafio para um estudante com TDAH.
20. “Considere a possibilidade de utilizar notebooks, tablets e outros acessórios”.	“Muitas crianças têm dificuldades com a escrita, mas dominam bem as engenhocas eletrônicas”.	Esses outros acessórios podem permitir maior interatividade e concentração para o estudante.

**Fonte:** Silva (2014, p. 90-93) – adaptação do autor.

Essas estratégias apresentadas visam permitir que o espaço de sala de aula seja atrativo para o estudante com TDAH, dando a ele as condições de se desenvolver de maneira significativa. Para o professor, essas dicas (Silva, 2020), promovem um ambiente harmonioso, ao mesmo tempo que estimula o docente a se planejar de maneira adequada para conseguir um resultado satisfatório no desenvolvimento do estudante com TDAH. E, por sua vez, só tem a ganhar quando se é compreendido a partir da sua individualidade. Ainda assim, “sabemos que não existe uma solução simples ou mágica no trato com alunos com TDAH e que tudo requer tempo, dedicação e persistência” (Silva, 2014, p. 93).

Outros autores poderiam também ser citados, como Rohde, Buitelaar, *et al* (2019) que trazem em seus livros informações fundamentais, os mais diversos aspectos da pessoa com TDAH, esperando que possam diminuir o sofrimento delas e de seus familiares através de intervenções baseadas em evidências, e de acordo com os autores, viáveis de serem implementadas nesses contextos.

Reafirmamos que todas essas sugestões apresentadas e outras que ainda não foram inseridas no texto, podem ser adaptadas e flexíveis, independentemente da idade, como já dito anteriormente, pois são referências úteis para orientar o professor na seleção de práticas e estratégias capazes de atender o estudante com TDAH, ainda mais para quando for do ensino médio. Nessa etapa de formação, por questões curriculares, o professor tem menos contato com o estudante, o que se agrava com a isenção de responsabilidades que acomete ao professor, pois ele se justifica que o tempo é pouco e a carga horária é enorme, impossibilitando-o a dar uma atenção mais adequada para o estudante com TDAH. O único momento em que o professor, dentro desse escopo, intervém é quando o estudante apresenta mal comportamento provocando uma atenção expressiva como afirmam Rohde, Buitelaar, *et al* (2019, p. 446) “ou suas deficiências escolares são muito evidentes. Em geral, a reação da escola é punitiva, mais do que construtiva”.

## CAPÍTULO 4: ASPECTOS METODOLÓGICOS

---

Com o objetivo de compreender de maneira aprofundada o fenômeno em estudo, esta pesquisa adotou uma abordagem metodológica qualitativa. A escolha por essa abordagem se deve à natureza exploratória e descritiva do tema.

O método utilizado foi a pesquisa etnográfica, que se caracteriza pela imersão do pesquisador no contexto em que ocorre o fenômeno estudado. Julgamos, portanto, ser essa a mais adequada metodologia de pesquisa para nosso objeto de estudo.

### 4.1 A pesquisa

Identificar e classificar estratégias de aprendizado quando se analisa aspectos subjetivos é sempre uma tarefa que exige do pesquisador os cuidados para um olhar que possibilite a inclusão de todos os participantes, seja os estudantes, os professores e com efeito para toda a comunidade local, procurando ser o mais real diante dos dados coletados.

Foi realizado um estudo de campo de caráter qualitativo por nos parece ser o modelo que mais se adequa ao objeto de análise.

Na pesquisa etnográfica, o pesquisador precisa conhecer o lugar, para, a partir de um ponto de vista, dando espaço às vozes locais, obter um resultado (André, 2007). Para Minayo (1992), é pela etnometodologia que as reflexões mais assertivas são realizadas, é por ela que haverá um interacionismo simbólico entre o indivíduo e o espaço. É pelo método etnográfico que a realidade pode ser revelada.

Com o objetivo de descrever o cenário educacional e suas realidades, a pesquisa etnográfica apresenta-se como o método mais adequado. Segundo André (2008, p. 27):

a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos o termo tem dois sentidos. Um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social e um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

O interesse nesse método deve-se ao interesse muito mais no processo do que nos resultados, ainda que estes sejam importantes para a continuidade da pesquisa. A descrição e a indução são importantes para a análise dos resultados. Para André (2008), a importância desse

tipo de pesquisa possibilita o surgimento de novos conceitos e direcionamentos para a descoberta de novas teorias.

Essa modalidade de análise permite uma aproximação da realidade em estudo, principalmente através da imersão na cultura dos atores, através do entendimento dos comportamentos dos valores dos grupos pesquisados. Através de atividades de campo como entrevistas, observação do participante, coleta de dados e análise de materiais culturais são os fundamentos da pesquisa etnográfica (André, 2008). Por isso, é de suma importância que o pesquisador estabeleça uma boa relação com o local da pesquisa e com os participantes.

O pesquisador etnográfico é um observador que vive e trabalha com a comunidade de estudo, observando de perto as práticas cotidianas e interagindo com os membros da comunidade. No estudo etnográfico, o pesquisador precisará permanecer no campo de pesquisa o tempo necessário a fim de ter uma visão clara a respeito daquilo que analisa e assim conseguir realizar as interpretações adequadas e pertinentes para o que se estuda.

Nossa pesquisa adotou uma abordagem metodológica etnográfica qualitativa, que integra elementos qualitativos, com o objetivo de obter um entendimento abrangente do objeto de estudo. Essa abordagem permitiu-nos explorar as perspectivas subjetivas dos participantes, proporcionando uma compreensão mais profunda e completa do fenômeno investigado.

Para coletar os dados qualitativos, elaboramos uma entrevista semiestruturada. Esse instrumento nos permitiu obter informações sobre variáveis específicas relacionadas ao nosso tema de pesquisa. A fim de capturar as nuances e complexidades do fenômeno em estudo, as perguntas realizadas em um espaço aberto e flexível proporcionou aos entrevistados mais liberdade para destacar suas experiências e percepções de maneira mais detalhada.

Além da coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada, também incluímos a observação em sala de aula como parte do processo metodológico. Essa etapa teve como objetivo complementar as informações obtidas anteriormente, permitindo uma análise mais abrangente e possibilitou uma real avaliação da coerência entre o discurso e a prática.

#### **4.2 O *corpus* e os participantes da pesquisa**

O *corpus* da nossa pesquisa foi constituído por diferentes fontes de dados a fim de obter uma compreensão abrangente do objeto de estudo. As principais fontes incluíram uma entrevista semiestruturada e observações realizadas em sala de aula. Para a coleta de dados,

desenvolvemos um roteiro, utilizado na entrevista, direcionados aos professores de língua portuguesa e matemática do ensino médio em uma escola pública estadual na cidade do Recife.

Essa escola pública estadual possui em seu corpo um total trinta e três professores de diversas áreas; uma equipe de coordenação pedagógica com oito profissionais, uma gestão composta por três membros; uma secretaria com quatro funcionários; uma biblioteca com duas coordenadoras; uma psicóloga e uma psicopedagoga; oito funcionárias que são responsáveis pelo almoço e merenda dos estudantes; dez funcionários que cuidam da limpeza interna e externa da escola. Além de todo esse corpo de funcionários, a escola em questão tem o quantitativo de mil e trinta e três estudantes lotados no ensino fundamental e ensino médio, sendo neste, o total de quinhentos e quarenta estudantes, e diagnosticados com TDAH, o total de seis nas diversas séries do ensino médio, além dos que não têm diagnóstico fechado por especialistas.

Do ponto de vista estrutural, a escola possui um ginásio compartilhado com uma universidade comunitária, uma quadra descoberta, um pátio, salas de aula, salas de direção, coordenação, professores, laboratório de informática e das ciências, biblioteca, salas de reunião, salas de atendimento, uma sala *make*.

Os sujeitos da pesquisa foram nove professores, cumprindo com a recomendação de não identificação, nomeamos cada um deles com a denominação de E1, E2, ... E9, que lecionavam as disciplinas de língua portuguesa e matemática no ensino médio em turmas que possuem estudantes com TDAH. A seleção desses professores foi baseada nas disciplinas que eles lecionam por terem uma carga horária maior em relação a outras disciplinas do currículo escolar. A carga horária mais extensa pode indicar que os professores têm um maior contato com os estudantes com TDAH, portanto, é considerado o principal **critério de inclusão** dos participantes.

### **4.3 Instrumentos da Pesquisa**

Conhecer a realidade é um dos objetivos da pesquisa do tipo etnográfico. E para que esse objetivo seja alcançado, foi realizada:

- a) uma entrevista semiestruturada composta de 10 perguntas, entre questões objetivas e discursivas. Esta pesquisa objetiva motivar o entrevistado a compartilhar com liberdade suas percepções e mencionar os aspectos mais relevantes (APÊNDICE 2).

- b) uma ficha de observação de aula foram os instrumentos utilizados para a pesquisa. A ficha de observação de aula serviu de roteiro para o registro das informações pertinentes ao desenvolvimento de cada aula por nós observada (APÊNDICE 3).

Na condução da pesquisa, adotamos medidas para garantir a confidencialidade das informações e evitar constrangimento aos participantes. Tanto as entrevistas quanto a análise das aulas foram realizadas de forma individual, respeitando a privacidade e a discrição de cada participante.

Mesmo tendo sido realizadas no local de trabalho, foi proporcionado um ambiente confortável e seguro para os participantes. Esse formato permite uma interação mais intimista e confidencial entre o pesquisador e cada professor. Da mesma forma, as observações em sala de aula foram conduzidas de maneira discreta e respeitosa. Logo após as observações das aulas, o registro foi realizado imediatamente. Essa abordagem permitiu uma coleta de dados de forma não intrusa e preservando a dinâmica natural da sala de aula e do ambiente de aprendizado.

#### **4.4 Procedimentos de coleta**

Após a autorização da pesquisa pelo Comitê de Ética da Unicap, CAAE nº 5.479.975, a coleta de dados ocorreu entre os meses de setembro do ano de dois mil e vinte e dois e maio de dois mil e vinte e três. O primeiro passo foi identificar uma escola que concordasse em participar do estudo. Após obtermos autorização da gestão da escola, entramos em contato com os professores para convidá-los a participar da pesquisa.

Durante esse contato inicial, entregamos duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores participantes. Esse documento explicava os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os potenciais benefícios e os cuidados tomados para garantir a confidencialidade dos dados. Os professores foram convidados a ler atentamente o termo, esclarecer quaisquer dúvidas e, caso concordassem em participar, assinar uma das cópias do termo e devolvê-la. Após o consentimento, foi organizado um momento adequado para a realização das entrevistas individuais, de acordo com a maior conveniência dos entrevistados, registrados por meio de anotações o que permitiu as possibilidades de adequações e reanálises das respostas apresentadas e em certos momentos, um retorno ao entrevistado quando as ponderações foram insuficientes. Esse momento foi conduzido em um ambiente tranquilo e privado, proporcionando um espaço propício para que os participantes pudessem expressar suas

percepções sobre o tema. Após todo o procedimento supracitado, os dados obtidos foram transcritos permitindo uma análise mais detalhada das respostas e facilitando a apresentação dos resultados. Esse método nos pareceu ser o mais adequado, haja vista, permitia a flexibilidade nas análises diante das possibilidades de reavaliar as respostas apresentadas pelos entrevistados.

#### 4.5 Procedimentos de análise

Na análise de dados, todo o material coletado, será analisado com inspiração em Minayo *et al.* (2002) e Triviños (2010) serviu-nos para compreender significados, padrões das observações obtidas.

Consideramos três aspectos importantes dessa fase de análise de dados, citadas por Minayo *et al.* (2002) como “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte” (Minayo *et al.* 2002, p. 69).

Triviños (2010) descreve o método da análise de conteúdo de Bardin (2011) que assinala três etapas:

- 1) a pré-análise que organiza o material;
- 2) a descrição analítica, etapa em que o material que constitui o *corpus* é estudado mais aprofundadamente. Os procedimentos como codificação, classificação e categorização são básicos;
- 3) A interpretação referencial que é apoiada nos materiais de informação que foi iniciada desde a pré-análise.

Na análise de dados, todo o material coletado, inspirado em Minayo *et al.* (2002), serviu-nos para compreender significados, padrões das observações obtidas. Consideramos três aspectos importantes dessa fase de análise de dados, citadas pela autora, “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte” (Minayo *et al.* 2002, p. 69).

Alicerçando-se nos fundamentos metodológicos de Minayo *et al.* (2002), a abordagem analítica deu-se a partir de três etapas interconectadas. Inicialmente, realizamos a ordenação

dos dados, que implica na sistemática da organização das informações coletadas, “faz-se um mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo. Aqui estão envolvidos, por exemplo, transcrição de gravações, releitura do material, organização dos relatos e dos dados da observação participante” (p. 78).

Em seguida, tivemos a classificação dos dados, onde categorização e a identificação dos padrões são importantes para compreender os significados das informações coletadas, o que nos permitem uma ampla visão dos resultados obtidos. Para Minayo *et al.* (2002, p. 78), é importante:

termos em mente que o dado não existe por si só. Ele é construído a partir de um questionamento que fazemos sobre eles, com base numa fundamentação teórica. Através de uma leitura exaustiva e repetida dos textos, estabelecemos interrogações para identificarmos o que surge de relevante. Com base no que é relevante nos textos, nós elaboramos as categorias específicas. Nesse sentido, determinamos o conjunto ou os conjuntos das informações presentes na comunicação.

A etapa supracitada é condicionante para a análise final, em que as conexões e interpretações são realizadas, tendo em vista um aprofundamento do fenômeno em estudo, como afirma Minayo *et al.* (2002, p. 78-79): “procuramos estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos. Assim, promovemos relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática”. O que para nós, é a centralidade da nossa pesquisa, pois essas relações permitem uma correlação entre a aplicação e a fundamentação conceitual, permitindo uma leitura integral com resultado significativo.

## CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

---

Neste estudo, apresentado no último capítulo dessa dissertação, nosso foco principal foi, de maneira cuidadosa, descrever as estratégias adotadas por professor para apoiar o estudante com TDAH, a fim de verificar se elas foram adequadas para o que se espera dessa pesquisa.

### 5.1 Análise dos dados das entrevistas

A etapa de coleta de dados aconteceu entre os meses de setembro e novembro do ano de 2022, em uma escola pública de Recife-PE.

É de grande relevância que aspectos físicos da instituição na qual se aplicou o questionário, parte fundamental dessa pesquisa, sejam levados em consideração. Afinal, essas informações podem servir posteriormente para que outros pesquisadores possam comparar esses dados com outros coletados em instituições de diferentes portes e que ofereçam, conseqüentemente, diferenciados espaços aos docentes e discentes.

Assim, a escola em questão está localizada no centro do Recife, capital pernambucana, e atende a muitas comunidades da cidade e da grande região metropolitana. São seus estudantes crianças e adolescentes de diversas classes sociais, advindas de escolas públicas e privadas, fazendo com que a diversidade em suas tantas camadas ali se represente. Embora existam muitos estudantes provenientes de instituições particulares, a maioria vem de escolas públicas e de diversos bairros do Recife e de outras cidades, como Olinda, Paulista e Jaboatão dos Guararapes (RMR).

Quanto às séries, a escola oferece as modalidades de Ensino Fundamental - Anos Finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano), sendo esses os que estão no foco deste trabalho.

Quanto à entrevista, essa foi aplicada a nove professores. Esses entrevistados estão aqui relatados como “E” tendo incluídos a essa nomenclatura os numerais de 1 a 9. Dessa forma, serão apresentadas e analisadas as suas falas.

Esses entrevistados, do E1 ao E9, apresentam o seguinte perfil:

- a) **dois deles** lecionam há cinco anos;
- b) **quatro** ensinam entre onze e quinze anos;
- c) **um** possuem entre dezesseis a vinte anos de atuação profissional;
- d) **os outros dois** por quase vinte e cinco anos dando aula.

Interessante também notificar que dos nove entrevistados **cinco lecionam** apenas na rede pública de ensino, e **quatro, dentre** os entrevistados, atuam também na rede privada.

Essas informações se mostram relevantes ao longo das análises por abrirem novas perspectivas e percepções quanto às análises, pois como já mencionado nesse trabalho, diante de uma formação ineficiente do professor, na maioria das vezes, será o olhar experiente do docente que fará a primeira triagem baseada em suas vivências de anos e em diferentes espaços onde atua ou não.

Os itens da entrevista serão expressos dentro de subtítulos organizados a seguir, a partir das análises TEMÁTICAS:

- 1) Inclusão
- 2) Perfil do TDAH
- 3) Formação profissional
- 4) Estratégias empregadas

➤ O Entendimento do professor sobre o TDAH

A pergunta feita aos professores busca saber quais conhecimentos esses docentes possuem sobre o Transtorno de Déficit de Atenção. Perguntou-se objetivamente: “Em relação ao tema transtorno de Déficit de Atenção, quais os conhecimentos você possui?”. As respostas, transcritas no quadro abaixo expressam diferentes percepções quanto à questão.

**QUADRO 9 – Conhecimento dos professores sobre TDAH**

Questionamento	Respostas dos entrevistados
a) Quais os conhecimentos você possui em relação ao tema Transtorno de Déficit de Atenção?	<p><i>E1. Pouco. No ano de 2022, fiz um treinamento com o grupo Cognos sobre a temática.</i></p> <p><i>E2. No processo de ensino-aprendizagem, o estudante precisa de um tempo a mais nas construções dos trabalhos pedagógicos e um atendimento diferenciado.</i></p> <p><i>E3. Quase nenhum, pois por mais informações acerca do tema tenha buscado, me considero leigo perante a um tema tão pertinente e importante na educação.</i></p> <p><i>E4. Pouco conhecimento. A escola em que trabalhei tinha pessoas capacitadas nessa área.</i></p> <p><i>E5. É de forma geral um distúrbio presente em</i></p>

	<p><i>algumas crianças e adultos e tem como característica principal a falta de concentração e atividades rotineiras.</i></p> <p><i>E6. Tecnicamente, nenhum.</i></p> <p><i>E7. É um transtorno neurológico que tem como sintomas a falta de atenção e a hiperatividade.</i></p> <p><i>E8. Conheço a definição, a que e a quem se refere e o que devemos realizar para incluir o estudante. Tive algumas formações sobre o assunto</i></p> <p><i>E9. É um distúrbio que se caracteriza pela dificuldade de manter o foco, agitação que pode prejudicar o processo de aprendizagem.</i></p>
--	--

**Fonte:** Autoria própria.

Analisando os dados obtidos, há uma variação entre três tipos de respostas dos entrevistados quanto a seus conhecimentos sobre o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade: a) os que possuem conhecimento; b) os que possuem pouco conhecimento; e c) os que possuem nenhum conhecimento.

Dos nove entrevistados, apenas o E6 declara de forma direta não possuir nenhum conhecimento sobre a neuroatipicidade aqui abordada. Para Vygotsky (2022, p. 83), é importante conhecer a peculiaridade da via pela qual deve conduzir o estudante, ou seja, “O educador deve saber em que se fundamenta a peculiaridade da pedagogia especial, bem como precisa conhecer que fatores no desenvolvimento da criança respondem a essa peculiaridade e a exigem”.

Os professores E1 e E4 expressam textualmente que possuem pouco conhecimento sobre o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade. Soma-se a esse grupo dos que pouco conhecimento possui, o professor E3. Em sua fala, ele declara: “quase nenhum, pois por mais informações acerca do tema tenha buscado, me considero leigo perante a um tema tão pertinente e importante na educação.”.

Os dois entrevistados que seguem apresentam declarações que podem ser compreendidas como pouco conhecimento sobre o TDAH. O E2 diz que “no processo de ensino-aprendizagem, o estudante precisa de um tempo a mais nas construções dos trabalhos pedagógicos e um atendimento diferenciado.”; enquanto o E8 afirma que conhece a definição, “a que e a quem se refere” e o que deve se realizar para incluir o estudante, acrescentando que

teve algumas formações sobre o assunto. Assim, o entrevistado E2 fala de algumas necessidades que estudantes com o transtorno apresentam, mas sem definir o TDAH; enquanto o docente E8 afirma conhecer a definição sem, também, defini-la.

Dentre os entrevistados que apresentaram pouco conhecimento, porém mais elaborado, sobre o TDAH, encontram-se o E5 e E9. O E5 define o TDAH como uma “forma geral um distúrbio presente em algumas crianças e adultos”, apontando ainda em sua fala algumas características desses indivíduos, como “a falta de concentração e atividades rotineiras”. O E9, além de afirmar que o TDAH é um distúrbio, fala sobre a dificuldade de quem tem o transtorno de manter o foco, da agitação e de que isso pode prejudicar o “processo de aprendizagem”. Ambos, ao buscarem definir o transtorno, acabam por trazer definições com uso da terminologia “distúrbio” em vez de “transtorno”, assim como Saline (2021) em sua fala citada no capítulo 1.

O entrevistado E7 conseguiu formular uma resposta mais completa à questão quando cita a palavra “transtorno” associada ao termo “neurológica” para definir seu conhecimento sobre TDAH, como demonstra ao afirmar que o TDAH “é um transtorno neurológico que tem como sintomas a falta de atenção e a hiperatividade”. O E7 traz em sua afirmação parte da fala de Saline (2021), citado no capítulo 1, quando aponta a falta de atenção como sintoma do transtorno.

Dessa forma, dos nove professores que responderam a pergunta “Em relação ao tema transtorno de Déficit de Atenção, quais os conhecimentos você possui?”, pode-se entender que um entrevistado, o E6, não possui nenhum conhecimento; os entrevistados E1, E2, E3, E4, E5, E8 e E9 apresentaram pouco conhecimento; e o entrevistado E7 demonstrou ter conhecimento. Esse conhecimento é importante para um comprometimento com o estudante com TDAH, como Silva (2014, p. 80) descreve: “o professor que desconhece o problema talvez considere que essa criança é irresponsável ou rebelde”.

Alguns desses professores participantes da pesquisa buscaram informação em outro momento de suas carreiras sobre o TDAH, porém, apenas o E1 teve em sua graduação a temática “TDAH” trabalhada, como será visto mais adiante nessas análises. Declara-se isso, para jogar luz sobre a ideia de que uma formação adequada a partir da graduação, em que ao menos as atipicidades neurológicas mais comuns fossem abordadas, daria a chance aos professores de terem a base do conhecimento sobre esses estudantes neuroatípicos.

Apesar dos entrevistados não se referirem à linguagem de pessoas com TDAH, vale salientar que segundo Lagares (2018), citado no capítulo I, nos espaços escolares, a linguística inclusiva desempenha um papel importante de promoção de igualdade e que podem ser

traduzidas quando são inseridas no estudo da gramática, apresentando uma visão não apenas normativa, mas inclusiva, especialmente ao abordar os pronomes não binários e o gênero inclusivo.

- Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade e **inclusão** como temática trabalhada na graduação

Este item nasceu do interesse em saber do professor entrevistado como foi sua formação na licenciatura. A pergunta foi “Sobre sua formação. Na sua graduação, foi trabalhada a temática sobre Educação Inclusiva relacionada com TDAH?”. No quadro abaixo, as transcrições das respostas a essa questão.

**QUADRO 10: O TDAH na formação acadêmica**

Questionamento	Respostas dos entrevistados
b) Na sua formação inicial (graduação), foi trabalhada a temática sobre Educação Inclusiva relacionada com TDAH?	<p><i>E1. Sim, em disciplinas de inclusão.</i></p> <p><i>E3. Não, como gostaria. Esse transtorno devia ser uma disciplina obrigatória. Na graduação trabalhamos ela como temas de trabalhos/projetos.</i></p>

**Fonte:** Autoria própria.

Dos nove entrevistados, apenas dois afirmam terem tido em sua graduação informações sobre **educação inclusiva** relacionada a TDAH: o E1 e E3, sendo o segundo o que se mostrou insatisfeito quanto a essa formação ao dizer que esse tema deveria ser discutido numa “disciplina obrigatória”.

Dessa forma, os demais entrevistados (E2, E4, E5, E6, E7, E8 e E9) afirmaram que não tiveram na graduação nenhuma informação sobre educação inclusiva voltada a estudantes com TDAH. Isso pode explicar o fato de que se somam sete, no total, os professores que responderam a pesquisa, entre os que possuem pouco conhecimento e os que possuem nenhum conhecimento sobre o TDAH, isso discutido no item anterior. Afinal, é na graduação que professores devem receber o norte, toda a provocação intelectual sobre o conhecimento teórico que devem servir de base para a atuação desses profissionais.

O entrevistado E1 foi o único a afirmar, sem ressalvas, ter tido na graduação a formação sobre TDAH “em disciplina de inclusão”. O entrevistado E3 respondeu à pergunta dizendo que a formação não foi como ele desejava nesse aspecto, já que o tema TDAH apareceu apenas em “trabalhos e projetos” passados em disciplinas não específicas, o que resulta num conhecimento aquém do necessário para uma abordagem eficiente quando necessário.

Como observado por Perrenoud (2000), um profissional para atuar de forma adequada, precisa ser muito bem formado, ainda mais em contexto de educação inclusiva, caso contrário, deixará sequelas na vida dos estudantes, comprometendo, assim, a continuidade na vida acadêmica.

- A capacidade do professor para distinguir os comportamentos de um estudante com TDAH

Depois de verificados os saberes e formação do professor quanto a seus conhecimentos sobre TDAH, outra questão feita aos entrevistados e que será discutida neste item foi: “Em relação ao estudante com TDAH. Você consegue distinguir os comportamentos de um estudante com TDAH?”.

**QUADRO 11** – O docente consegue identificar os comportamentos de um estudante com TDAH

Questionamento	Respostas dos entrevistados
c) Você consegue distinguir os comportamentos de um estudante com TDAH?	<p><i>E1. Sim. existe um incômodo nesse estudante ao não conseguir assimilar o conteúdo, assim como uma dispersão acima da média.</i></p> <p><i>E2. Sim, o estudante com TDAH possui características como: hiperatividade, dificuldades na concentração, déficit de atenção.</i></p> <p><i>E3. Em alguns casos, sim.</i></p> <p><i>E4. Sim, observando o comportamento do estudante.</i></p> <p><i>E5. Estudantes que apresentam algumas dificuldades de prestar atenção nas aulas, distrair-se facilmente quando o professor está falando pode ser um dos sinais relacionados ao TDAH.</i></p> <p><i>E6. Não. Exceto se o próprio estudante se identificar</i></p>

	<p><i>com TDAH.</i></p> <p><i>E7. Sim. a dificuldade de concentração, a dispersão, a falta de raciocínio lógico intuitivo, o processamento das informações de forma mais lenta.</i></p> <p><i>E8. Consigo. Na maioria das vezes o estudante não tem laudo, acho que temos mais estudantes com TDAH sem o diagnóstico.</i></p> <p><i>E9. Sim. Pelo conhecimento que possui, somado a experiência em sala de aula, já consigo identificar.</i></p>
--	--

**Fonte:** Autoria própria.

Dos nove professores entrevistados, sete disseram ser capazes de identificar o comportamento de um estudante com TDAH. É exatamente a mesma quantidade de professores que disseram não ter tido formação sobre o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade na sua graduação e também é um número muito aproximado dos que disseram ter nenhum e pouco conhecimento sobre a neuroatipicidade em questão, o que mostra uma contradição entre as duas respostas.

Esses números poderiam parecer paradoxais se não fosse o fato de que, ao longo dos anos e de suas vivências, esses professores tiveram experiências profissionais que oportunizaram essa formação empírica. Segundo Silva (2014), alguns comportamentos, desde a fase de criança, já dão indícios de que esta tem TDAH, como quando não consegue ficar quieta, é facilmente distraída com movimentos externos, é inquieta e não consegue esperar sua vez nas brincadeiras, apresenta dificuldades em seguir instruções e ordens etc.

O E4, com 20 anos de profissão, por exemplo, disse que não tinha estudado **educação inclusiva** na faculdade, porém, quando falou de seus conhecimentos sobre o TDAH disse que a escola em que trabalhou “tinha pessoas capacitadas na área”. E a forma como ele justifica sua capacidade para distinguir um estudante com TDAH vem da observação, pois ele diz: “observando o comportamento”.

Os entrevistados E5 e E7 colocam como sinais que os fazem identificar estudantes com TDAH os “que apresentam algumas dificuldades de prestar atenção nas aulas, distrair-se facilmente quando o professor está falando [...]”; “a dificuldade de concentração [...] e o processamento das informações de forma mais lenta”. O E8 fala que consegue distinguir tais estudantes, e ainda afirma com certeza que “há mais estudantes sem diagnóstico do que

estudantes com o laudo comprobatório quanto ao TDAH”. Essa fala denota uma preocupação do professor advinda, possivelmente, de sua observação no cotidiano em sala de aula.

Os demais entrevistados também apontam o que, segundo eles, são as características de estudantes com TDAH e que os fazem perceber esses indivíduos. O E5 e o E7 coincidem nas suas afirmações, o que mostra que sabem das principais características que podem estar presentes em pessoas com TDAH, conforme pode ser identificado no capítulo I.

Dessa forma, o paradoxo que havia se imposto deixa de ser e passa a ser um retrato da educação inclusiva: muitas vezes sendo feita pela escola e pelo professor que buscam de alguma maneira cobrir as lacunas deixadas pela formação acadêmica.

Vale salientar que apesar dos entrevistados não comentarem sobre a escrita de estudantes com TDAH, como já comentamos anteriormente, por que também não foi perguntado, sabemos que elas trazem peculiaridades que se desdobram da sua desatenção, desorganização e/ou hiperatividade que o impedem de se concentrar na tarefa muitas vezes pela necessidade de movimentação no seu corpo etc. Como consta do Capítulo I - a linguagem é uma ferramenta de construção de igualdade radical, ainda que seja utilizada, de maneira política para manter hegemonia de grupos sociais. E essa hegemonia linguística “exercida no interior da estrutura política do Estado Nacional” (Lagares, 2018, p. 121) afirma que cria minorias que tentam sobreviver diante das estruturas de poder. Gera, na sociedade, esse tipo de comportamento, um movimento de inferiorização, marginalização, esquecimento dos inabilitados. E, certamente, os professores devem procurar atuar junto a esses jovens para que superem o sentimento que os levem a essa sensação.

#### ➤ Importância do diagnóstico e laudo do estudante com TDAH

Em muitas situações, alguns comportamentos que apontam para a presença do TDAH e que o estudante apresenta podem ser confundidos com questões socioculturais adquiridas das suas vivências. No item anterior, sete dos nove professores entrevistados disseram saber identificar o TDAH pela observação do comportamento desses jovens estudantes. Nesta etapa da pesquisa, esses professores foram questionados sobre a indispensabilidade do laudo atestando que o estudante apresenta o transtorno. A pergunta foi: “Em relação ao laudo. Você julga indispensável o laudo médico para o diagnóstico do estudante com TDAH?” cuja respostas serão observadas e discutidas a seguir.

**QUADRO 12** – A importância do laudo médico para o diagnóstico do estudante com TDAH

<b>Questionamento</b>	<b>Respostas dos entrevistados</b>
d) Julga indispensável o laudo médico para o diagnóstico do estudante com TDAH?	<p><i>E1. Sim, com certeza. Sem o laudo ficamos apenas no campo da hipótese.</i></p> <p><i>E2. Não, pode ser identificado através de suas características e comportamentos.</i></p> <p><i>E3. Não, pois tenho muitos estudantes que não possuem laudos, mas apresentam características de algum transtorno.</i></p> <p><i>E4. Sim. Porque o estudante passa a ser acompanhado por profissionais capacitados.</i></p> <p><i>E5. Acho realmente necessário que se comprove a dificuldade do estudante para que o discente tenha assegurados seus direitos diante de algumas atividades pontuais.</i></p> <p><i>E6. Não.</i></p> <p><i>E7. Sim. Por se tratar de um transtorno neurológico, deve-se haver um parecer médico, embora possamos verificar traços comportamentais e atitudinais e orientar os responsáveis sobre a necessidade de um acompanhamento especializado.</i></p> <p><i>E8. Sim. O laudo é necessário e nos ajuda a sair do campo do “achismo” para praticar ações efetivas com esses estudantes.</i></p> <p><i>E9. Sim, porque não é um diagnóstico simples. Além disso, muitas vezes, podemos confundir, nem toda criança agitada tem TDAH. É preciso um especialista e uma análise minuciosa.</i></p>

**Fonte:** Autoria própria.

Pode-se observar que das nove pessoas entrevistadas, três responderam não acreditarem ser indispensável o laudo médico para o diagnóstico do estudante com o TDAH. O E3, por exemplo, disse que muitos estudantes não possuem laudo, mas apresentam algumas características do transtorno, indicando que esse professor se julga capaz de identificar por si só alguns casos de estudantes com o transtorno; o E3 já respondera ao item anterior que em alguns casos conseguia distinguir os estudantes com TDAH. O entrevistado E2 também disse que não era indispensável o laudo médico porque, segundo ele, a neuroatipicidade pode ser

identificada através de suas características e comportamentos; o que vem a concordar com a resposta dada pelo mesmo professor no item anterior, já que ele afirmara que a falta de concentração é um indício disso. O entrevistado E6 também diz que não é indispensável a presença do laudo, “exceto se o próprio estudante se identificar com TDAH”.

Os demais entrevistados foram categóricos ao afirmarem a importância do laudo ao responderem que sim, ele é indispensável. Somados, são seis os entrevistados que responderam na intenção da valorização da apresentação desse documento. Os entrevistados E1 e E8 afirmam que sem o laudo os profissionais da educação ficam apenas no campo da hipótese. Isso é preocupante, já que estratégias técnicas devem ser usadas para o ensino desses estudantes. O E4 afirma que através do laudo o estudante passa a ser acompanhado por profissionais capacitados. Isso quer dizer que, na visão desse professor, há chance de um aproveitamento maior no processo educativo desse estudante. O entrevistado E5 acredita que, com o laudo, o discente tem assegurado os seus direitos diante de algumas dificuldades pontuais, possivelmente se referindo a um acompanhamento extra na escola, como psicopedagogos e adaptações em atividades e avaliações. A preocupação de estar diante de um transtorno neurológico leva o E7 a afirmar que deve haver um parecer médico, e que a pessoa leiga pode verificar alguns traços de comportamento de alguém que apresenta TDAH, mas para orientar a família do estudante com tal transtorno a buscar “acompanhamento especializado”. O E9 aponta que é importante a presença do laudo porque alguns traços de comportamento de pessoas que apresentam transtorno é a agitação e nem toda pessoa agitada tem TDAH. Por isso é necessário um especialista analisar caso a caso para uma abordagem eficiente.

Por esses números e comentários expressos pelas respostas dos entrevistados, é possível perceber que, na maioria dos casos, os professores dão importância ao laudo como algo que lhes dá segurança quanto ao direcionamento das ações para com esses estudantes. No entanto, diante de tantos casos, muitas vezes sem laudo por negligência ou ignorância familiar, os professores por si observam os estudantes a fim de desenvolverem, por vezes, estratégias eficientes de ensino.

Para finalizar a análise desse item, vale reafirmar o que já fora dito ainda na introdução desse trabalho pelas palavras da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (2017), “o professor é um dos grandes observadores de crianças, é quem as conhece como poucos”, enxergando “a criança e o adolescente em sua rotina, na realidade em que ele está inserido”. Isso vem, de forma clara concordar com a capacidade do professor de verificar no estudante com TDAH suas necessidades diferenciadas dos demais. Porém, como também já afirmado

antes nessa pesquisa, diagnosticar não é função do docente, especialmente pela formação ineficiente que recebeu bem como, por não conhecer com afinco esse distúrbio, além de que parece se tratar de um transtorno neurológico, psiquiátrico, fora da esfera do conhecimento de docentes.

- A percepção do professor se há igual capacidade do estudante com tdah de desenvolver atividades propostas pelo docente, comparado ao estudante sem tdah

Depois de se analisar questões referentes ao conhecimento do professor em relação ao Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, sua formação recebida na graduação, passando pela sua percepção sobre a própria capacidade deste professor de distinguir se um estudante tem ou não o transtorno e também falar sobre a importância que o docente vê em o estudante ter o laudo médico sobre o diagnóstico de TDAH, foi importante verificar se os entrevistados percebem uma diferença na execução das atividades desses estudantes. Para isso, foi lançada a seguinte questão: “Em relação ao aprendizado. Você percebe que os estudantes COM TDAH conseguem desenvolver as atividades propostas por você, da mesma forma que os estudantes SEM TDAH?”.

**QUADRO 13:** O estudante com TDAH desenvolve as atividades da mesma forma que os sem TDAH?

Questionamento	Respostas dos entrevistados
<p>e) Percebe que os estudantes COM TDAH conseguem desenvolver as atividades propostas da mesma forma que os estudantes SEM TDAH?</p>	<p><i>E1. Conseguem desenvolver, mas com um nível de dificuldade bem superior à média da turma.</i></p> <p><i>E2. Não, as atividades precisam ser adaptadas à realidade do estudante com TDAH, e um acompanhamento contínuo por uma equipe multidisciplinar para avaliar o avanço.</i></p> <p><i>E3. Isso é relativo. Em alguns casos tive estudantes que tiveram o mesmo desempenho, porém de modo geral o estudante com TDAH sente mais dificuldades.</i></p> <p><i>E4. Não. Trabalhei com alguns e eles tinham aulas no contraturno.</i></p> <p><i>E5. Apesar de apresentarem em alguns casos um pouco mais de deficiência, eles conseguem realizar as atividades e em outros casos fazem tranquilos.</i></p>

	<p><i>E6. Não.</i></p> <p><i>E7. Não. A grande maioria dos estudantes com TDAH trazem no seu processo de ensino-aprendizagem várias lacunas, o que torna mais complicado diminuir esse distanciamento didático entre os demais estudantes.</i></p> <p><i>E8. Sim. O estudante realiza as atividades propostas. Ele tem o esforço maior, mas consegue. Ele entrega atividades no prazo e participa com respostas orais em sala de aula. A participação da família desse estudante é evidente e ajuda muito nos resultados obtidos.</i></p> <p><i>E9. Geralmente, sim. Às vezes precisam de um acompanhamento.</i></p>
--	--

**Fonte:** Autoria própria.

Para analisarmos as falas dos entrevistados é necessário partir do seguinte ponto: nem sempre o que o professor intencionou falar é o que de fato foi expresso; aqui, a análise é feita pela compreensão do que de fato se disse e não pelo que se intencionou dizer. Por exemplo, quando o entrevistado diz que os estudantes com TDAH conseguem desenvolver atividades da mesma forma que os demais estudantes, mas levantam alguma observação sobre diferença de tempo necessário ou dificuldade “bem superior” comparando com os demais estudantes, isso configura claramente que o que o professor quis dizer de fato que o estudante com TDAH não consegue desenvolver atividades como os demais. Isso posto, seguem-se as análises.

Os entrevistados, ao responderem a questão “Você percebe que os estudantes COM TDAH conseguem desenvolver as atividades propostas por você, da mesma forma que os estudantes SEM TDAH?”, se dividiram da seguinte forma: quatro (E2, E4, E6 e E7) disseram que não, os estudantes com TDAH não conseguem desenvolver as atividades propostas pelos professores da mesma maneira que os demais estudantes; três dos nove professores (E1, E3 e E5) sinalizaram que sim, esses estudantes conseguem desenvolver as atividades, porém com ressalvas a serem analisadas; e dois entrevistados (E8 e E9) afirmaram que sim, esses estudantes desenvolvem atividades em pé de igualdade com os demais, embora também tenham feito ressalvas, mesmo que mais otimistas.

Alguns entrevistados demonstram mais objetividade e coerência nas falas, como nas transcrições a seguir:

*“Não, as atividades precisam ser adaptadas à realidade do estudante com TDAH, um acompanhamento contínuo por uma equipe multidisciplinar para avaliar o avanço.” E2*

*“Não. Trabalhei com alguns e eles tinham aulas no contraturno.” E4*

*“Não.” E6*

*“Não. A grande maioria dos estudantes com TDAH trazem no seu processo de ensino-aprendizagem várias lacunas, o que torna mais complicado diminuir esse distanciamento didático entre os demais estudantes.” E7*

Nas quatro falas, a negativa quanto à questão feita aos entrevistados abre suas ponderações, isso quando não são por si só toda a resposta. O reconhecimento claro que o estudante com TDAH não desenvolve atividades tal qual os demais sem TDAH é incontestável, pois justificam suas respostas argumentando sobre o fato da necessidade que esse estudante tem de sempre ter reforços em aulas no contraturno ou sobre o que o E7 chama de “lacunas” no processo de ensino-aprendizagem que o estudante com o transtorno traz em seu histórico o que vem a comprometer seu desempenho nas séries seguintes.

Todos os demais participantes responderam que os estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade conseguem desenvolver atividades como os estudantes sem o transtorno, porém, cada um deles, com mais ou menos ressalvas que são: para o E1 “um nível de dificuldade bem superior à média da turma”; para o E3, “em alguns casos” os “estudantes [com o transtorno] tiveram o mesmo desempenho” que os demais”, porém, “de modo geral o estudante com TDAH sente mais dificuldades”. E o E5 diz o seguinte: “apesar de apresentarem em alguns casos um pouco mais de deficiência, eles conseguem realizar as atividades”. Se há, de acordo com o professor, variação entre mais ou menos deficiência no desenvolver de atividades desse estudante, a irregularidade é a marca, não a regularidade.

Na fala dos entrevistados E8 e E9 há também ressalvas, mesmo que menos densas. Eles dizem:

*“Sim. O estudante realiza as atividades propostas. Ele tem o esforço maior, mas consegue. Ele entrega atividades no prazo e participa com respostas orais em sala de aula. A participação da família desse estudante é evidente e ajuda muito nos resultados obtidos.” E8*

*“Geralmente, sim. Às vezes precisam de um acompanhamento.” E9*

De forma geral, o que se percebe é que todas as respostas acabam de alguma forma apontando para um ponto: os estudantes que apresentam TDAH apresentam diferença quanto ao desenvolvimento das atividades propostas por esses professores quando comparados aos estudantes sem o transtorno. Isso fica claro nas falas dos entrevistados em suas diversas respostas.

➤ Estratégias de ensino que deram certo com estudantes com TDAH

O item anterior trabalhou com os entrevistados sobre suas percepções quanto à capacidade dos estudantes com TDAH em desenvolverem as atividades propostas por esses professores. Analisou-se que, de forma geral, segundo os entrevistados, os estudantes com o transtorno desenvolvem atividades com dificuldade, necessitando que essas sejam adaptadas à sua realidade e até mesmo apresentam, esses estudantes, a necessidade de auxílio de outro profissional especializado. Essas informações são o ponto de partida para o item a ser analisado e que vem da seguinte questão feita aos entrevistados: “Ainda em relação ao aprendizado. Quais estratégias de ensino você já desenvolveu para o estudante com TDAH e que deram certo?”.

Para Silva (2014, p. 90), como já comentado anteriormente, a tarefa do professor não é a das mais simples, “é uma árdua missão a dos responsáveis do ensino: fazer com que tais crianças assimilem o conteúdo didático”.

Os entrevistados apresentaram, diante dessa questão, mais de uma estratégia, como observa-se no quadro com as transcrições abaixo.

**QUADRO 14:** Estratégias que deram certo

Questionamento	Respostas dos entrevistados
f) Quais estratégias de ensino você já desenvolveu para o estudante com TDAH e que deram certo?	<p><i>E1. Procurei estabelecer um nível de atenção maior para com esses estudantes, a fim de melhorar o processo de aprendizagem deles, monitorando-os de perto.</i></p> <p><i>E2. Aproximar o estudante ao birô e ao quadro, o uso de textos narrativos que despertam a curiosidade, uso de diversos gêneros textuais com imagens e materiais concretos.</i></p> <p><i>E3. Me aproximei mais do Estudante para entender melhor suas dificuldades. melhorei o laço afetivo entre professor e estudante adquirindo confiança do mesmo.</i></p>

	<p><i>E4. As aulas no contraturno com pessoas capacitadas.</i></p> <p><i>E5. Aulas com algumas atividades audiovisuais, uma das metodologias que muito utilizo, aulas práticas onde alguns estudantes conseguem melhor fazendo do que ouvindo.</i></p> <p><i>E6. Mais atenção personalizada.</i></p> <p><i>E7. Impressão dos conteúdos para que ele só possa prestar atenção às explicações, aumento no tempo de entrega das atividades, inclusão nas atividades em grupo e muita empatia.</i></p> <p><i>E8. Mudança na forma de avaliação (apresentações orais ou escritas, dependendo da dificuldade do estudante); socialização com grupos de estudantes (muitas vezes a rejeição a presença do estudante é grande e os estudantes alegam que a dificuldade do estudante atrapalha o desenvolvimento do grupo, então trabalhar isso também com a turma toda é importante); atividades adaptadas; prazo de entrega diferenciado. Muitos estudantes não querem (aceitam) mudanças, sentem vergonha por estar entendendo uma atividade ou prova diferente. Já tive que realizar outras estratégias, mas eram estudantes que tinham TDAH e autismo.</i></p> <p><i>E9. Não desenvolvi muitas estratégias, mas uma que tem dado certo é tornar a aula mais dinâmica, interagir com o estudante, chamando sempre sua atenção durante a aula e utilizar materiais chamativos, coloridos.</i></p>
--	---

**Fonte:** Autoria própria.

Como fora dito, são nove professores os que participaram desta pesquisa contribuindo com seus depoimentos que respondem as questões que aqui estão expressas. No entanto, ao responderem sobre as estratégias que aplicaram e deram certo com os estudantes com TDAH quase não houve consenso, o que não é um erro, mas é curioso, já que quando se fala de estratégia de ensino-aprendizagem se aponta para técnicas que o professor se utiliza para facilitar e alcançar seu objetivo em sala de aula: construir junto ao estudante o conhecimento fazendo com que este fixe esse saber. Sendo todos professores, cinco de Matemática e quatro de Língua Portuguesa, havia uma expectativa por menções de estratégias comuns ao menos para grande parte dos entrevistados.

Dar mais atenção ou uma atenção diferenciada aos estudantes com TDAH é uma das poucas estratégias que tiveram mais de uma menção, citada por E1, E6 e E9, como algo que dá certo. O E1 afirma que monitora de perto esses estudantes; E6 chama essa atenção de “personalizada”, o que pode se entender que o professor adapta o nível e a forma de dar atenção de acordo com a cada situação/estudante; enquanto o E9 chama a atenção do estudante com TDAH para que esse não se disperse.

A utilização de materiais concretos, manipuláveis pelo estudante com o transtorno foi mencionada duas vezes de diferentes formas. O E2, sem explicar como isso se dá, expressa objetivamente dentre outras estratégias que cita, “uso [...] de materiais concretos”; O E9 explicita mais claramente essa estratégia ao dizer utilizar materiais chamativos e coloridos com esses estudantes.

Outra estratégia que aparece citada duas vezes foi o de dar ao estudante com TDAH mais tempo para que realize as atividades. O E7 fala em “aumento no tempo de entrega das atividades” e o E9 declara que dá prazo de entrega diferenciado para que os estudantes alcancem a meta, mas observa que nem sempre os estudantes com TDAH se sentem confortáveis com as estratégias diferenciadas e isso o fez mudar de técnica a fim de evitar esse constrangimento.

Incluir o estudante com TDAH em grupos onde majoritariamente os estudantes não apresentam o transtorno é uma estratégia citada pelos E7 e E8. Vale um destaque à fala do E8 sobre isso. Ele diz:

*“[...] socialização com grupos de estudantes (muitas vezes a rejeição a presença do estudante é grande e os estudantes alegam que a dificuldade do estudante atrapalha o desenvolvimento do grupo, então trabalhar isso também com a turma toda é importante) [...]*

Essa fala demonstra que o professor, a fim de tornar o espaço mais amistoso para o estudante com TDAH, busca promover uma maior proximidade dos demais estudantes àqueles com o transtorno, para que através do vínculo de coleguismo se estabeleça uma “boa vontade” de se compreender as diferenças e necessidades por parte dos estudantes. Por essa prática, indo além do discurso, o professor quer criar um ambiente mais cooperativo e, por isso, mais humano.

As demais estratégias foram citadas apenas uma vez cada uma, às vezes associadas a outras técnicas pelos professores. Aproximar o estudante do birô e do quadro, usar gêneros textuais que utilizam imagens e textos narrativos para prender a atenção desses estudantes e gêneros, foram as estratégias trazidas pelo E2.

Aproximar-se do estudante para compreendê-lo e estabelecer laço afetivo é a forma que o E3 encontrou para, segundo ele, “entender melhor suas dificuldades” e melhorar “o laço afetivo entre professor e estudante adquirindo confiança”.

Encaminhar o estudante para aulas no contraturno com pessoas capacitadas foi o que trouxe como estratégia o E4, o que pode ser lido de duas formas: a) há a observação do professor que entende que há a necessidade de um acompanhamento diferenciado por um profissional especialista no assunto e/ou b) há a terceirização por parte do professor para alcançar esse estudante com TDAH, sem sua participação nesse processo.

O E5 cita as aulas com atividades audiovisuais como estratégia que funciona com esses estudantes com o Transtorno de Déficit de Atenção, assim como as aulas práticas, o estudante sendo ator e não elemento passivo no processo.

Disponibilizar o material da aula de forma impressa para o estudante com TDAH é o que apresentou o E7. Ele diz que com isso ele, o estudante, passa a gastar o seu tempo exclusivamente para “prestar atenção às explicações” em vez de copiar textos do quadro e dispersar-se.

O E9 aposta na avaliação adaptada de acordo com a dificuldade do estudante.

Todas essas práticas aqui observadas vão de encontro com o que Rohde (2003) afirma e aqui já foi citado no capítulo 1 em que diz:

o estudante com TDAH impulsiona o professor a uma constante reflexão sobre sua atuação pedagógica, obrigando-o a uma flexibilidade constante para adaptar seu ensino ao estilo de aprendizagem do estudante, atendendo, assim, as suas necessidades educacionais individuais (Rohde, 2003, p. 206).

O que fica evidente é que de alguma forma, a grande maioria dos professores entrevistados tenta promover aos estudantes com TDAH uma situação mais favorável para o aprendizado. Tal afirmação pode ser comprovada em depoimentos extraídos no Documentário “As borboletas de Zagorsk”, produzido pela BBC no ano de 1992, ao apresentar o trabalho realizado em uma escola russa para crianças surdas e cegas, quando o professor é capaz de possibilitar uma comunicação do estudante quando comprova que estabelecer relações por meio da linguagem é poder conhecer o mundo e transformá-lo.

Esse documentário apresenta uma grande transformação vivida por crianças que eram severamente comprometidas e com a mudança de perspectiva e de estratégias, especialmente pelos professores, essas crianças conseguiam desabrochar. Utilizando a metáfora da borboleta, os estudantes que viviam nesse espaço conseguiam, desde a fase inicial como “lagartas” até a

deslumbrante metamorfose, evoluir e crescer, confrontando um modelo que dizia o contrário. Como afirma Freitas (2007),

Os alunos que residem no Instituto de Zagorski são denominados de "borboletas", essa expressão está ligada, por elos fortes quando coloca a importância do ensino na vida dos seres humanos e as transformações que pode estimular no indivíduo para busca de seus ideais. Nosso entendimento sobre a expressão empregada é o de apresentar os caminhos que esses alunos irão percorrer no transcorrer de sua vida e, assim, descrever suas metamorfoses.

O documentário permite compreender que a valorização da singularidade e cada estudante e a criação de um ambiente que oportunize o desenvolvimento podem contribuir para uma transformação do seu estudante. As mudanças que foram possibilitadas na vida dessas crianças e adolescentes “representam a saída do isolamento por meio de instrumentos alternativos que os levam a encontrar o mundo letrado” (Freitas, 2007).

Para Diniz (2014, p. 173):

os professores dessa instituição devem assumir o compromisso e a responsabilidade de socializar as crianças e desenvolver sua comunicação para que eles se transformem metaforicamente em borboletas e consigam independentemente as asas da liberdade. Esse princípio vem ao encontro da tese defendida por Vigotsky ao dizer que as "crianças com deficiência devem ter todos os sentidos remanescentes permanentemente estimulados de modo a compreender o mundo.

➤ Estratégias de ensino que deram errado com estudantes com TDAH

Finalizando os tópicos apresentados aqui neste capítulo, a última pergunta feita aos professores que participaram da entrevista para essa pesquisa foi: “E quais estratégias você observou que não deram certo?”. Abaixo, o quadro das respostas dadas pelos entrevistados que, nesse item, apresentaram menor diversidade de comentários, mas não menos significativos.

**QUADRO 15:** Estratégias que não deram certo

Questionamento	Respostas dos entrevistados
g) E quais (estratégias) você observou que não deram certo?	<i>E1. Estratégias generalistas não funcionam bem com esse público. Acredito que seja necessário estar mais próximo a esses estudantes para identificar suas dificuldades.</i> <i>E2. Uso de textos longos e sem materiais mais lúdicos.</i> <i>E3. É difícil dizer. Por se tratar de um tema complexo, existem</i>

	<p><i>outros fatores que vão além das estratégias que influenciam, mas acredito que apenas a adaptação das avaliações sem um acompanhamento profissional ajuda o estudante a avançar de série e não no aprendizado.</i></p> <p><i>E4. Não sei dizer.</i></p> <p><i>E5. Até o momento, nenhuma. A partir do momento que tenho conhecimento da situação dos estudantes, procuro trabalhar com eles utilizando as estratégias que sempre funcionam e foram poucos os estudantes os quais trabalhei com TDAH.</i></p> <p><i>E6. Ignorar o problema.</i></p> <p><i>E7. Não sei especificar uma estratégia específica que deu ou não deu certo. No entanto, o retorno que alguns desses estudantes já me proporcionaram, deixa claro que surtiu efeito: “professor, o senhor explica muito bem!”, “agora eu tenho um professor de matemática!”, “e eu pensava que era difícil...”.</i></p> <p><i>E8. Todas as mudanças realizadas até agora geraram algo positivo na aprendizagem do estudante, mesmo que ele não atinja 100% do desejado.</i></p> <p><i>E9. Não é bem na estratégia, mas é evidente que o método tradicional, tanto de aula, como de avaliação não funciona.</i></p>
--	---

**Fonte:** Autoria própria.

Diante de estudantes com TDAH, os entrevistados E1 e E9 apontam estratégias que o E1 chama de generalista e o E9 chama de “método tradicional” como caminhos que não deram certo em suas vivências em sala de aula. O que E1 e E9 afirmam, encontra apoio em Mattos (2020, p. 216): “existe um longo histórico de modelos tradicionais de ensino que sobreviveram às mudanças ocorridas na última década”, e como já se comentou no capítulo desse trabalho, esses não são, necessariamente obsoletos, mas, a depender de como é utilizado, para um estudante TDAH, podem criar bloqueios no desenvolvimento do aprendizado.

O E6 afirmou que ignorar o problema foi o que não funcionou com esses estudantes com transtorno. Apesar de parecer uma resposta óbvia, ela pode significar que dentro dos 29 anos de atuação como profissional da educação, esse entrevistado, em algum momento de sua carreira em sala de aula, buscou ignorar estudantes com o perfil de comportamento que o TDAH apresenta, a fim de alcançar o seu objetivo como professor que seria cumprir o planejamento para uma turma absolutamente homogênea, o que de fato é impossível, ante a tantas e profundas

diferenças que esses estudantes, neurotípicos ou atípicos, apresentam. Assim como para todas as outras perguntas da entrevista, o entrevistado E6 não deu maiores detalhes sobre suas ideias e opiniões, deixando a interpretação para suas falas por conta das do que há nas entrelinhas.

O E2, fazendo um contraponto com o que havia respondido como suas práticas de bons resultados no item anterior, citou como estratégia que deram errado o uso de textos muito longos e materiais sem ludicidade. Isso porque, tendo os estudantes com TDAH dificuldade de concentração, um texto longo poderá dispersar a atenção desses estudantes e a ausência do lúdico torna o texto, a aula, desinteressantes.

Três entrevistados, E3, E4 e E6, não souberam apontar estratégias que não deram certo em suas vivências como professores de estudantes com TDAH. O E4 não teceu nenhum comentário além de sua negativa. O E3 acredita que existem outros fatores que vão além das estratégias que influenciam no resultado em que a estratégia funcione ou não e completa seu comentário dizendo acreditar que “apenas a adaptação das avaliações sem um acompanhamento profissional ajuda o estudante a avançar de série e não no aprendizado”. Essa reflexão traz a preocupação do professor quanto às estratégias e resultados reais na vida do estudante com o transtorno.

O E7, por sua vez, sem saber apontar o que possa ter utilizado como estratégia que deu errado, tem no retorno de seus estudantes no cotidiano escolar a percepção de que seu trabalho tem dado certo. Ele remonta depoimentos dos estudantes que dizem “professor, o senhor explica muito bem!”, “agora eu tenho um professor de Matemática!”, “e eu pensava que era difícil...”. Por fim, O E5 e E8 dizem que tudo o que fizeram deu certo. E5 expõe que sempre busca trabalhar com estratégias que funcionam, e destaca que trabalhou com poucos estudantes com TDAH em sua carreira de docente. O E8 declara que “todas as mudanças realizadas até agora geraram algo positivo na aprendizagem do estudante, mesmo que ele não atinja 100% do desejado”.

Esses professores, através dessas falas, expressam que é necessário ir além em suas ações em relação aos estudantes com TDAH; não basta uma ou outra estratégia, mas, sim, uma cadeia delas tecnicamente articuladas e pensadas para cada estudante com o transtorno. O reconhecimento, por parte dos professores, que estudantes com TDAH precisam de uma abordagem diferenciada é de extremo valor, pois é um dos pontos principais que impulsionam a qualidade da educação inclusiva.

## 5.2 Análise das observações das aulas

Observamos, ao longo dessa pesquisa, diversas aulas dos mesmos professores, tanto em salas sem a presença de estudante com TDAH como também das aulas, nosso objetivo de estudo, com a presença de estudante com TDAH para compreender se as estratégias utilizadas pelos professores são iguais ou apresentam diferença. Da mesma forma, se há consonância entre o que o professor respondeu na entrevista semiestruturada.

O quadro a seguir, sistematiza as informações coletadas e que serão debruçadas oportunamente em seguida.

**QUADRO 16:** Desenvolvimento igual dos estudantes com TDAH nas atividades propostas

Questionamento	ENTREVISTADOS	SIM	NÃO
Os estudantes com TDAH desenvolveram as atividades apresentadas pelo professor da mesma forma que os estudantes sem TDAH?	E1		X
	E2		X
	E3		X
	E4		X
	E5	X	
	E6		X
	E7	X	
	E8	X	X
	E9		X

**Fonte:** Autoria própria.

Em nenhum dos casos observados, foi possível verificar que o estudante com TDAH conseguiu realizar a mesma atividade como os demais estudantes, de maneira eficaz, pois, ainda que alguns professores, como o E8 tenha diversificado a proposta utilizando de ferramentas visuais, o estudante com TDAH não estava em uma posição adequada em sala de aula e nem o professor foi até o referido provocá-lo para a realização do que fora proposto. Durante a aula do E5, na atividade proposta pelo docente, o estudante permaneceu durante toda a aula com o caderno fechado, demonstrando que o sugerido estava distante da sua compreensão e por isso, para o professor, o comportamento era de desinteresse. Mesmo tendo marcado SIM para os entrevistados E5, R7 e E8, os estudantes não conseguiram concluir o que o professor propôs, parando no processo, como se tivessem desistido.

**QUADRO 17:** Os professores criaram estratégias diferenciadas para os estudantes com TDAH?

Questionamento	ENTREVISTADOS	SIM	NÃO
Os professores criaram estratégias diferenciadas para os estudantes com TDAH?	E1		X
	E2		X
	E3		X
	E4		X
	E5	X	
	E6		X
	E7	X	
	E8	X	
	E9		X

**Fonte:** Autoria própria.

Criar estratégias que consigam atender às particularidades de cada estudante, em uma sala que apresenta 45 estudantes não é uma tarefa fácil, ainda mais quando se tem estudante que requer uma atenção mais cuidadosa. Apenas os entrevistados E5, E7 e E8 conseguiram utilizar de duas estratégias adaptadas para atender aos estudantes. Ambos foram capazes de pedir ao estudante com TDAH que se posicionasse em um local de destaque e distante dos locais que poderiam dispersá-los. Além disso, conseguiram se dirigir até o espaço do estudante, inclinando-se para tirar as dúvidas. E, na explicação dos conteúdos, os dois entrevistados explicaram para os estudantes no geral de uma forma e para o estudante com TDAH de outra, o que, pelo menos no movimento de cabeça do estudante com TDAH, demonstrou que havia compreendido.

**QUADRO 18:** As estratégias utilizadas pelo professor conseguiram envolver os estudantes com TDAH?

Questionamento	ENTREVISTADOS	SIM	NÃO
As estratégias utilizadas pelo professor conseguiram envolver os estudantes com TDAH?	E1		X
	E2		X
	E3		X
	E4		X
	E5	X	

	E6		X
	E7	X	
	E8	X	
	E9	X	

**Fonte:** Autoria própria.

Do aspecto analisado anteriormente, o único diferente marcador está no observado na aula do entrevistado E9 quando, ainda que não tenha conseguido utilizar de estratégias diversificadas para o estudante com TDAH, com o uso de ferramentas tecnológicas, o estudante conseguiu participar ativamente, prestando atenção e ao mesmo tempo participando de maneira colaborativa com o conteúdo exposto pelo professor. O que demonstra nesse aspecto que, ainda que o professor não tenha criado uma estratégia específica, quando faz uso da tecnologia, o estudante com TDAH tende a se concentrar e obter uma participação mais efetiva.

Para Silva (2014), o professor precisa pensar em estratégias que consigam prender a atenção dos seus estudantes, ainda mais quando concorre com ferramentas digitais. De acordo com a autora, o estudante com TDAH “tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou mesmo em atividades lúdicas. No entanto, pode de repente solidificar-se e se interessar se determinada atividade for estimulante e atrativa” (p.71). Por esse motivo, o professor precisa unir as atividades pedagógicas com as ferramentas digitais.

**QUADRO 19:** A insistência nas estratégias ineficazes

<b>Questionamento</b>	<b>ENTREVISTADOS</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Os professores insistem em utilizar estratégias consideradas por eles mesmos como ineficazes?	E1	X	
	E2	X	
	E3		X
	E4	X	
	E5		X
	E6	X	
	E7	X	
	E8	X	
	E9	X	

**Fonte:** Autoria própria.

Não é simples a formulação de uma resposta para esse questionamento se os professores, em sua maioria, desconhecem de estratégia de aprendizado, ainda mais, das que devem ser utilizadas para pessoas com TDAH. Como revela o quadro acima, apenas o E3 e E5 não utilizaram de estratégias ineficazes que foram apontadas por eles mesmos. A falta de conhecimento; a falta de formação continuada; a tradição no modo de ensinar, embasado por um modelo educacional que não estimula os seus estudantes; na maioria das vezes a falta de recurso; até mesmo a resistência à mudança são alguns dos potencializadores negativos que interferem no emprego de estratégias adequadas. Por sua vez, como o professor desconhece quais estratégias são viáveis, como revela as respostas da maioria dos entrevistados, mais difícil se torna em reconhecer quais não são adequadas para possibilitar um aprendizado ao estudante com TDAH. Consideramos que, somente, através de formação continuada oferecida pelas secretarias de educação e por um interesse do próprio docente que haverá mudanças substanciais no que se espera de uma educação de todos e para todos.

**QUADRO 20:** A afetividade e efetividade do professor na relação com o estudante com TDAH

Questionamento	ENTREVISTADOS	SIM	NÃO
O professor consegue dar atenção diferenciada para o estudante com TDAH? O professor tem procurado se aproximar de maneira afetiva para ganhar confiança no estudante com TDAH?	E1	X	
	E2	X	
	E3	X	
	E4		X
	E5	X	
	E6	X	
	E7	X	
	E8	X	
	E9	X	

**Fonte:** Autoria própria.

Duas perguntas observadas na ficha de observação de aula, ainda que estejam separadas, compreendemos que ambas têm uma relação, inclusive como demonstram as respostas, pois foi observado o mesmo comportamento nas duas questões realizadas. A maioria das pessoas com TDAH, como afirma Silva (2014, p. 100) “tem fascínio por buscar novos e fortes estímulos”, ou seja, o ambiente de aprendizado precisa sempre se construído num ritmo acelerado, por isso, o professor precisa e deve ser uma presença que acalma e, ao mesmo tempo, estimula.

Importante, dentro desses aspectos, destacar que todos, exceto o E4, conseguiram demonstrar essa afetividade e efetividade tão indispensável na relação com o estudante com TDAH. A relação entre professor e estudante com TDAH assume um significado vital no contexto educacional, pois para esses estudantes, tudo é intenso, inclusive o afeto, ou seja, a conexão emocional e o apoio do professor desempenham um papel indispensável no processo de maturação do estudante.

Diante do que fora observado, em que quase todos os docentes conseguiram ser impactados na necessidade de uma relação saudável com o estudante, vê-se como uma escola que se diz inclusiva é capaz de proporcionar ao seu estudante um lugar de acolhida, que o faça se motivar, ainda que com todos os desafios encontrados.

**QUADRO 21:** Posição adequada para o aprendizado

<b>Questionamento</b>	<b>ENTREVISTADOS</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
Os estudantes com TDAH estão alocados em uma posição estratégica dentro da sala de aula para melhor observação do material exposto pelo professor?	E1		X
	E2		X
	E3		X
	E4	X	
	E5	X	
	E6	X	
	E7	X	
	E8	X	
	E9	X	

**Fonte:** Autoria própria.

A disposição dos estudantes com TDAH em sala de aula é uma estratégia pertinente para não o dispersar e dificultar seu entendimento. Como Silva (2014) já demonstrou, o estudante com TDAH deve ficar alocado o mais próximo do professor, distante de qualquer distração “longe de passagem de pessoas, de janelas, de amigos tagarelas e de coisas que possam distraí-lo” (Silva, 2014, p. 91).

Observamos que a posição dos alunos com TDAH, a partir da configuração da sala de aula, favoreceram na sua concentração. Essa reorganização da configuração espacial da sala, alocando os estudantes em locais que potencializavam a interação visual com o que estava sendo apresentado, acabavam, por vez, a minimizar as distrações e estímulos distrativos, sendo

considerado, portanto, como um aspecto positivo. Entretanto, ainda que a maioria das observações realizadas demonstrassem que os estudantes estavam próximos ao professor, percebemos que a iniciativa se deu mais pelo próprio estudante do que pela condução do professor na criação desse espaço de proximidade, revelando na necessidade do professor conhecer ainda mais a importância dessa estratégia como uma ferramenta inicial que ajudará na concentração do seu estudante com TDAH.

Conforme o quadro apresenta, no E1, E2 e E3 os estudantes estavam dispersos em sala de aula o que entra em conflito quando na observação anterior, estes três entrevistados demonstraram dar atenção efetiva para os estudantes com TDAH, deslocando-se até eles, bem como procurando saber se estavam ou não com dúvida. Entretanto, reforçamos a necessidade do professor utilizar dessa estratégia para potencializar o foco do estudante com TDAH.

O último questionamento de análise discorre sobre as estratégias utilizadas pelo professor. A observação das aulas dos entrevistados E3, E6, E7, E8 e E9 revelaram uma abordagem proativa e com elaboração de estratégias pertinentes para o estudo, ainda que o conteúdo trabalhado em sala de aula fosse complexo. Os entrevistados supracitados procuraram em suas aulas apresentar estratégias de ensino que permitiram aos estudantes participar de forma assertiva nas aulas. Essas abordagens incluíram na realização de atividades em dupla e também em grupo, uso de ferramentas tecnológicas como recursos metodológicos, explicações dos conteúdos utilizando de exemplos do dia a dia, o que possibilitaram uma participação ativa dos estudantes com TDAH. Os demais entrevistados apenas apresentaram o conteúdo, utilizando dos métodos tradicionais, sem envolvimento e participação dos estudantes, sejam os com TDAH e até aqueles sem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A educação é de todos. Mas não para todos. Ela é *para* cada um, na sua particularidade, individualidade. E por isso, exige de todos nós um olhar minucioso. Terminamos nosso estudo com a mesma frase que abre todo esse trabalho de reflexão, compreensão e análise para que sejamos impulsionados a melhorar nossa prática escolar. Ao longo desse estudo, exploramos os desafios e possibilidades que moldam a educação inclusiva, analisando atentamente o espaço escolar como um lugar de aprendizado, a partir da manifestação e ação do professor.

Cada item abordado, ao longo desse estudo, representa uma peça fundamental na construção de um ambiente educacional acolhedor, acessível e, sobretudo, inclusivo para nossos estudantes com TDAH. As conclusões que doravante compartilhamos são reflexo de um atento exame desses elementos e, ao mesmo tempo, um convite à reflexão contínua sobre o que fazer para melhorar e avançar na busca por uma educação de qualidade que seja de todos e para todos, ainda mais para os que são considerados (IN)visíveis.

**INCLUSÃO:** a escola deve ser o espaço de pertencimento em que todos os estudantes se sintam acolhidos e motivados a fazer sua história. Ao longo dessa pesquisa, percebemos que ainda há um extenso percurso a ser realizado para a concretização desse ideal de escola que sonhamos, ou seja, uma escola inclusiva de todos e para todos. Nossas reflexões assinalam para a necessidade de diminuir a distância existente entre o que temos, que por vezes não é o adequado, e o que desejamos ter, especialmente no aspecto de individualizar o processo de aprendizado de cada estudante. Embora reconheçamos os avanços existentes, como a procura do professor por compreender quem é seu estudante e o que ele pode fazer para melhorar sua prática didática, é evidente que ainda estamos muito distantes da concretização de um modelo educacional que visibilize todos sem (IN)visibilizar quem mais precisa.

**ACESSIBILIDADE:** a escola deve adequar seus espaços para ser um lugar acessível, mas não apenas do ponto de vista de disposição física dos móveis. É necessário um olhar que transpõe as barreiras existentes, ou seja, voltado para a acessibilidade atitudinal, pois exige de todos nós uma mudança de mentalidade. Isso implica na capacidade de todos os atores do processo educacional ter um compromisso coletivo de derrubar as barreiras invisíveis que são mais nocivas que as barreiras físicas. Portanto, a acessibilidade atitudinal deve ser um princípio fundamental na construção de uma educação inclusiva.

**PRÁTICAS LINGUÍSTICAS:** ao encerrar nossas análises, é inegável que as práticas linguísticas também configuram um pilar de sustentação para uma escola que quer ser inclusiva.

Nosso trabalho evidencia a importância de adequar a forma de comunicação para valorizar a individualidade de cada estudante. Reconhecer e respeitar as diversidades linguísticas são fundamentais para a construção de um ambiente onde todos podem expressar-se de maneira livre. Portanto, as práticas linguísticas enriquecem o espaço escolar quando são compreendidas como possibilidades de rompimento de barreiras da comunicação, fomentando a aceitação, o respeito, o diálogo e a diversidade.

**O PAPEL DO PROFESSOR:** no desfecho deste trabalho, o papel do professor é crucial para a construção de um modelo escolar de inclusão. Nossa pesquisa revelou que o professor não deve mais se pautar unicamente na transmissão de conhecimento como se seus estudantes fossem “tábuas rasas”, ou seja, o professor é o mestre do conhecimento que se torna em um verdadeiro agente de transformação. Diante do modelo de escola inclusiva, cabe ao professor apresentar os conhecimentos necessários para que o estudante possa se desenvolver, mas, de forma primordial, o professor é a força motriz que cria espaços de valorização, que nutre a empatia e o respeito entre todos. É dada ao professor a incumbência de ser um parâmetro para o que somos e o que queremos ser, dentro da perspectiva de uma educação inclusiva, ou seja, o professor deve ser um exemplo perceptível e contínuo de que o aprendizado é dinâmico, sem preconceitos e amarras. Em suma, a construção de uma escola que quer ser inclusiva demanda professores que sejam comprometidos com a educação que valoriza as práticas linguísticas, que luta pelo rompimento de barreiras que impedem o aprendizado, que procuram dar visibilidade aos invisibilizados. **E A VOZ DO PROFESSOR**, dentro do processo complexo que é a inclusão, reflete um interesse dele na tentativa de encontrar formas adequadas de possibilitar o aprendizado, como revelaram nossas análises. Mas ainda existem desafios na implementação de estratégias adequadas, como percebemos no próprio reconhecimento desses professores de que a falta de conhecimento em sua formação inicial e continuada é vista como uma barreira quase intransponível para que ele consiga dar visibilidade ao seu estudante com TDAH. A voz dos professores ecoa, portanto, como uma necessidade de oferecer suporte contínuo através de formações continuadas, de uma proximidade a esses docentes, não apenas cobrando como se eles já soubessem o que fazer. Da mesma forma, o próprio professor deve se atualizar, buscar se aprimorar para que sua prática docente seja capaz de eliminar as barreiras existentes.

E, como objetivo central de nossa pesquisa foi de analisar as **ESTRATÉGIAS** utilizadas pelos professores de educação básica no contexto de educação inclusiva junto ao estudante com TDAH, percebemos, de início, que as medidas adotadas pelos professores ainda

não são as mais eficazes dada a complexidade das necessidades dos estudantes com TDAH, pois demandam um conhecimento aprofundado da condição desse estudante. Nossa pesquisa ressalta que para se ter uma educação inclusiva é necessária uma mudança de paradigmas no sistema educacional. Os professores precisam se adequar e de adaptar para essa realidade, o que exige cada vez mais uma formação continuada, busca por capacitação específica. Entendemos que medidas simples, como dispor o estudante com TDAH próximo ao professor, contribuem, mas não é o suficiente para o que se espera de uma educação inclusiva de todos e para todos. Com essa pesquisa, queremos que os professores sejam inspirados e provocados a ressignificar sua prática docente como possibilidade de uma busca ativa que valorize a individualidade de cada estudante, dando a ele as condições de ser quem é. Isso, pois, a complexidade do TDAH exige um compromisso contínuo do professor, com sua formação para melhor atender aos seus estudantes.

Dessa forma, os resultados obtidos em nossa pesquisa confirmam nossa preocupação, uma vez que, apesar do discurso sobre inclusão, estamos muito distantes do ideal. É evidente que ainda há um longo percurso a ser feito para que se possa considerar a inclusão como uma realidade dentro dos espaços educacionais. É preciso avançar no entendimento sobre quem é a pessoa neuroatípica, suas potencialidades de forma efetiva, como determina a legislação relacionada à inclusão. Nossas análises evidenciaram que ainda existem inúmeras lacunas e desafios para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. As lacunas abarcam questões abrangentes como a falta de capacitação adequada para professores, adaptação curricular coerente com o público-alvo, a oferta de suporte psicopedagógico eficaz e a implementação de estratégias pedagógicas o que levam a ser consideradas gargalos que dificultam a concretização da educação inclusiva.

No entanto, é crucial destacar que os resultados obtidos nessa pesquisa têm valor significativo, pois instigam a sociedade a se lançar numa reflexão necessária para o atendimento adequado à pessoa com TDAH. A efetivação da inclusão nas escolas é um processo que demanda tempo e esforço contínuo de todos os que fazem da educação ser de todos e para todos.

A educação inclusiva é um processo dinâmico e requer a contribuição de todos os atores envolvidos nos mais diversos setores da escola, como professores, gestores, apoios etc. Esse engajamento possibilitará a concretização do desenvolvimento do processo de aprendizagem do estudante com TDAH. Não há, portanto, espaço para isenção da responsabilidade. Uma educação de todos e para todos só é possível com o comprometimento de todos, de cada um, NA BUSCA ATIVA POR ESTUDANTES VISÍVEIS.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rahyan de Carvalho; et.al. **POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE.** *Revista Verde Grande: Geografia E Interdisciplinaridade*, 2(01), 81-97. Disponível em: <https://doi.org/10.46551/rvg26752395202018197> (Original work published 26º de junho de 2020). Acesso em 08 de janeiro de 2021.
- ASSOCIAÇÃO Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.** Rio de Janeiro: ABNT, 2004.
- ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **Etnografia da prática escolar.** São Paulo: Papirus, 2008.
- ASSOCIAÇÃO Brasileira de Déficit de Atenção. **Relação professor, escola, estudante e família: a educação unida para o sucesso!** [S. l.]: ABDA, 24 maio 2013. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/br/>. Acesso em 09/10/2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde.** Traduzido por Luís Sérgio Roizman. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- BARKLEY, Russell A. *et al.*, (org.). **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Manual para Diagnóstico e Tratamento – 3 ed. –** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARKLEY, Russell A. **TDAH: transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. **Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade.** *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>. Acesso em 10/05/2023.
- BLACK, D.W.; GRANT, J.E. **Guia para o DSM-5: complemento essencial para o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.**
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Inclusão: Revista da educação especial, v.4, n.1, jan./jun. 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Portaria Normativa nº13, de 24 de abril de 2007,** que dispõe sobre a criação do programa de Implementação de Salas de Recursos.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Presidência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. **Manual de orientação: Programa de implementação da sala de recurso multifuncionais**, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Médio. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Brasília, 21 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 10/06/2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 15/09/2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Ministério da Educação Brasília: 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Manual de Orientação e apoio para atendimento de pessoas com deficiência**. Disponível em: <https://epge.fgv.br/files/default/manual-de-orientacao-e-apoio-para-atendimento-pcd.pdf>. Acesso em 02 de abril de 2023.

BRASIL. **Lei 10.436**: promulgada em 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em 02 de abril de 2023.

BRITES, Clay. **Como lidar com mentes a mil por hora**: entenda o TDAH de uma vez por todas e descubra como mentes hiperativas e desatentas podem ter uma vida bem-sucedida. São Paulo: Editora Gente, 2021.

BRITES, Clay. **Neurobiologia do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**: impacto na linguagem. In: GIACHETI, Maria Célia (org.). Avaliação da fala e da linguagem: perspectivas interdisciplinares em fonoaudiologia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: parábola, 2007.

CAPELLINI, S. A.; et. al. **Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida**. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 12, n. 2, p. 114-119, 2007.

CAVALCANTE, Silvia. **A morfologia de gênero neutro e a mudança acima do nível de consciência**. IN: FILHO, Fábio Ramos Barbosa; OTHERO, Gabriel de Ávila (org.). *Linguagem “neutra”: língua e gênero em debate*. São Paulo: Parábola, 2022.

CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. **Diversidade x escola: um problema que não se reconhece como tal**. Recife: Revista Educação teorias e práticas, ano 2, 2002.

COSTA, D. *et al.* **Neuropsicologia do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. In: NARDI, A. *et al.*, (org). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade – Teoria e Clínica*. Porto Alegre: Artmed, 2015.

CUNHA, Antônio Gerado da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DINIZ, Andréa Fabiane Machado. **As borboletas de Zagorski: uma análise de princípios da defectologia vigotskiana**. Londrina, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2014v20n2p171>. Acesso em 10/04/2023.

DUPAUL, George *et al.* **TDAH nas escolas: estratégias de avaliação e intervenção**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2007.

DUTRA, Claudia Pereira. **Acessibilidade na escola: um compromisso com a educação de qualidade para todos**. In: I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Acessibilidade: você também tem compromisso. Brasília: SEDH, 2006.

FARIAS, Iara Rosa *et al.* **Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar**. IN: DÍAS, Félix *et al.* *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

FIGUEREIDO R. V. **Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na universidade**. IN: ROSA, D.E.G.; SOUZA, V.C. (org.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FILHO, Fábio Ramos Barbosa; OTHERO, Gabriel de Ávila (org.). **Linguagem “neutra”: língua e gênero em debate**. São Paulo: Parábola, 2022.

FREITAS, Josefa Fátima de Sena. **Princípios Educacionais de Vigotski e as Borboletas de Zagorski**. Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/284.htm>. Acesso em 10/06/2023.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GARDOU, Charles. **A Sociedade Inclusiva: Falemos Dela! Não há Vida Minúscula**. Minas Gerais: UFMG, 2019.

GIUSEPPE, Rinaldi *et al.* **A educação dos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 1997.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar** (Org.). Rio de Janeiro, 7 Letras, 2007.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.  
HOUAISS, A; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de. **DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA**. Objetiva, Rio de Janeiro, 2001.

KRAWCZYK, Nora Rut. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 41, p. 754-771, 2011.

LA TAILLE, Yves de *et al.* **PIAGET, VYGOTSKY, WALLON: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LAGARES, Xóan; BAGNO, Marcos (org.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LIMA, P.A., **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp Editora, 2006.

LOURENÇO, Erica A. Garrutti *et al.* **Acessibilidade para estudantes com deficiência visual: orientações para o ensino superior**. São Paulo: UNIFESP, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T.E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér e Maria Isabel Sampaio Dias Batista. **Inovar para fazer acontecer: como estamos fortalecendo redes de apoio à educação inclusiva**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, São Paulo, 2018.

MARTELOTTA, Mario Eduardo (org). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2012.

MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua: Perguntas e Respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos**. 16. ed. ABDA, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Acessibilidade e a indignação por sua falta**. In: I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Acessibilidade: você também tem compromisso. Brasília: SEDH, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOTTA, Livia Maria Villela de Melo. **Autodescrição na escola: orientações para professores em tempo de pandemia**. In: MELO, Francisco Ricardo Lins V. (org.): Educação

superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.

PALANGALA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social.** São Paulo: Summus, 2015.

PEREIRA, J. D. S.; RANGNI, R. de A. Produções brasileiras sobre dupla excepcionalidade: estado de conhecimento de 2014 a 2020. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1084–1105, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i2.15104. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15104>. Acesso em: 19 ago. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETTER, Margarida. Linguagem, **Língua e Lingüística.** In FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à Lingüística.** Vol. 1 Objetos Teóricos. São Paulo: Contexto, 2002, p. 11-23.

POKER, R. B. (2018). **Dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva.** APRENDER - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação, 2(9). Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3149>. Acesso em: 12/05/2023.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica** – para estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Loyola, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **VYGOTSKY: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROHDE, Luís Augusto P.; MATTOS, Paulo... [et al.]. **Princípios e práticas em transtornos de déficit de atenção/hiperatividade.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROHDLE, L. A. P.; BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de atenção/hiperatividade: o que é? como ajudar?** Ed. Artes Médicas Sul, 1999.

RONDINI, Carina Alexandra, **Superdotação e dupla excepcionalidade: contribuições da Neurociências psicologia, pedagogia e direito aplicados ao tema.** Curitiba: Juruá Editora, 2016.

RONDINI, Carina A. MADRIGANI, Rondes, IUNCAU, Camila: **A dupla condição: altas habilidades/superdotação e TDAH/ altas habilidades e TEA.** Assis: Unesp.

ROPOLI, E. A. *et.al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SALINE, Sharon. **TDAH: Tudo o que seu filho com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade quer que você saiba.** São Paulo: Buzz, 2021.

SAMPAIO, Cristiane T. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida.** Salvador: EDUFBA, 2009.

SARAVALI, Eliane Giachetto; MACHADO, Leonardo Maia Bastos. **Dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva.** APRENDER - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação, 2(9). Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3149>. Acesso em: 13/05/2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **A Educação Inclusiva e os obstáculos a serem transpostos.** Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/educacao-inclusiva-barreiras-e-solucoes/>. Acesso em 09/04/2023.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** 34.ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 5.ed. São Paulo: Autores associados, 2013.

SEGUNDO, Tatiana. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-SP. São Paulo, 2007.

SILVA, Adilson F. da (org). **A inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais: deficiência física.** Ministério da Educação. 2006.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Inquietas: TDAH: Desatenção, hiperatividade e impulsividade.** 4.ed. Rio de Janeiro: Globo, 2014.

SONZA, Andréa Poletto *et al.* **Acessibilidade digital.** In: MELO, Francisco Ricardo Lins V. (org.): Educação superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

STRIEDER, Roque; ZIMMERMANN, Rose Laura Gross. **A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem.** 2013. Disponível em: [https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad\\_pesq10/10\\_a\\_inclusao\\_cp10.pdf](https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq10/10_a_inclusao_cp10.pdf). Acesso em 08/06/2023.

TEIXEIRA, G. **Desatentos e hiperativos: manual para estudantes, pais e professores.** 3. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2015.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola.** Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia.** / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOSTE, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Trad. M. Resende. Lisboa: Antidoto, 1979.

WEEDWOND, Barbara. **História concisa da linguística.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WERNECK, Cláudia. **Integração ou Inclusão? Conceitos básicos para usar este manual.** IN: Manual da mídia legal 1: jornalistas e publicitários mais qualificados para abordar o tema inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. – Rio de Janeiro: WVA, 2002.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

**Título do projeto:** *A busca ativa de estudantes (in) visíveis: a palavra dos professores na perspectiva de uma educação inclusiva.*

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *A busca ativa de estudantes (in) visíveis: a palavra dos professores na perspectiva de uma educação inclusiva*. **Se decidir participar dela, é importante que leia e compreenda as orientações que se seguem sobre o estudo e o seu papel na pesquisa.** 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. É preciso entender a natureza e os riscos da sua participação e dar o seu consentimento livre e esclarecido por escrito.

#### **1. Objetivo:**

Identificar a existência ou não de ações/estratégias que atuem no desenvolvimento da linguagem de estudantes com TDAH, a partir do relato de professores de uma escola inclusiva da cidade do Recife.

#### **2. Procedimento do Estudo:**

Sua participação nesta pesquisa consistirá em entrevista semiestruturada e observação das aulas.

#### **3. Riscos:**

A metodologia adotada para a realização das entrevistas e análise não apresenta riscos prévios aos participantes do estudo. Entretanto, em caso de algum desconforto estaremos atentos para buscar o apoio necessário a fim de minimizá-lo.

#### **4. Benefícios:**

A participação na pesquisa não acarretará gastos para você.

O conhecimento que adquirir a partir da sua participação na pesquisa poderá beneficiá-lo com informações e orientações futuras em relação a essa situação, especialmente em relação às novas reflexões acerca desse tema, facilitando, a utilização de propostas de atendimento que apontem para a diminuição de problemas existentes. Os resultados desta pesquisa serão comunicados, pessoalmente, à escola e apresentados a você, em horário a ser definido por ambos.

Deste modo, cremos que as reflexões geradas a partir desta pesquisa poderão auxiliar na adoção de um novo olhar, sobre o diálogo com os (in) visíveis gerando outras perspectivas de intervenção ao mesmo tempo que pode melhorar o desenvolvimento destas habilidades nas pessoas inseridas nesse contexto.

### **5. Caráter confidencial dos Registros:**

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação (informar, de acordo com o método utilizado na pesquisa, como o pesquisador protegerá e assegurará a privacidade).

### **6. Informações Adicionais:**

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**

**Nome**

---

**Assinatura**

---

**Endereço completo**

---

**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 20\_\_**

---

**Assinatura do PARTICIPANTE DA PESQUISA** – (quando o participante da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal).

---

**Assinatura do PAI / MÃE ou RESPONSÁVEL LEGAL** – (além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido)).

---

**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**

**OBSERVAÇÕES:**

1. Incluir informação sobre patrocinador (**se pertinente**);
2. Incluir informação sobre destino e guarda de materiais (**se pertinente**);
3. Incluir informação sobre estudo multicêntrico (**se pertinente**);
4. Utilizar linguagem compreensível para população alvo.
5. No caso de pesquisas relacionadas com ações terapêuticas ou diagnósticas, explicitar os métodos alternativos, os riscos e benefícios de não os utilizar.

## APÊNDICE 2

### **ENTREVISTA DA PESQUISA**

**Título: A busca ativa de estudantes (in)visíveis: a palavra dos professores na perspectiva de uma educação inclusiva**

Pesquisador: REGENILSON VERAS SANTOS

Orientadora: PROFA. DRA. WANILDA MARIA CAVALCANTI

#### TEXTO INTRODUTÓRIO:

Caro participante, você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de Mestrado em Ciências da Linguagem cujo objetivo é identificar a existência ou não de ações/estratégias que atuem no desenvolvimento da linguagem de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a partir do relato de professores de escolas inclusivas da cidade do Recife, bem como de verificar o conhecimento que você possui a respeito do TDAH e quais estratégias são utilizadas para o desenvolvimento do aprendizado para com o estudante TDAH. É necessário que você leia este documento com atenção e caso encontre termos que são desconhecidos do seu cotidiano, estaremos à disposição para esclarecimentos. O objetivo deste documento é oferecer as informações suficientes para que possa responder o que solicitamos, com facilidade. Temos interesse que participe por entendermos ser de grande valia suas respostas que ajudarão a melhorar a educação, especialmente para os que são/estão (in)visíveis nos espaços escolares. Lembrando que você só deve participar deste estudo se for de sua livre e espontânea vontade e que pode deixar de participar a qualquer momento. Sua participação é voluntária e receberá os resultados obtidos ao final desse trabalho.

#### 1 Iniciais do participante

- 1.1. Telefone para eventual contato.
2. Há quanto tempo você leciona?
3. Em quais redes de ensino você leciona?
4. Quais os conhecimentos você possui em relação ao tema Transtorno de Déficit de Atenção?
5. Na sua formação inicial (graduação), foi trabalhada a temática sobre Educação Inclusiva relacionada com TDAH?
6. Você consegue distinguir os comportamentos de um estudante com TDAH?
7. Julga indispensável o laudo médico para o diagnóstico do estudante com TDAH?
8. Percebe que os estudantes COM TDAH conseguem desenvolver as atividades propostas da mesma forma que os estudantes SEM TDAH?
09. Quais estratégias de ensino você já desenvolveu para o estudante com TDAH e que deram certo?
10. E quais (estratégias) você observou que não deram certo?

### APÊNDICE 3

#### **FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA**

**Título: A busca ativa de estudantes (in)visíveis: a palavra dos professores na perspectiva de uma educação inclusiva**

Pesquisador: REGENILSON VERAS SANTOS

Orientadora: PROFA. DRA. WANILDA MARIA CAVALCANTI

#### **FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA**

Escola: \_\_\_\_\_

Professor colaborador: \_\_\_\_\_

Mestrando pesquisador – Regenilson Veras Santos

Professora orientadora – Wanilda M. Cavalcanti

#### **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Série: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Tema da aula: \_\_\_\_\_

#### **TÓPICOS DE AVALIAÇÃO:**

1) Os estudantes com TDAH desenvolveram as atividades apresentadas pelo professor da mesma forma que os estudantes sem TDAH?

( ) SIM ( ) NÃO

Considerações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) Os professores criaram estratégias diferenciadas para os estudantes com TDAH?

( ) SIM ( ) NÃO

Considerações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) As estratégias utilizadas pelo professor conseguiram envolver os estudantes com TDAH?

( ) SIM ( ) NÃO

Considerações: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) Os professores insistem em utilizar estratégias consideradas por eles mesmos como ineficazes?

( ) SIM ( ) NÃO

Considerações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. O professor consegue dar atenção diferenciada para o estudante com TDAH?

( ) SIM ( ) NÃO

Considerações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Os estudantes com TDAH estão alocados em uma posição estratégica dentro da sala de aula para melhor visualização do material exposto pelo professor?

( ) SIM ( ) NÃO

Considerações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Informe a(s) estratégia(s) utilizada(s) pelo(a) professor(a) e comente a adequação para o estudante com TDAH.

Considerações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

( ) SIM ( ) NÃO

8. O professor tem procurado se aproximar de maneira afetiva para ganhar confiança do estudante com TDAH?

( ) SIM ( ) NÃO

Considerações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **ANEXO**

## ANEXO 1

### Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP)



Continuação do Parecer: 5.479.975

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória estão cuidadosamente elaborados, atendendo aos requisitos exigidos do ponto de vista ético.

Do TCLE constam objetivos, riscos, meios de contorná-los, benefícios, procedimentos de retorno dos resultados aos participantes especificados de forma adequada.

#### Recomendações:

Não há recomendações.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP UNICAP acompanha o parecer APROVADO, correspondente ao projeto de pesquisa.

Lembramos o envio dos RELATÓRIOS PARCIAL e FINAL da pesquisa em cumprimento das determinações contidas no item XI.2 da RESOLUÇÃO Nº 466 CNS, de 12/12/2012, e de outras que, pelo CNS/MS, venham a ser determinadas.

O Manual de Usuário PESQUISADOR, disponível na Plataforma Brasil <http://plataformabrasil.saude.gov.br/visao/publico/indexPublico.jsf> orienta o envio dos referidos relatórios, entre outros assuntos. Nos documentos encaminhados NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto, que deve ser realizada através de EMENDA.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1962591.pdf	08/06/2022 15:09:51		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Mestrado Orientando Regenilson Veras Santos Orientadora Profa Dra Wanilda Maria Alves Cavalcanti.pdf	08/06/2022 15:08:53	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Folha de Rosto	Folha De Rosto Orientando Regenilson Veras Santos Orientadora Profa Dra Wanilda Maria Alves Cavalcanti.pdf	08/06/2022 15:06:54	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Outros	Curriculos Lattes Orientadora Profa Dra Wanilda Maria Alves Cavalcanti.pdf	07/06/2022 21:59:35	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Outros	Curriculo Lattes Orientando Regenilson Veras Santos.pdf	07/06/2022 21:55:37	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Outros	Termo de Compromisso e Confidencialidade Orientando Regenilson Veras Santos Orientadora Profa Dra Wanilda Maria	07/06/2022 21:53:32	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito

**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



Continuação do Parecer: 5.479.975

de alunos com TDAH, a partir do relato de professores de uma escola inclusiva da cidade do Recife.

Objetivos Secundários:

- 1) Verificar o conhecimento que os professores possuem a respeito do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e seu efeito no aprendizado de adolescentes.
- 2) Identificar as linhas teóricas adotadas pelos professores voluntários em relação ao aprendizado.
- 3) Averiguar as estratégias utilizadas pelos professores do Ensino Médio para os adolescentes com TDAH que frequentam essa modalidade de ensino.
- 4) Sugerir caminhos que viabilizem o desenvolvimento da linguagem em alunos com TDAH.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos, os meios de contorná-los e os benefícios da pesquisa estão, adequadamente colocados. Sobre os riscos e os meios de contorná-los, a investigadora coloca: "Ao responder a entrevista como também ser observado nas aulas em algumas de suas turmas que possuem alunos com TDAH, pode gerar no participante, algum constrangimento, desconforto, vergonha, etc... De acordo com o art.19 da Resolução 510/16, o pesquisador deve estar sempre atento aos riscos, adotando " medidas de precaução e proteção, a fim de evitar dano ou atenuar seus efeitos". Nesse caso, novos esclarecimentos deverão ser feitos, como também assegurar o sigilo sobre a identificação de qualquer participante, podendo se retirar a qualquer momento sem que isso provoque qualquer problema para a pesquisa ou para o pesquisador. E, para contornar algumas dúvidas, ou sentimentos, caso ainda persistam, o pesquisador deve procurar minimizá-los, oferecendo atendimento psicológico, na Clínica Psicológica da Unicap".

Como um dos benefícios apontados, destacam-se as "mudanças que ocorrerão na capacitação dos professores, gerando outras perspectivas de intervenção para um aprendizado significativo para os jovens com TDAH".

Os procedimentos pelos quais os resultados retornarão aos participantes estão claramente colocados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa cuja contribuição científica e social é inegável, desde que trata da importante questão da inclusão, sobretudo no que diz respeito ao campo educacional.

**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



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A BUSCA ATIVA DE ALUNOS (IN)VISÍVEIS: A PALAVRA DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**Pesquisador:** Wanilda Maria Alves Cavalcanti

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 59484922.0.0000.5206

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE CATOLICA DE PERNABUCO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.479.975

#### Apresentação do Projeto:

A pretensão de analisar as estratégias utilizadas por professores de educação básica em sala de aula com estudante com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH busca compreender a educação inclusiva como um direito de todos à individualidade. O presente projeto vem imbuído de um olhar sistêmico para as diversas facetas da educação brasileira, de uma educação heterogênea, do docente e sua formação, do estudante neuroatípico, pessoa com TDAH, considerado incluído nos espaços de formação básica. O objetivo da pesquisa é identificar a existência ou não de ações/estratégias que atuem no desenvolvimento da linguagem de alunos com TDAH, a partir do relato de professores de uma escola inclusiva da cidade do Recife. Como metodologia aplicada, a abordagem será de ordem qualitativa, com análise do corpus constituído de relatos de entrevista semiestruturada respondida pelos professores, além dos registros das observações das aulas ministradas para turmas de alunos do Ensino Médio. Esperamos que ao final da pesquisa possamos contribuir para criar um novo olhar que professores, escolas, pais e filho (a) com TDAH possam construir uma visão renovada em torno do aproveitamento do potencial desse jovem.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar a existência ou não de ações/estratégias que atuem no desenvolvimento da linguagem

**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



Continuação do Parecer: 5.479.975

Outros	AlvesCavalcanti.pdf	07/06/2022 21:53:32	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Outros	TermodeAutorizaçãodeUsodelmagemeD epoimentoOrientandoRegenilsonVerasS antosOrientadoraProfaDraWanildaMaria AlvesCavalcanti.pdf	07/06/2022 21:51:45	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Outros	ResultadodeavaliacaodabancaOrientand oRegenilsonVerasSantosOrientadoraPro faDraWanildaMariaAlvesCavalcanti.pdf	07/06/2022 21:50:46	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Outros	CartadeAnuenciaOrientandoRegenilson VerasSantosOrientadoraProfaDraWanild aMariaAlvesCavalcanti.pdf	07/06/2022 21:49:55	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Outros	AutorizaçãodeUsodeDadosArmazenado semArquivoOrientandoRegenilsonVeras SantosOrientadoraProfaDraWanildaMari aAlvesCavalcanti.pdf	07/06/2022 21:49:38	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAOrientandoRegenilsonV erasSantosOrientadoraProfaDraWanilda MariaAlvesCavalcanti.pdf	07/06/2022 21:48:30	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
Orçamento	ORCAMENTOOrientandoRegenilsonVer asSantosOrientadoraProfaDraWanildaM ariaAlvesCavalcanti.pdf	07/06/2022 21:48:19	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecid oOrientandoRegenilsonVerasSantosOrie ntadoraProfaDraWanildaMariaAlvesCav alcanti.pdf	07/06/2022 21:44:47	Wanilda Maria Alves Cavalcanti	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RECIFE, 21 de Junho de 2022

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