



UFRPE

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ANA CAROLINA ALVES PEREIRA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES COM O TRANSTORNO DO
DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**RECIFE
2025**

ANA CAROLINA ALVES PEREIRA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES COM O TRANSTORNO DO
DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia, do Departamento
de Educação, da Universidade Federal Rural
de Pernambuco

- UFRPE, como requisito para a obtenção de
título de licenciado/a em Pedagogia.

Professora Orientadora: Professora Dra. Maria
Teresa Barros Falcão Coelho.

**RECIFE
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecária Suely Manzi – CRB/4 - 809

P436p Pereira, Ana Carolina Alves
de Prática pedagógica com estudantes com o transtorno do déficit
de atenção e hiperatividade nos anos iniciais do ensino fundamental /
Ana Carolina Alves Pereira. – 2025.
45 f.
Orientadora: Maria Teresa Barros Falcão Coelho.
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)
– Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de
Educação, Recife, BR-PE, 2025
Inclui bibliografia, anexo(s) e apêndice(s).
1. Educação – Estudo e ensino 2. Prática de ensino 3. Ensino
fundamental 4. Educação inclusiva 5. Inclusão escolar 6. Distúrbio
do déficit de atenção com hiperatividade I. Coelho, Maria Teresa
Barros Falcão, orient. II. Título

CDD 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANA CAROLINA ALVES PEREIRA

**PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES COM O TRANSTORNO DO
DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Data da Defesa: 25/07/2025

Horário: 14h30 horas

Local: Sala 10 B - Departamento de Educação-UFRPE

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Teresa Barros Falcão Coelho
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^a Dra. Ywanoska Maria dos Santos da Gama
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.^a Dra. Veridiana Alves de Sousa Ferreira Costa
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Resultado: Aprovada

Reprovada

Dedico esta monografia aos meus pais,
Lucilete Maria e Adriano Alves.

Fiel é Tua palavra, ó Senhor

Perfeitos os Teus caminhos, meu Senhor

Pois sei em quem tenho crido

Também sei que és poderoso

Pra fazer infinitamente mais

Pra fazer infinitamente mais

(Arianne, na canção Infinitamente Mais)

AGRADECIMENTOS

Quando criança sempre costumava brincar de escolinha, usando algumas folhas e lápis. Desde então, cresci com esse sonho: ser professora. Lembro-me que em minhas orações pedi a Deus para fazer uma faculdade pública, pois as nossas condições financeiras não iriam permitir o acesso a uma particular. Conforme a vontade Dele, assim foi feito: no ano de 2020 fui aprovada pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) com bolsa de 100% na faculdade Joaquim Nabuco e pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSu), na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Estas aprovações me trouxeram uma esperança: estudar para ajudar a minha família.

Mãe, obrigada por todo o apoio durante esses anos de graduação, mesmo com uma rotina corrida, a senhora esteve comigo nos momentos felizes e nos tristes. Sua força e determinação me encorajam a ser uma mulher mais forte para lutar a cada dia, por um futuro melhor.

Pai, lhe agradeço por sempre me ouvir, quando pensei que não daria conta de tantas cobranças, o senhor me lembrava que todo o esforço plantado hoje será colhido futuramente. Certa vez, uma frase sua marcou o meu coração: “Filha, você é uma guerreira!”, tenha certeza de que essas palavras foram guardadas com muito carinho.

Aos meus queridos irmãos, Luccas, Júlia, Juninho e Matheus, vocês são o motivo da minha luta por um futuro próspero. Como irmã mais velha, quero que tenham a ousadia para sonhar e conquistar o que desejam os seus corações. Contem sempre comigo!

Aos meus avós maternos, Maria e Manoel, tia Dinha e tio Lau (in memoriam) gostaríamos que estivessem aqui para celebrar conosco a minha tão sonhada formação acadêmica. Levo comigo as belas memórias e aprendizados que construímos juntos.

A minha avó Margarida, que me incentivou a seguir com os meus estudos, saiba que os seus conselhos são essenciais para a minha trajetória. A cada conversa percebemos a riqueza da sua sabedoria, na qual nos ensinam com suas experiências de vida.

Ao meu querido bem, Vitor Chaves, sua escuta tão atenta, paciência e carinho foram essenciais em minha jornada acadêmica. Suas palavras de acolhimento me ajudaram a chegar à conclusão de um dos meus maiores sonhos:

ser professora. Te agradeço muito por sempre me dizer: “Vai dar tudo certo!” e com a bênção de Deus, deu tudo certo!

As minhas amadas amigas, Ayane, Giovanna, Maria Carolina, Maria Eduarda e Shuellyn, ter vocês durante esses cinco anos tornaram as minhas tardes mais leves e felizes. Levo comigo as belas memórias que construímos juntinhas!

Aos meus irmãos em Cristo, agradeço a compreensão que tiveram comigo e saibam que contribuíram de maneira significativa para o meu processo formativo. Obrigada pelos conselhos e pelas orações!

A nossa querida Professora Fabiana Cristina (in memorian), a sua alegria contagiava as nossas aulas, o que tornou essa trajetória acadêmica cheia de risos, brincadeiras, palavras de conforto e de esperança, fazendo-nos acreditar em nosso potencial, enquanto futuras pedagogas.

A minha orientadora, Dr. Maria Teresa Barros Falcão Coelho, lembro-me da nossa primeira reunião de orientação, ainda muito nervosa, cheia de dúvidas para saber como chegaria a conclusão deste trabalho, assim que cheguei a sua sala recebi o seu acolhimento, que, neste momento inicial foi essencial e pude perceber que, com a sua ajuda, o meu pré projeto chegaria a uma monografia. A cada conversa que tínhamos me sentia mais calma, o que contribuiu para a construção de cada etapa desta pesquisa. Com a senhora aprendi a ter um olhar mais sensível no que diz respeito à Educação Inclusiva.

Por fim, externo os meus sinceros agradecimentos aos meus professores, familiares e amigos que estiveram comigo ao longo dessa caminhada. Não foi fácil, mas o fato de ter cada um de aqui mostrou-me que eu não estava sozinha. Saibam que esta conquista também é de vocês!

RESUMO

Uma sala de aula é formada por indivíduos que possuem singularidades e particularidades que precisam ser consideradas ao longo do processo de aprendizagem. Neste sentido, esta monografia teve como objetivo compreender a prática pedagógica de professoras, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Camaragibe (PE), em relação aos estudantes com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A partir de revisão de literatura foi possível perceber que o planejamento pedagógico precisa de adaptações direcionadas aos estudantes com o TDAH, visando uma metodologia com estratégias e recursos didáticos que estimulem a autonomia, atenção e concentração para o desenvolvimento das atividades propostas. Este estudo tem uma natureza qualitativa, na qual os meios para a coleta dos dados foram observações e entrevistas semiestruturadas. A partir do procedimento de Análise de Conteúdos Temática, foram elaboradas três categorias: A prática pedagógica: entre teorias e vivências; Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade: concepções e experiências; e Dificuldades e desafios para a prática pedagógica com crianças com o TDAH. Os resultados indicaram que o planejamento pedagógico era elaborado para a turma, havendo uma abordagem de ensino tradicional pelas professoras, com o estabelecimento de condições e recompensas nas atividades propostas para os estudantes. Ressalta-se a importância da formação continuada, que possibilite ampliar a compreensão de temas da Educação Inclusiva, que favoreçam a efetividade de um planejamento que vise adaptações mediante as heterogeneidades educacionais apresentadas pelas crianças.

Palavras-Chave: Prática pedagógica. TDAH. Planejamento de ensino. Adaptações. Estratégias. Educação inclusiva.

ABSTRACT

A classroom is made up of individuals with unique characteristics that must be considered throughout the learning process. Therefore, this monograph aimed to understand the pedagogical practices of elementary school teachers at a public school in Camaragibe, Pernambuco, Brazil, regarding students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). A literature review revealed that pedagogical planning requires adaptations for students with ADHD, aiming for a methodology with teaching strategies and resources that encourage autonomy, attention, and concentration for the development of the proposed activities. This is a qualitative study, using observations and semi-structured interviews as data collection tools. Thematic Content Analysis emerged as the basis for three categories: Pedagogical Practice: Between Theories and Experiences; Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Concepts and Experiences; and Difficulties and challenges in teaching with children with ADHD. The results indicated that pedagogical planning was developed for the class, with teachers adopting a traditional teaching approach, establishing conditions and rewards in the activities proposed for students. The importance of ongoing training is emphasized, enabling a broader understanding of Inclusive Education topics and fostering effective planning that addresses adaptations to the children's educational heterogeneities.

Keywords: Pedagogical practice. ADHD. Planning. Adaptations. Strategies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SUAS INTENCIONALIDADES INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TDAH	12
1.1 O que se entende por práticas pedagógicas?	12
1.2 Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil	13
1.3 Conceito do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: um breve histórico	15
1.4 Importância da escola como um espaço de inclusão	17
1.5 A formação docente e as repercussões na prática pedagógica voltada para estudantes com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade	19
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA	24
1.1 Natureza da Pesquisa	24
1.2 Universo pesquisado	25
1.3 Participantes	25
1.4 Instrumentos de coleta de dados	25
1.5 Coleta de dados	25
1.6 Procedimento de coleta de dados	25
1.7 Procedimento de análise de dados	26
CAPÍTULO III: RESULTADOS E ANÁLISES DOS DADOS	26
1. Prática Pedagógica: entre teorias e vivências	27
2. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade: concepções e experiências	32
3. Dificuldades e desafios à prática pedagógica com crianças com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade	34
CAPÍTULO IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	39
APÊNDICE	42
ANEXOS	44

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e de aprendizagem é construído sob um alicerce importante, a prática pedagógica, a qual consiste, de acordo com os estudos de Franco (2015), num conjunto de conhecimentos pedagógicos que possibilita aos educandos uma construção de conhecimentos por meio da mediação do(a) docente, atrelado a um planejamento pedagógico que contemple as especificidades da turma em sua responsabilidade, mediante a proposta curricular do município juntamente com as orientações dos documentos oficiais para a educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Uma sala de aula é formada por indivíduos que possuem suas particularidades, as quais precisam ser levadas em consideração mediante o processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva tem sido um dos pilares fundamentais para que os estudantes sintam-se pertencentes ao ambiente escolar, uma vez que proporcionará igualdade de oportunidades, bem como a valorização das diferenças humanas partindo, segundo Pereira (2022), desde os aspectos históricos, culturais, sociais e emocionais, pois quando tais fatores são considerados, a construção de saberes torna-se significativa e constituinte de um sentido: a aprendizagem.

Esta monografia visa uma contribuição de conhecimentos pedagógicos voltados aos profissionais da educação, uma vez que, a partir de um levantamento bibliográfico inicial, observou-se que apenas uma monografia relacionada a esta temática foi encontrada no Repositório da Universidade Federal Rural de Pernambuco do Curso de Licenciatura em Pedagogia, o que indica uma necessidade de mais pesquisas. De modo que, pretende-se proporcionar um material de estudos que poderá levar os leitores a um processo de reflexão e a um olhar crítico e sensível para suas práticas pedagógicas.

Na instituição escolar os objetivos e as competências de aprendizagem são desenvolvidos, como a participação no mundo letrado, de maneira que os conhecimentos prévios são a base para a construção de novas aprendizagens, visando uma preparação para o convívio em sociedade (BRASIL, 2018). Mediante uma das minhas experiências de estágio, como discente do curso de Licenciatura em Pedagogia, tive a oportunidade de perceber que uma parcela dos estudantes não é atendida de acordo com as suas necessidades, e acabam sendo taxados

como alunos “desatentos”, “preguiçosos”, “desinteressados”, dentre outras “nomeações”, uma vez que as aulas tinham sido planejadas para atender a todos, desconsiderando suas individualidades, comprometendo assim, o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor dos discentes.

Levando em consideração este contexto, a seguinte problemática tem sido trabalhada: As professoras, ao elaborarem seu planejamento, consideram os estudantes com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)?

Na sequência, são apresentados os objetivos que se deseja alcançar com a pesquisa:

Objetivo geral: Compreender a prática pedagógica de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Camaragibe (PE) em relação aos estudantes com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Objetivos específicos:

1. Analisar a prática pedagógica das educadoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação aos seus fundamentos teóricos, concepções de Educação Inclusiva e recursos pedagógicos utilizados;
2. Descrever o entendimento das professoras sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH);
3. Identificar o uso (ou não) de estratégias de inclusão pelas professoras em sua prática pedagógica em relação aos estudantes com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Esta monografia está organizada em quatro capítulos: fundamentação teórica, metodologia, resultados / análise de dados e considerações finais, aos quais buscaram atender aos objetivos estabelecidos pela pesquisa.

CAPÍTULO I - Práticas pedagógicas e suas intencionalidades inclusivas para estudantes com TDAH

Neste primeiro capítulo, serão abordados os seguintes tópicos: conceito de práticas pedagógicas, um breve histórico da Educação Inclusiva no Brasil, o conceito do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a formação docente e as repercussões na prática pedagógica voltada para estudantes com TDAH. Espera-se que o desenvolvimento desses tópicos a seguir, contribua para uma melhor compreensão da temática central desta monografia: concepção e prática pedagógica com os estudantes com o TDAH nos anos iniciais do ensino fundamental.

1.1 O que se entende por práticas pedagógicas?

A instituição escolar é constituída por indivíduos que, a partir do momento em que são inseridos ao âmbito escolar, trazem consigo conhecimentos prévios que são adquiridos ao longo de suas trajetórias históricas e culturais. Assim, a mediação do (a) docente é importante para que o processo de ensino e de aprendizagem seja garantido de forma significativa para cada educando.

Desta forma, levando em consideração essa mediação há uma questão indispensável para que esse processo seja construído, as práticas pedagógicas, que segundo Franco (2016, p. 536): “se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”, uma vez que o trabalho pedagógico do (a) professor (a) é planejado com uma intencionalidade visando assim, uma compreensão dos conteúdos que serão estudados.

Com isso, as práticas pedagógicas contribuem para a organização, potencialização e interpretação das intencionalidades dos processos educativos, pois cada educando possui um tempo de aprendizagem, uma singularidade e uma particularidade que precisa ser levada em consideração, visto que diante de uma abordagem de ensino em que o estudante é considerado um sujeito ativo suas especificidades serão acolhidas.

Comumente, é na escola que os sintomas do TDAH são percebidos, uma vez

que quando as crianças estão na educação infantil, torna-se possível identificar dificuldades de atenção e de concentração, quando comparadas aos outros estudantes, assim como afirmam as autoras Jou et al (2010, p. 2):

É no contexto escolar que a inquietude e a impulsividade são interpretadas como falta de disciplina e a desatenção como negligência, apesar de tais comportamentos serem mais relacionados a uma disfunção no desenvolvimento neurológico.

Dessa forma, mesmo conseguindo identificar tais sintomas, de acordo com os estudos de Jou e colaboradores (2010), ainda é escasso o conhecimento dos (as) docentes em relação a este transtorno, bem como não há um suporte adequado nas escolas para que os trabalhos pedagógicos sejam desenvolvidos de maneira que, as competências e os objetivos de aprendizagem sejam garantidos. Desse modo, torna-se necessário conhecer um breve histórico da Educação Inclusiva no Brasil, para avançar na compreensão das práticas pedagógicas voltadas para estudantes com TDAH.

1.2 Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil

No Brasil, em 1854, no Império, iniciou-se a constituição de locais para o atendimento das pessoas com deficiência mas, o atendimento ainda estava distante de uma abordagem em relação às questões pedagógicas, assim como afirmam os autores Dutra et al (2007, p.2):

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

As questões pedagógicas passaram a ser levadas em consideração em 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em virtude da inserção destes estudantes ao ensino regular. No entanto, não houve uma organização que garantisse o acesso à instituição escolar, tendo em vista que a preparação começa desde os investimentos para a adaptação do espaço escolar até a formação do corpo docente, exigindo assim, a participação dos estudantes em

escolas especiais (Dutra et al, 2007).

Em 1973, diante de um cenário no qual as pessoas eram discriminadas devido às suas deficiências, as pessoas não tinham o direito de exercer sua cidadania, tendo em vista que o estabelecimento de centros assistencialistas tornavam o convívio segregador. No que diz respeito ao âmbito escolar, tais direitos não eram levados em consideração, porém com o surgimento dos centros educacionais esta situação excludente passa a ser vista sob uma perspectiva inclusiva:

Em 1973, no Brasil foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) sediado no próprio Ministério. As pessoas discriminadas pelo seu desempenho funcional iniciavam uma trajetória educativa. O direito à Educação se instaurava, superando o período em que a elas eram reservados a centros e espaços assistenciais dedicados ao cuidado e à manutenção da vida (Bondan; Werle; Saorín, 2022, p. 4).

A luta por esses direitos continua, sendo a década de 1980 marcada por questões que visavam à inserção nas instituições escolares ainda em classes especiais, porém no ensino regular o que demonstra uma tentativa de inclusão (Bondan, Saorín, Werle, 2022). No ano de 1990 com a Declaração de Salamanca, a educação passa a ser um direito de todos o que “promoveu a disseminação do conceito de Educação inclusiva e influenciou a elaboração de políticas públicas educacionais, para que todas as escolas oferecessem a Educação inclusiva” (Bondan; Werle; Saorín, 2022, p. 5).

Em 1994 com a institucionalização das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o termo “Educação Inclusiva” é oficializado (Bondan, Werle, Saorín, 2022), o que contribuiu para um melhor entendimento no que se refere a este conceito, tendo em vista que há uma singularidade e uma particularidade que é levada em consideração, a fim de que o processo de ensino e de aprendizagem seja oferecido de forma que, proporcione uma construção de conhecimentos por meio de uma prática pedagógica que vise, não apenas os aspectos cognitivos dos discentes, mas sim, o conhecimento de quem é este educando.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 1996) o seguinte artigo assegura que os estudantes têm o direito à educação:

Art. 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei,

a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, p. 40).

O direito mencionado assegura aos educandos a garantia de um processo de escolarização com profissionais qualificados, em que, por meio de um planejamento pedagógico que atenda às suas especificidades, possa proporcionar uma construção de conhecimentos levando em consideração o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor dos discentes.

Ao ingressarem ao âmbito escolar, o processo de ensino e de aprendizagem tem a sua continuidade, tendo em vista que em seus ciclos familiares, na rua, na igreja e na escola, os aprendizados histórico-culturais estão sendo internalizados a medida que estão em seus convívios sociais (Brandão, 1982). Para que este processo seja construído sob intencionalidades pedagógicas, o trabalho do (a) professor (a) é realizado em conjunto com o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois de acordo com a Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPEEPEI), tais profissionais são os responsáveis pelo apoio aos discentes com deficiência, aos quais proporcionam atividades com recursos multifuncionais nas escolas regulares da rede pública de ensino (Bondan, Werle, Saorín, 2022).

Apesar dos seus direitos estarem garantidos por lei, as pessoas com deficiência ou com algum transtorno, continuam enfrentando a questão do preconceito. Devido a isso, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Bondan, Werle, Saorín, 2022), a fim de que a participação na sociedade seja garantida em conformidade com um olhar sensível e acolhedor, promovendo o respeito de acordo com as singularidades de cada um. Nessa direção, pretende-se explorar no tópico seguinte, como se conceitua o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

1.3 Conceito do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: um breve histórico

No final da década de 1930 com o desenvolvimento da Segunda Guerra Mundial houve o crescimento dos casos de traumas cerebrais, acompanhados de sinais de desatenção, inquietação e impaciência. Logo, o transtorno passou a ser

denominado de Lesão Cerebral Mínima, tendo como explicação de causalidade uma lesão do Sistema Nervoso Central (Santos; Vasconcelos, 2010). Os primeiros tratamentos consistiram no uso de estimulantes tendo em vista que houveram resultados benéficos para os indivíduos com o quadro (Santos; Vasconcelos, 2010).

Na década de 1970, houve a oficialização do termo para Distúrbio do Déficit de Atenção (DDA) com ou sem hiperatividade, porém em 1987 o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), teve com princípio fundamental a hiperatividade, o que contribuiu para a atualização do termo para Distúrbio de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Em 1993 a nomenclatura para caracterizar o transtorno segue em processo de investigação entre os estudiosos, uma vez que a Classificação Internacional de Doenças - CID 10 permaneceu com a seguinte nomenclatura: Transtornos Hipercinéticos (Santos, Vasconcelos, 2010).

Com isso, passou a ser levado em consideração aspectos cognitivos como o déficit de atenção, falta de autocontrole, impulsividade e hiperatividade. O transtorno recebeu a nomeação de Distúrbio do Déficit de Atenção ou Hiperatividade (ADHD), sendo traduzida para o inglês da seguinte forma: Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. Já em português significa: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (Santos, Vasconcelos, 2010).

O processo de avaliação diagnóstica do TDAH é visualizado em primeiro lugar, na instituição escolar, visto que os comportamentos, como: distração, desorganização, esquecimento e inquietação são percebidos pelo professor e refletidos no rendimento escolar dos estudantes. Sendo necessário uma observação específica levando em consideração a frequência e a intensidade em que os sintomas acontecem (Oliveira e Miranda, 2020). Os profissionais da psicologia, psicopedagogia e os médicos estão envolvidos na análise dos fatores pertinentes ao que está sendo vivenciado pela criança.

Para que o diagnóstico seja concluído, é realizada uma entrevista com a família e com a escola/professor, nomeada de anamnese, tendo como objetivo a busca de informações sobre o passado e o presente da criança, como também, o estabelecimento das suas relações sociais nos demais ambientes. A análise dos materiais escolar contribui para a coleta dos dados, por meio destes é possível identificar se há organização, cuidado, escrita e correção das atividades. Dessa maneira, o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM - V e a Classificação Internacional de Doenças (CID 11), mencionam os critérios para o

diagnóstico do TDAH com a ocorrência de seis sintomas de desatenção ou seis sintomas de hiperatividade (Oliveira e Miranda, 2020).

Quando concluído o diagnóstico referente ao transtorno, há famílias que, seguindo orientações médicas, recorrem às medicações porque podem facilitar a condução e organização das atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes. No entanto, utilizar medicamentos não é uma regra para o tratamento, em função das possíveis alterações ocasionadas por este uso, pois:

O uso da medicação altera de alguma maneira as funções cerebrais à medida que os estimulantes promovem aumento de dopamina e noradrenalina no córtex cerebral, estimulando as áreas dos processos de atenção e controle motor. Dessa forma ocorre a ampliação da capacidade de atenção e a diminuição da hiperatividade e da impulsividade, aumentando o controle inibitório (Oliveira e Miranda, 2020, p. 148).

Vale ressaltar que as intervenções medicamentosas podem ser administradas somente quando o tratamento psicoterapêutico/não farmacológico não esteja sendo efetivo (Effgem et al, 2017), haja vista que os medicamentos podem alterar as funções cerebrais para promover o controle da hiperatividade e da impulsividade.

A partir desse breve histórico, pode-se questionar sobre como os espaços escolares têm lidado, especificamente, com as crianças com o TDAH? O tópico a seguir, busca situar a importância de práticas pedagógicas inclusivas para as crianças com TDAH.

1.4 Importância da escola como um espaço de inclusão

A infância é uma fase da vida de uma criança cercada de descobertas, dúvidas e curiosidades, sendo os adultos seus referenciais a serem seguidos. Os pais, os familiares e os professores têm a capacidade de organizar a vida das crianças, de forma que, entre os seus dois e três anos são inseridas num ambiente escolar, as quais começam a passar por um processo de adaptação em conformidade com a organização do planejamento pedagógico do (a) professor (a) (Cruz, 2008).

Ao ingressarem na escola iniciam seu processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que os documentos oficiais da Educação Básica como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI - 1998), a

Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's - 1997), asseguram que os objetivos e as competências estejam presentes nas atividades realizadas, visando a contemplação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos, sociais e motores (Brasil, 2018).

Uma sala de aula é composta por indivíduos que possuem suas singularidades e particularidades, cada qual com um tempo específico de aprendizagem. Em virtude disso, há estudantes que apresentam uma determinada dificuldade em relação à realização de uma atividade, ao seu comportamento ou até mesmo em sua interação social, as quais, quando não investigadas sob um olhar sensível e pedagógico acabam trazendo sofrimento, conforme afirma a autora:

A escola, como um espaço para a educação da infância, é também o local em que o sofrimento infantil é sinalizado, pois o sintoma escolar é bastante mobilizador, levando familiares, professores e especialistas a interpretar, questionar, analisar por que a aprendizagem escolar não ocorre (Cruz, 2008, p.3).

Diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas, é importante que a escola e a família trabalhem juntas em busca de intervenções psicopedagógicas para que ocorra a interpretação do sintoma, seu tratamento e a elaboração de metodologias pedagógicas que visem o pleno desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Os estudos epidemiológicos mencionam que 3% a 7% das crianças brasileiras têm o TDAH (Santos, Vasconcelos, 2010), sendo este um transtorno que tanto as crianças como os adultos têm. De acordo com Russell Barkley e Kevin Murphy (2008, p. 9):

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é o termo atual para designar um transtorno desenvolvimental específico observado tanto em crianças quanto em adultos, que compreende déficits na inibição comportamental, atenção sustentada e resistência à distração, bem como a regulação do nível de atividade da pessoa às demandas de uma situação (hiperatividade ou inquietação).

É um transtorno que reflete nas ações dos indivíduos no que diz respeito ao comportamento, motricidade, linguagem, atenção, percepção e cognição. Desta forma, as principais características são:

[...], diminuição da inibição da resposta, do controle do impulso ou da capacidade para protelar a gratificação”, “atividade excessiva irrelevante para a tarefa ou atividade mal regulada para as demandas de uma situação”, “atenção sustentada deficiente ou pouca persistência de esforço na realização de tarefas (Barkley; Murphy, 2008, p.10).

Essas características refletem no convívio social, tendo em vista que há uma dificuldade em parar para pensar numa determinada resposta, em esperar por sua vez na fila ou até mesmo num jogo, são irrequietos, desassossegados, ativos, tem um excesso de movimentos. Quando solicitados para realizar atividades repetitivas e demoradas, não há uma dedicação para concretizá-las (Barkley; Murphy, 2008), pois as consideram entediadas e logo perdem o foco.

O transtorno possui os seguintes subtipos, de acordo com Russell Barkley e Kevin Murphy (2008, p. 15 - 16) cada qual com sintomas específicos:

- Tipo predominantemente hiperativo-impulsivo: dificuldades com o comportamento hiperativo e impulsivo;
- Tipo predominantemente desatento: desatenção;
- Tipo predominantemente combinado: apresentam os fatores mencionados anteriormente, principalmente nos anos da pré escola, em que seus comportamentos são hiperativos e impulsivos, mas acabam desenvolvendo dificuldades de atenção e de distração, sendo diagnosticados do tipo combinado.

Para que um estudante seja diagnosticado com o transtorno é importante que estabeleça a relação família e escola, porque dessa forma haverá a observação, acompanhamento e investigação, a fim de que analisem se de fato são sintomas ou apenas fases comportamentais características de uma determinada faixa etária. Com a construção desse vínculo, o estudante não receberá taxações, como: “desatento”, “preguiçoso”, “desleixado”, dentre outras, pois uma vez pronunciadas, sentem-se desestimulados, tristes, menosprezados ou até mesmo humilhados, ocasionando complicações mediante o processo de ensino e de aprendizagem.

Pode-se perceber que, para ser uma escola inclusiva, torna-se primordial o trabalho com a formação docente, dentre outros atores educacionais. O tópico seguinte retoma essa questão.

1.5 A formação docente e as repercussões na prática pedagógica voltada para estudantes com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

Os professores são os primeiros a identificarem os sintomas do TDAH, visto que são observados desde a infância no âmbito escolar, as dificuldades de atenção

e concentração tornam-se perceptíveis quando comparadas às outras crianças (Oliveira et al, 2016). Mediante este contexto, os docentes podem vir a diagnosticar com o transtorno os estudantes que apresentam esses comportamentos, quando na verdade é uma fase do desenvolvimento esperada para uma determinada faixa etária. Quando diagnosticados, em determinados momentos da rotina podem ser negligenciados, taxados de indisciplinados e preguiçosos, indicando a necessidade de uma preparação acadêmica para os docentes, conforme afirma Oliveira et al (2016, p. 4):

[...] Por este motivo é importante que haja formação para professores e profissionais da educação em geral, para que estes sejam preparados para receber estas crianças que apresentam o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na sala de aula, compreendendo suas habilidades e dificuldades.

A formação inicial e continuada dos docentes consiste em estudos pedagógicos voltados para um melhor acolhimento dos estudantes, conforme afirma o artigo IV do Conselho Nacional de Educação:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho” (Brasil, 2020, p. 2).

A formação continuada, contribui para que as práticas pedagógicas dos professores sejam planejadas de forma que atendam aos estudantes em conformidade com as suas especificidades. O fazer pedagógico do (a) docente que tem em sua turma discentes com o TDAH, precisa estar alinhado a metodologias de ensino que sejam elaboradas com a intencionalidade de proporcioná-los um processo de ensino e aprendizagem significativos.

A postura do (a) professor (a) precisa estar voltada para um olhar compreensivo e acolhedor, uma vez que estes educandos têm um determinado tempo de aprendizagem, requerendo adaptações mediante a construção de conhecimentos. Por exemplo: quando um determinado tema vier a ser trabalhado, os conceitos serão explicados um de cada vez contando com o apoio de alertas (“isto é importante”, “atenção”), que podem contribuir para uma melhor compreensão dos assuntos (Paes et al, 2022).

As intervenções desenvolvidas em grupos favorecem a aprendizagem, o

domínio do comportamento e das habilidades dos estudantes, visto que as interações ampliam as possibilidades de relações sociais as quais são estimuladas desde o ambiente familiar, tendo em vista que a família é a primeira instituição social em que as crianças estão inseridas (Oliveira et al, 2016).

No decorrer do processo de ensino e de aprendizagem, os discentes com o TDAH podem apresentar dificuldades na construção dos seus conhecimentos, assim como assegura Oliveira et al (2016, p.6):

[...] Também é necessário estar atento para os possíveis desvios de aprendizagem, que normalmente se manifestam já na fase inicial da escolarização, por exemplo, dificuldade na orientação espacial e temporal, dinâmica global, coordenação viso motora, equilíbrio, desorganização, ritmo, habilidades sociais e atraso da linguagem.

O que indica a necessidade de uma metodologia pedagógica para além da exposição dos conteúdos e correções de exercícios mecânicos, sobre os quais os estudantes estão numa condição passiva, sendo os receptores do conhecimento, podendo levar os estudantes ao fracasso escolar, pois desta forma, não há uma reflexão mediante o que está sendo trabalhado (Oliveira et al, 2016).

Além das questões cognitivas, também é imprescindível que os aspectos afetivos, motores e sociais dos discentes sejam trabalhados, tendo em vista que são indivíduos que, mesmo com as suas particularidades, são cidadãos de direitos, sendo a escola um ambiente que favorece a ampliação dos laços de interação que serão construídos nos demais âmbitos da sociedade.

Diante disso, faz-se necessário que a escola busque recursos para a inserção dos discentes na sala de aula, bem como os professores precisam participar de capacitações, favorecendo a transformação das suas práticas pedagógicas visando a facilitação da aprendizagem no processo de escolarização, pois:

A formação continuada para o professor, é uma ação importante, pois com conhecimentos bem estruturados o professor poderá promover um trabalho pedagógico adequado às dificuldades da criança com TDAH, levando em consideração a especificidade de cada criança (Oliveira et al, 2016, p. 8).

Com o auxílio da formação continuada, os professores poderão repensar a construção do seu planejamento, de maneira que seja aberto, reflexivo e estruturado, com o intuito de alcançar o desenvolvimento individual de cada estudante, promovendo a interação entre a turma, por meio de recursos que cativem

a atenção em conformidade com a intencionalidade e os objetivos propostos.

A organização da sala de aula contribui para que o trabalho pedagógico seja eficiente e significativo, pois a forma em que o (a) professor (a) direciona o aluno com o TDAH propicia momentos de aprendizados intencionais e inclusivos, a saber: a criança com o transtorno deve sentar preferencialmente na primeira fila para que fique mais próxima ao educador (a); rotina constante, na qual as regras estão claramente estabelecidas, propondo limites ao seu comportamento; estabelecer metas a serem alcançadas a fim de que os comportamentos inadequados sejam melhorados; postura do (a) professor (a) referente às especificidades apresentadas pelo estudante, como por exemplo: se levantar em vários momentos, o que exige calma e paciência; ser o ajudante do dia; elogiar os avanços e o uso de comunicação com os pais, com o intuito de estarem cientes de como está sendo o processo de ensino e de aprendizagem do (a) filho (a) (Mattos, 2015).

A Política de Educação Especial de Santa Catarina, evidencia a beneficência aos estudantes com o TDAH em instituições escolares regulares, por meio do desenvolvimento de estratégias pedagógicas que proporcionem o desenvolvimento de suas potencialidades de acordo com as singularidades apresentadas, o que contribui para o alcance de uma Educação Inclusiva, na qual proporciona adaptações curriculares em conjunto com o planejamento pedagógico das atividades que serão propostas em sala de aula (Paes et al, 2022).

Mediante a compreensão do diagnóstico do TDAH, o estado de Santa Catarina implantou o programa de identificação e do tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade para os estudantes da rede regular de ensino, na etapa do Ensino Fundamental. O professor é o principal mediador nesse processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que a sua prática pedagógica está voltada para a construção da autonomia de cada aluno, conforme a sua singularidade e particularidade, potencializando sua participação ativa para além dos espaços escolares (Paes et al, 2022).

A escolarização é construída com o fortalecimento da afetividade na relação professor-aluno, visando o pleno desenvolvimento das habilidades e atitudes que proporcionam o relacionamento social e a aprendizagem (Wendt, 2021). De acordo com Wendt (2021), em sua monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia, afirma que o processo de alfabetização das crianças com o TDAH precisa de caminhos e alternativas significativas a fim de que os objetivos sejam

alcançados em conformidade com o tempo de aprendizagem de cada estudante.

Desta maneira, é de responsabilidade do professor e da instituição de ensino a execução de um trabalho pedagógico que contemple adaptações na sala de aula, nos materiais didáticos, na inserção ao ambiente escolar, enfatizando que o atendimento às normas e as regras são fundamentais para auxiliar a construção da aprendizagem (Wendt, 2021).

Já nas aulas de educação física os recursos pedagógicos também precisam ser adaptados, pois

[...] visa compreender necessidades e desenvolver capacidades, em suma, potencializar ações para independência e autonomia em meio a suas competências sociais e educacionais, no caso específico das crianças com TDAH, estimular a memória, atenção e concentração por meio de estratégias de ensino e recurso pedagógico (Costa, Moreira, Júnior, 2015, 113).

Para que essa adaptação seja estabelecida, é importante que o docente identifique as potencialidades e as dificuldades apresentadas pela turma a fim de organizar o seu planejamento pedagógico, de maneira que os estudantes com o TDAH sejam contemplados assim como os demais colegas da turma. As atividades para as crianças com este transtorno devem atuar contra a dificuldade de atenção, concentração e memória (Costa, Moreira, Júnior, 2015).

As atividades psicomotoras desenvolvidas em sala de aula contribuem para a apresentação de progressos nas áreas motoras, como: coordenação motora global, coordenação motora fina, equilíbrio, lateralidade, noção corporal, temporal e espacial (Costa, Moreira, Júnior, 2015), as quais beneficiam a realização das tarefas do cotidiano.

Outro aspecto a ser levado em consideração, é a ludicidade durante o processo de ensino e de aprendizagem, pois estimula o desenvolvimento da curiosidade, iniciativa, autoconfiança, criatividade, imaginação, linguagem, pensamento e concentração. Nesta perspectiva, a utilização dos jogos como recursos pedagógicos podem atender a tais fatores, desde que o planejamento seja elaborado de forma a atender as especificidades apresentadas pela turma. Posto isto, os jogos contribuem para o cumprimento das regras, normas sociais e grupais, estabelecendo relações inter e intrapessoais (Costa, Moreira, Júnior, 2015).

CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA PESQUISA

1.1 Natureza da Pesquisa

Diante das experiências construídas ao longo de um estágio não obrigatório realizado numa escola municipal de Camaragibe, surgiu o interesse pela temática da pesquisa que tem uma natureza qualitativa uma vez que,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (Chizzotti, 1998, p. 79).

Com o estabelecimento dessa relação, a pesquisadora embasou seu trabalho partindo da problemática a ser desenvolvida, por meio do contexto que foi observado e dos participantes envolvidos, aos quais tem o conhecimento da temática pesquisada (Chizzotti, 1998).

Mesmo apresentando conhecimentos referentes à temática, a realização das observações e das duas entrevistas semiestruturadas, contribuíram para o acompanhamento da prática pedagógica das professoras em relação aos estudantes com o TDAH.

1.2 Universo Pesquisado

O foco desta pesquisa foi em uma escola da rede municipal de Camaragibe. A instituição escolar atende a Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. As salas de aula são climatizadas, há um espaço direcionado ao Atendimento Educacional Especializado, biblioteca, pátio e quadra de esportes, aos quais estimulam as interações entre os estudantes. Para auxiliar os (as) professores, há a participação dos (as) estagiários na rotina, aos quais acompanham os estudantes com um determinado transtorno.

1.3 Participantes

Para preservarmos a identidade dos integrantes desta monografia, escolhemos nomes de flores coloridas para nomeá-los, com o intuito de demonstrar que as crianças gostam de usar cores coloridas durante a realização de suas atividades pedagógicas. Sendo nomeadas da seguinte forma:

- **Docente:** Bougainville (1º ano)
- **Formação acadêmica:** pedagogia e pós graduada em Educação Especial Inclusiva. Atua na educação há 10 anos.

- **Docente:** Gloxínia (2º ano)
- **Formação acadêmica:** curso de magistério, graduada em história e pós graduada em História do Nordeste. Trabalha na educação há 22 anos.
- **Estagiárias:** Orquídea e Margarida
- **Formação acadêmica:** graduandas em pedagogia
- **Discente com o TDAH:** Lírio

1.4 Instrumentos de coleta de dados

Esta pesquisa tem uma natureza qualitativa. A observação foi um dos instrumentos que fez parte da construção das informações, pois “se detém sobre alguns aspectos circunscritos a partir dos quais se apreende uma questão específica e a totalidade onde acontece a questão observada” (Chizzotti, 1998, p. 16), as quais consistem na prática pedagógica com os estudantes com o TDAH para que a análise da prática docente fosse realizada.

Contou também com a participação de duas professoras numa entrevista semiestruturada, a qual consiste no estabelecimento de um diálogo entre a pesquisadora e a entrevistada, tendo como intuito uma ampliação desta conversa conforme as perguntas propostas, pois foram organizadas num roteiro (Apêndice A), a fim de que seja um processo objetivo e subjetivo tendo em vista que as participantes tiveram a oportunidade de expressarem as suas opiniões de acordo com as suas realidades pedagógicas (Minayo, 2001), sabendo que as pessoas são referências que “adquiriram competência específica sobre um determinado problema” (Chizzotti, 1998, p. 17).

1.5 Coleta de dados:

Considerando as interferências da rotina das turmas observadas devido às comemorações de fim de ano, a coleta dos dados foi organizada para que o tempo de observação fosse realizado em oito dias, no período de outubro a novembro do ano de 2024.

1.6 Procedimento de coleta de dados:

Para a realização do registro das observações foi utilizado um Diário de Campo, que permitiu uma organização e sistematização das questões presentes na referida escola. A entrevista foi feita por meio de gravações de áudio através do aparelho celular, que foram transcritas, analisadas e articuladas com a fundamentação teórica.

1.7 Procedimento de análise de dados:

Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo Temática, a partir dos estudos de Minayo (2002), a qual propõe três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, aos quais foram realizados visando a construção de uma análise pautada nos embasamentos teóricos.

Na fase da pré-análise é realizada uma leitura compreensiva dos materiais obtidos na coleta dos dados, em conjunto com as observações e as entrevistas, buscando:

(a) ter uma visão de conjunto; (b) apreender particularidades do conjunto do material a ser analisado; (c) elaborar pressupostos iniciais que servirão de baliza para a análise e a interpretação do material; (d) escolher formas de classificação inicial; (e) determinar os conceitos teóricos que orientarão a análise (Minayo, 2002, p. 91).

A exploração do material é construída com a distribuição dos textos feitos no momento da classificação inicial, por meio de uma leitura que busque dialogar teoricamente, com as categorias estabelecidas com a seguinte trajetória:

(a) identificação e problematização das ideias explícitas e implícitas no texto (a problematização pode ocorrer através de questionamentos que fazemos ao material que dispomos); (b) busca de sentidos mais amplos (socioculturais) atribuídos às ideias; (c) diálogo entre as ideias problematizadas, informações provenientes de outros estudos acerca do assunto e o referencial teórico do estudo (Minayo, 2002, p. 101).

Contando com a elaboração de uma síntese interpretativa, a qual estabelece uma articulação entre os objetivos da pesquisa, as bases teóricas e os dados empíricos. O tratamento das informações é constituído do diálogo entre:

(a) a fundamentação teórica adotada, informações provenientes de outros estudos acerca do assunto e os depoimentos; (b) os depoimentos e seus contextos; (c) depoimentos e observações que registramos no trabalho de campo; (d) objetivo/pressuposto da pesquisa e ideias presentes nos depoimentos (Minayo, 2002, p. 104).

Com este processo foi possível estabelecer confrontos mediante as dimensões subjetivas e posicionamentos de grupos; texto e subtexto; falas e ações amplas; cognição e sentimento (Minayo, 2002), aos quais caminharam em busca de uma reflexão argumentativa referente aos dados obtidos na presente monografia.

Capítulo III: Resultados e Análise dos dados

Diante dos dados obtidos por meio das observações e das entrevistas, tivemos como foco a elaboração de três categorias: A prática pedagógica: entre teorias e vivências; Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade: concepções e experiências; e Dificuldades e desafios para a prática pedagógica com crianças com o TDAH, nas quais juntamente com a fundamentação teórica foram aprofundados os objetivos propostos pela pesquisa.

1. Prática Pedagógica: entre teorias e vivências

O processo de ensino e de aprendizagem é construído com o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, sob um alicerce indispensável: a sua prática pedagógica, a qual consiste em uma organização para atender as expectativas educacionais exigidas pela instituição escolar (Franco, 2015).

Para que seja elaborada de maneira significativa, é necessário contemplar o planejamento, a metodologia e os recursos pedagógicos, assim como afirmam as professoras Bougainville e Gloxínia:

As práticas são de acordo com os conteúdos. São diversos recursos que eu utilizo, por exemplo, em português, o alfabeto móvel, bingo de letra e matemática, material dourado, jogos como ábaco (Fragmento da entrevista realizada com a professora Bougainville, do segundo ano do Ensino Fundamental).

Os materiais e abordagens utilizados se adequam, visando o alcance das habilidades e competências, respeitando a idade e série dos estudantes. Aí eu costumo usar quebra-cabeça, quebra-cabeça enumerados, para que eles organizem numericamente, alfabeto móvel, massa de modelar, num é. Eles gostam muito dessa utilização da massinha de modelar para traçado de letra, para construção de nome (Fragmento da entrevista realizada com a professora Gloxínia, do primeiro ano do Ensino Fundamental).

Com o acompanhamento da rotina estabelecida pela professora Bougainville do segundo ano, as atividades realizadas são planejadas a fim de que a turma atenda aos objetivos propostos. Em relação ao seu planejamento e os recursos utilizados para promover a participação ativa do estudante com TDAH, afirma:

O planejamento para o estudante é o mesmo da turma, só que eu adapto as questões de tempo de relaxamento, que ele sai da sala para relaxar, jogar futebol, que é o seu hiperfoco. Eu também adapto a questão dos jogos, quando ele termina a atividade. Então as adaptações são feitas assim (Fragmento da entrevista realizada com a professora Bougainville, do segundo ano do Ensino Fundamental).

Sim. Eu incluo ele nas atividades diárias como ajudante do dia, escrever a correção na lousa, e em matemática principalmente, porque ele gosta mais da disciplina de matemática (Fragmento da entrevista realizada com a professora Bougainville, do segundo ano do ensino fundamental).

No primeiro dia observado, o estudante com o TDAH estava realizando uma tarefa no livro didático com a seguinte proposta: pintar as barras conforme a quantidade de objetos. Diante da inquietação apresentada pela criança, a professora Bougainville disse: “Não venha com sua agonia não, se acalme!”, levando-a a fazer um combinado: ao terminar a atividade poderá jogar algum jogo com Orquídea, a estagiária, assim foi feito.

Ao concluir, escolheu o jogo “pega vareta”, Orquídea explica as regras, mas ele responde: “Eu já sei!”. Logo após, a turma foi organizada para o momento do lanche que foi realizado no pátio da escola. Após lanche, Lírio brinca com a professora de “pega vareta”. Sendo este, um dos recursos pedagógicos utilizados pela docente Bougainville. Desta forma, o jogo utilizado como um recurso lúdico pode contribuir para o desenvolvimento da memória, atenção e concentração durante o processo de ensino, proporcionando ao estudante uma vivência pedagógica intencional e significativa, confirmando os estudos de Costa, Moreira, Júnior (2015).

A prática pedagógica é construída a partir da identidade histórico-social do docente. Seu percurso de formação acadêmica traz as suas perspectivas e expectativas educacionais referentes ao processo de ensino e de aprendizagem a ser desenvolvido em sala de aula (Franco, 2015), em conjunto com os fundamentos teóricos que embasam essa trajetória formativa. Segundo as professoras Bougainville e Gloxínia, suas práticas pedagógicas são baseadas dessa forma:

A minha prática pedagógica é embasada nos fundamentos de Paulo Freire, baseado na realidade do aluno, partindo dos conhecimentos prévios (Fragmento da entrevista realizada com a professora Bougainville, do segundo ano do Ensino Fundamental).

A minha prática baseia-se nas teorias de estudiosos como Piaget, Emília Ferreiro e Magda Soares. Muito embora Magda Soares, ela fale muito, trate muito sobre a educação infantil, ela tem a prática do letramento, a prática da escrita e do letramento norteiam essa teoria dela né. E a ludicidade, ela apresenta-se como, na minha opinião, um facilitador do processo de aprendizagem das crianças do primeiro ano. Então, junto com a teoria desses estudiosos que eu te citei, tem a vivência-docência, né, que ela ressignifica todas essas

teorias, as teorias de Piaget e de Emília Ferreiro em relação a esse processo de alfabetização e a prática. A minha prática pedagógica né, que essa prática está intimamente ligada e intimamente sustentada pelas vivências em sala de aula (Fragmento da entrevista realizada com a professora Gloxínia, do primeiro ano do Ensino Fundamental)

As professoras mencionam as teorias relacionadas a Paulo Freire, Magda Soares, Emilia Ferreiro e Jean Piaget, que desenvolveram estudos voltados para uma educação transformadora, tendo o aluno como participante ativo durante a construção dos conhecimentos. No entanto, partindo das observações foi possível identificar uma abordagem pedagógica tradicional, em que havia uma centralidade de autoridade na professora, já os estudantes precisavam estar “comportados”, para que estivessem atentos aos conteúdos e as atividades abordados (Paulo Freire, 1987).

Embora a professora Gloxínia mencione que a ludicidade faz parte do processo de ensino e de aprendizagem, visto que estimula a iniciativa, autoconfiança, desenvolvimento da linguagem, pensamento e concentração (Costa, Moreira, Júnior, 2015), não foi possível observar tal facilitador. Tendo em vista que as atividades desenvolvidas foram voltadas para o Almanaque (material complementar da rede de Camaragibe).

A continuidade da escolarização também conta com a efetividade de uma Educação Inclusiva, a qual segundo as professoras Bougainville e Gloxínia é definida:

Na minha concepção, incluir é respeitar e entender as diferenças e saber que cada ser humano tem as suas especificidades, partindo delas para poder adaptar as aulas (Fragmento da entrevista realizada com a professora Bougainville, do segundo ano do Ensino Fundamental).

Eu acredito que a educação inclusiva, ela ainda encontra-se em um cenário que exige do poder público mais investimento em adequação, em estrutura, em apoio, em formação e em quantitativo de estudantes por sala. É difícil lidar com um quantitativo muito grande de estudantes com TDAH dentro de uma sala de aula, sem investimento e sem recursos adequados (Fragmento da entrevista realizada com a professora Gloxínia, do primeiro ano do Ensino Fundamental).

Para receber os estudantes com o TDAH ou com outros transtornos, a instituição escolar precisa de investimentos, partindo desde a formação dos profissionais da educação até as adaptações estruturais, podendo assim,

desenvolver um ambiente de aprendizagem inclusivo, como menciona Nunes (2013, p.66):

A meta é sempre a escola regular que, nesse novo paradigma, busca se modificar para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Isso difere, consideravelmente, do modelo da integração, no qual o aluno deveria se modificar, ao invés da escola.

O trabalho com a Educação Inclusiva exige do professor o uso de estratégias e adaptações, visto que os estudantes estão passando por mudanças relacionadas aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais e emocionais (BRASIL, 2018). Relacionado a isto, foi possível perceber que a professora Bougainville contou com a colaboração do estudante Lírio para ser o ajudante do dia, da seguinte forma:

Enquanto a professora realizava um teste de velocidade de leitura com a turma, por meio de uma ficha de palavras, a criança marcava o tempo no cronômetro. Ao marcar um minuto, Lírio diz: “Parou”, solicitando que quem estivesse lendo, parasse (Fragmento de observação no Diário de Campo).

Já a docente Gloxínia desenvolveu a adaptação das atividades baseada num desenho animado que o estudante com o TDAH gosta, conforme afirma:

Eu busco planejar de acordo com as especificidades percebidas e, muito embora essa abordagem inicial, ela tenda a mudar de acordo com o tema a ser abordado em sala de aula, visto que muitos... visto que os alunos com TDAH, ele tem maior e melhor atenção de acordo com o seu foco de interesse, não é? Por exemplo, eu tenho um aluno que ele está em estudo, em estudo não, me perdoe, ele está em investigação e aí o foco dele são os spooky, é um desenho que eu não concordo, mas são os spooky 's, são bichinhos. Ele tem foco nesse bichinho. E aí, por vezes, a gente elabora as atividades, faz os spooky 's e corta é, elabora suas atividades voltadas para esses spooky 's (Fragmento da entrevista realizada com a professora Gloxínia, do primeiro ano do Ensino Fundamental).

A partir das observações e dos relatos das professoras, foi possível identificar que em algumas situações, foram feitas algumas adaptações para lidar com os estudantes com TDAH. No entanto, paradoxalmente é possível pensar que suas práticas se alinham a um modelo de ensino tradicional. Pois, embora as professoras tenham traçado os embasamentos teóricos que fundamentam as suas práticas pedagógicas, nos dias observados aconteceram algumas situações que não se alinhavam aos conceitos propostos nas referidas teorias. Em um dos dias de observação, a professora Bougainville explicou para a turma que haveria uma

prova, conforme proposto a seguir:

Atividade surpresa: lápis e borracha em cima da mesa. Essa atividade é individual, sem precisar perguntar nada ao colega e nem a mim. Só vai para o recreio quem responder tudinho e certo (Fragmento de observação do segundo ano do Ensino Fundamental / Diário de Campo).

Além disso, também era dito para a turma que, se não se “comportassem”, principalmente para o estudante Lírio, iriam ficar sem o momento do recreio. Na ausência da professora Bougainville, devido a um teste de fluência de leitura que estava realizando na biblioteca, individualmente, com cada aluno, as estagiárias Orquídea e Margarida ficaram sob a regência da turma. As crianças que não estavam “comportadas” tiveram seus nomes escritos no quadro. Ao retornar, a docente pergunta como tinha sido esse momento sem ela e Orquídea responde:

Os meninos ficaram bagunçando, Lírio, Narciso, Oleandro, mas Lírio foi o que mais aperreou (Fragmento de observação do segundo ano do Ensino Fundamental / Diário de Campo).

Estas práticas pedagógicas refletem uma educação tradicional, ou seja, bancária, em que o professor detém os conhecimentos, têm um posicionamento rígido e autoritário, enquanto os educandos têm o dever de receber de maneira passiva os conteúdos, obedecendo aos comandos. Segundo Paulo Freire (1987, p.33):

“[...] A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mas ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”.

Diante disso, é perceptível uma abordagem pedagógica de maneira condicional, ou seja, os estudantes seriam oportunizados a brincar se estivessem “comportados”, como no caso de Lírio, que por ter passado a semana “comportado” teve o direito de passar mais tempo na quadra jogando futebol no momento do recreio. Este contexto demonstra que a prática pedagógica das docentes poderia ser mais efetiva ao contemplar outros caminhos para que os discentes com o TDAH pudessem aprender a partir dos seus conhecimentos prévios, por meio de

estratégias pedagógicas que atendessem às suas necessidades, tornando-os participantes ativos no processo de ensino e de aprendizagem (Andrade; Freitas, 2018).

A garantia de uma construção de conhecimentos significativa está atribuída aos estudantes a partir do momento em que estão na educação infantil, perpassando o ensino fundamental e médio, para que assim desfrutem das aprendizagens essenciais, por meio de um planejamento intencional que contemple o desenvolvimento afetivo, social e motor, juntamente com a construção dos valores éticos e morais, garantindo uma formação humana e integral (BRASIL, 2018).

2. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: concepções e experiências

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é um transtorno desenvolvimental que reflete em déficits no comportamento, atenção, distração e regulação em situações de hiperatividade ou inquietação (Barkley; Murphy, 2008). Mediante as concepções mencionadas pelas professoras, o transtorno consiste em:

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento. E ele tem 3 características: desatenção, impulsividade e hiperatividade. O meu aluno, ele tem duas características mais presente, que é a impulsividade e a hiperatividade (Fragmento da entrevista realizada com a professora Bougainville, do segundo ano do Ensino Fundamental).

Eu entendo como, o TDAH como um transtorno que, quando tratado com a condução familiar com as terapias e intervenções necessárias para que a criança consiga apesar dele, potencializar suas habilidades de interação, de aprendizagem, visto que essa condição neurológica né, essa condição neurológica da criança, quando não identificada e tratada, pode afetar a vida escolar, não só a vida escolar dela né, mas a sua vida social e emocional, não só das crianças, como de adultos também (Fragmento da entrevista realizada pela professora Gloxínia, do primeiro ano do Ensino Fundamental).

As docentes apresentam um entendimento referente ao transtorno, tendo em vista que ao receberem o diagnóstico procuram informações sobre como foi feito para que assim possam planejar as atividades de acordo com as especificidades dos estudantes, conforme afirma a professora Gloxínia:

Sim. Sim. Além de procurar essas informações, eu busco ler o laudo, compreender como se dá essas relações para além da escola e as crianças que apresentam esse, um comportamento, embora sem laudo, apresentem um comportamento é compatível com o

TDAH, eu busco olhar na caderneta do ano anterior, os perfis das crianças, o que é que a professora, que os professores têm colocado, a professora do ano anterior o que é que ela colocou a respeito do comportamento e das aprendizagens dessa criança, que avaliada por mim, avaliada pelos meus colegas, apresenta traços de transtorno de hiperatividade e TDAH (Fragmento da entrevista realizada com a professora Gloxínia, do primeiro ano do Ensino Fundamental).

Apesar das professoras apresentarem seus entendimentos em relação ao TDAH, no decorrer dos dias observados foi possível perceber atitudes que desconsiderasse as especificidades do estudante com o transtorno, pois durante as aulas era dito constantemente que, caso não se comportasse, perderia momentos de brincadeira com a turma. Desta forma, vale ressaltar que a formação continuada dos profissionais da educação contribui para um planejamento pedagógico de maneira que, atenda as particularidades trazidas pelos alunos com o transtorno para além de uma ida ao recreio (Oliveira et al, 2016).

A docente Bougainville afirma que o uso dos medicamentos é essencial para a organização da rotina escolar:

É um ponto muito importante porque a medicação regula a impulsividade do aluno, é a agitação, a inquietação e é notório quando ele não toma o medicamento porque termina desorganizando tanto ele quanto até a turma (Fragmento da entrevista realizada pela professora Bougainville, do segundo ano do Ensino Fundamental).

Contudo, as intervenções medicamentosas precisam ser utilizadas com cuidado e atenção, pois podem alterar as funções cerebrais em função do aumento da dopamina e noradrenalina no córtex cerebral (Oliveira e Miranda, 2020). É uma questão que precisa ser analisada juntamente com o estabelecimento da relação entre a família, escola e equipe médica, porque as medicações podem, a depender da necessidade do indivíduo, contribuir para a efetividade da organização comportamental, conforme afirmam Peixoto e Rodrigues (2008, p. 93):

Um dos prováveis fatores que contribuiu para aumento do uso dos estimulantes pode ser o fato de seu uso ser apresentado como efetivo, relativamente seguro e com poucas contra-indicações. Outro fator pode ser a maior divulgação e acesso a informações, possibilitando que pais e professores considerem determinados comportamentos isolados das crianças como sintomas do TDAH.

Há casos em que as medicações são prescritas, respeitando as dosagens adequadas, visando o estabelecimento de um equilíbrio em seu cotidiano. Mesmo as medicações apresentando uma eficácia no tratamento para o TDAH, esta realidade não é vivenciada pelo estudante Lírio, pois durante uma aula guiada pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), houve um diálogo questionando se a criança havia tomado a medicação:

A professora Violeta pergunta se Lírio tomou o remédio, ele diz que sim

A professora Violeta também pergunta se ele apanhou, ele diz que sim

A professora Violeta pergunta: Aonde?

O estudante Lírio responde: Em todo o canto (com a mão encostada nos braços) (Fragmento de observação do segundo ano do Ensino Fundamental / Diário de Campo).

A agressão sofrida pelo discente teve como “causalidade” o fato de ter dito na escola que não toma os remédios. Diante disso, foi possível perceber a falta de diálogo entre a família e a escola, como dito pela professora:

O diálogo é contínuo, mas não surte efeito, porque a genitora diz que vai fazer o que é estabelecido e ela não cumpre. Sempre é assim (Fragmento da entrevista realizada com a professora Bougainville, do segundo ano do Ensino Fundamental).

Diante disso, a realidade vivenciada pelo estudante Lírio precisa ser acompanhada para além de atos violentos, como ocorrido, mas sim com o estabelecimento de vínculos afetivos que visem um olhar sensível para as suas singularidades e particularidades, como também investir tempo, paciência e persistência, a fim de que as suas especificidades sejam respeitadas (Oliveira e Miranda, 2020).

3. Dificuldades e desafios à prática pedagógica com crianças com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

A instituição escolar é um âmbito em que a criança continua o desenvolvimento dos saberes construídos no seio familiar, visto que a educação está presente nos contextos sociais em que estão inseridas (Brandão, 1982). No entanto, dificuldades e desafios são enfrentados pelas docentes diante das realidades vivenciadas em sala de aula, as quais afirmam:

As dificuldades são várias, mas a maior dificuldade na minha opinião é a questão familiar e o acompanhamento da família em terapias, em medicamento porque só o professor não pode fazer isso, é também os recursos adaptados para alunos hiperativos que são poucos ainda nas escolas e porque como ele tem excessividade de hiperatividade ele precisaria de adaptações mais específicas como uma bicicleta, uma cadeira que tem um pedal para ele pedalar ao mesmo tempo que faz as atividades igual tem nos Estados Unidos, muitas coisas ainda precisam melhorar no Brasil (Fragmento da entrevista realizada pela professora Bougainville, do segundo ano do Ensino Fundamental).

A maior dificuldade percebida por mim, é a falta de estrutura adequada e o quantitativo de estudantes em sala, que ainda parece ser um dos maiores desafios enfrentados (Fragmento da entrevista realizada pela professora Gloxínia, do primeiro ano do Ensino Fundamental).

Tais realidades fazem parte do cotidiano escolar, pois em diálogo com a professora Bougainville, mencionou que havia uma conversa contínua com a família do estudante Lírio, porém os acordos estabelecidos pela genitora não eram cumpridos. Vale destacar que a docente também relata o episódio em que o pai da criança o bateu por ter dito na escola que não tomava as medicações, o que demonstra uma falta de apoio e compreensão com o filho. Sendo a conversa com a criança, uma veracidade de realmente ter apanhado:

A professora Bougainville pergunta: “Como você apanhou?”

Lírio diz: “De mão”

A professora Bougainville pergunta: “Muito ou pouco?”

Lírio diz: “Muito”.

A partir do momento em que um estudante é matriculado numa instituição escolar, o processo de escolarização será pautado nos conhecimentos prévios, tendo em vista que o aprendizado é construído antes mesmo da inserção aos âmbitos escolares, conforme afirma Brandão (1982, p. 2):

[...] Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos.

Sendo de obrigação da família acompanhar seu desenvolvimento, em conjunto com a instituição escolar levando em consideração as responsabilidades

pedagógicas que estão inseridas no processo de escolarização, a saber: o cuidado e a educação. Nesta perspectiva, o estabelecimento da relação família e escola pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias didáticas intencionais, que podem ser utilizadas ao longo da construção dos conhecimentos, visando a potencialização e autonomia por meio de atividades que estimulem a memória, atenção e concentração (Costa, Moreira, Júnior, 2015).

Quando há uma relação de compromisso e responsabilidade pelas instâncias familiares e escolares, há uma comunicação aberta e regular, proporcionando o acompanhamento do desenvolvimento cognitivo e comportamental, visando a elaboração de estratégias pedagógicas que buscam contemplar as especificidades e individualidades dos estudantes com o transtorno (Ribeiro, 2023), buscando uma mediação de saberes significativas e intencionais.

Além disso, também proporciona uma comunicação ativa relacionada ao progresso da criança com o TDAH, o que não ocorre com o estudante Lírio, em razão da ausência familiar em sua trajetória escolar. Esta realidade reflete uma situação que precisa de atenção por ambas as partes. Em síntese, a relação família e escola tal como mencionada pela professora, não parece estar contribuindo para o acompanhamento do estudante.

Ao longo dos dias observados, foi possível perceber que a relação da professora Bougainville com o estudante Lírio era baseada em reclamações constantes, voltadas para as condições de que se houvesse um “comportamento positivo”, teria o seu recreio garantido, caso contrário perderia esse momento. Refletindo assim, um posicionamento autoritário mediante o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem:

[...] O educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (Paulo Freire, 1987, p. 33).

Ao seguir uma abordagem tradicional, a prática pedagógica é pautada na disposição dos conteúdos numa turma em que os discentes estão enfileirados, comportados e atentos ao que está sendo ensinado, do contrário serão punidos. Por

outro lado, as singularidades e particularidades precisam ser levadas em consideração diante da construção dos conhecimentos, visto que as intencionalidades pedagógicas devem atender às especificidades apresentadas pela turma.

O desenvolvimento de uma prática pedagógica com estudantes com o TDAH precisa contemplar formações contínuas, pois há muitos professores diagnosticando intuitivamente as crianças que apresentam comportamentos semelhantes ao transtorno. O que ocasiona a ausência de uma ampla visão para o desenvolvimento de metodologias e estratégias que contemplem as particularidades presentes em sala de aula (Santos, Vasconcelos, 2010).

Capítulo IV: Considerações finais

A presente monografia tem uma natureza qualitativa, na qual buscou uma compreensão da prática pedagógica de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Camaragibe (PE) em relação aos estudantes com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por meio de observações e entrevistas semiestruturadas. Em virtude das comemorações do final de ano, o período de observações foi realizado em oito dias, nos meses de outubro e novembro do ano de 2024. Levando em consideração a importância do tema, gostaríamos que a coleta dos dados fosse ampliada, porém não foi possível.

Com o desenvolvimento da pesquisa, foi possível atender aos objetivos propostos, pois tivemos a oportunidade de analisar a prática pedagógica das professoras em relação aos seus fundamentos teóricos, concepções de Educação Inclusiva e os recursos pedagógicos utilizados; seus entendimentos sobre o transtorno e a identificação do uso das estratégias de inclusão em sala de aula.

A análise dos resultados possibilitou compreender que embora, as professoras apresentem em seus relatos bases teóricas que enfatizam o processo de ensino e de aprendizagem como uma construção de conhecimentos significativa e intencional, constatou-se que as mesmas realizaram atividades com os estudantes marcadas por condições e recompensas. Sendo esta, uma abordagem pedagógica tradicional, tendo em vista que as educadoras tinham posicionamentos

autoritários, transmitindo valores e conhecimentos, enquanto os alunos recebiam os conteúdos (Paulo Freire, 1987). Ainda que as professoras fizessem algumas adaptações, o planejamento era feito para a turma, o que desconsiderava as particularidades das crianças com o transtorno, visto que as adaptações e estratégias de ensino são essenciais para o alcance da autonomia, memória, atenção e concentração (Costa, Moreira, Júnior, 2015).

Diante das realidades vistas em salas de aula, esta monografia tem o objetivo de contribuir com os profissionais da educação que trabalham com estudantes com o TDAH, visto que no repositório da Universidade Federal Rural de Pernambuco encontramos apenas uma pesquisa retratando as práticas pedagógicas, o que indica a necessidade de mais estudos acadêmicos voltados para esta temática.

Também vale ressaltar que além da graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia, é importante que os professores contemplem as formações continuadas (Oliveira et al, 2016), haja vista a importância dos estudos e das pesquisas, a fim de que as necessidades pedagógicas apresentadas pelos estudantes sejam consideradas mediante o processo de escolarização, em conformidade com o estabelecimento da relação família e escola.

A aprendizagem significativa, busca a garantia de uma construção de conhecimentos que está atribuída aos estudantes a partir do momento em que estão na educação infantil, perpassando o ensino fundamental e médio, para que assim desfrutem de experiências didáticas essenciais, por meio de um planejamento intencional que contemple o desenvolvimento afetivo, social e motor, juntamente com a construção dos valores éticos e morais, garantindo uma formação humana e integral (BRASIL, 2018).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Nathalia; FREITAS, Maria. **Estratégias pedagógicas para crianças com TDAH dos anos iniciais do ensino fundamental**. UniEvangélica, 2018.2.
- BONDAN, Daisy; SAORÍN, Jesús; WERLE, Flavia. **Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual**. Rio de Janeiro, 2022;
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. Brasiliense: 1982;
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996;
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018;
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica;
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998;
- COSTA, Camila; MOREIRA, Jaqueline; JÚNIOR, Manoel. **Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino de alunos com TDAH em aulas de educação física**. Revista Brasil. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 1, 2015.
- CRUZ, Michelle Brugnera. **Um olhar psicopedagógico sobre o TDAH e o sintoma na aprendizagem da escrita**. 2008;
- DESIDÉRIO, Rosimeire C. S.; MIYAZAKI, Maria Cristina de O. S. **Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH): Orientações para a Família**. Psicologia Escolar Educacional. Junho, 2007.
- EFFGEM, Virginia; CANAL, Cláudia; MISSAWA, Daniela; ROSSETTI, Claudia. **A visão de profissionais de saúde acerca do TDAH - processo diagnóstico e práticas de tratamento**. Revista Construção Psicopedagógica. Volume 25. Número 26. São Paulo, 2017.
- FRANCO, Maria. **Prática Pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. p. 536. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos:

Brasília, 2016;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa - Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35. 1995.

KEVIN R. Murphy; RUSSELL A. Barkley. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. 3 ed. Porto Alegre : Artmed, 2008;

MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua: Perguntas e respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos**. 16 ed. Revisada e atualizada pelo DSM-5. Associação Brasileira do Déficit de Atenção, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RIBEIRO, Leticia Almeida. **A inclusão de estudantes com TDAH no contexto da educação dos anos iniciais: um olhar para o processo**. Goiania, 2023.1.

SANTOS, Letícia de Faria; VASCONCELOS, Laercia de Abreu. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: Uma Revisão Interdisciplinar**. Psicologia: Teoria e Pesquisa. 2010.

SILVA, Daiane Priscila Simão; PAES, Simone Schelbauer Moreira; RENK, Valquíria Elita. **A inclusão de alunos com TDAH – um decênio das diretrizes de Educação Especial em Santa Catarina: um modelo de beneficência?**. Rio de Janeiro. 2022.

PEIXOTO, Ana Lucia Balbino; RODRIGUES, Maria Margarida Pereira. **Diagnóstico e tratamento de TDAH em crianças escolares, segundo profissionais da saúde mental**. Aletheia, número. 28. Canoas, Brasil, 2008.

APÊNDICE

Apêndice A: Roteiro de entrevista a ser aplicado a professora da turma

Discente: Ana Carolina Alves Pereira

Orientadora: Prof.^a Maria Teresa

Falcão

Dados de identificação da entrevistada:

- Nome:
- Idade:
- Qual a sua formação?
- Há quantos anos trabalha na área da educação?
- Há quantos anos trabalha nesta escola?
- Qual a série do Ensino Fundamental em que atua?
- 1. Quais são os fundamentos teóricos que embasam a sua prática pedagógica?
- 2. Como ocorre a elaboração do seu planejamento de ensino?
- 3. Como se dá a sua prática pedagógica? (Quais os principais recursos pedagógicos que você utiliza em suas aulas? Poderia exemplificar?)
- 4. Qual é a sua concepção sobre educação inclusiva?
- 5. O que considera necessário para a elaboração de um trabalho pedagógico inclusivo?
- 6. Em seu trabalho, como professora, você tem experiência de lidar com crianças com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)?
- 7. Atualmente, está trabalhando com crianças com TDAH? Você procura informações sobre como foi feito o diagnóstico?
- 8. Como você entende o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)?
- 9. O seu planejamento pedagógico é elaborado de forma que atenda as necessidades do estudante que apresenta o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade? (Se sim, como faz seu planejamento?)

10. Você utiliza recursos que buscam a participação ativa do estudante que apresenta o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade? (Poderia exemplificar?)
11. Como professora, quais as principais dificuldades/facilidades para trabalhar com o estudante que apresenta o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade? (Poderia exemplificar?)
12. Você identifica avanços no processo de ensino e de aprendizagem do estudante que apresenta o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade? Quais seriam?
13. Como é estabelecido o diálogo entre a família e a escola para tratar os assuntos referentes aos processos de ensino e aprendizagem do estudante que apresenta o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade?
14. Para você, qual a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
15. Você gostaria de enviar alguma mensagem para outra/o(s) professora/e(s) que ensinam à crianças com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade? Qual seria a mensagem?

ANEXOS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento a Sr. ^a _____ ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada Prática Pedagógica com estudantes com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal, compreender a prática pedagógica de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Camaragibe (PE) em relação aos estudantes com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); e será realizada por Ana Carolina Alves Pereira, estudante do referido curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, com utilização de recurso de aparelho de celular, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu _____ estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, _____ de 2024.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a

