

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA EM ALEGRETE  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: LICENCIATURA**

**NIDIA DA ROSA CHEROLT**

**DÉFICT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E OS DESAFIOS NO ENSINO E NA  
APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID 19**

**ALEGRETE**

**2020**

**NIDIA DA ROSA CHEROLT**

**DÉFICT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E OS DESAFIOS NO ENSINO E NA  
APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID 19**

Trabalho de conclusão de curso (TCC)  
apresentado como requisito parcial de  
obtenção do título de licenciado em  
Pedagogia na Universidade Estadual do  
Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Edilma Machado  
de Lima

**ALEGRETE**

**2020**

**NIDIA DA ROSA CHEROLT**

**DÉFICT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E OS DESAFIOS NO ENSINO E NA  
APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID 19**

Trabalho de conclusão de curso (TCC)  
apresentado como requisito parcial de  
obtenção do título de licenciado em  
Pedagogia na Universidade Estadual do  
Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Edilma Machado  
de Lima

Aprovado em: / /

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Edilma Machado de Lima  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daiana Bortoluzzi Baldoni  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS

---

Prof.<sup>a</sup> Esp. Camila Severo Nunes  
Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus o autor de toda a sabedoria sobre o céu e a terra, que ao longo desse processo, não me deixou desistir nos momentos mais difíceis, me mostrando a direção que deveria seguir. Toda a honra a Ele!

Agradeço aos meus queridos familiares e amigos, que sempre estiveram ao meu lado me auxiliando e dando forças para continuar, em especial a minha mãe, minha maior incentivadora, espero que um dia eu possa retribuir tudo que sempre fizeram por mim.

Aos colegas que compartilhei os inúmeros desafios ao longo dessa caminhada, em especial a minha colega e grande amiga, Mariele Franco. Obrigada pela força, companheirismo e palavras de incentivo, nos momentos mais difíceis.

Agradeço a UERGS, as professoras e funcionários que muito contribuíram para que eu pudesse realizar esse sonho.

Agradeço imensamente a minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edilma Machado de Lima, por seu incentivo, dedicação e paciência para comigo, por suas palavras no momento que eu mais precisei ser ouvida e entendida, minha eterna gratidão e admiração pela profissional dedicada e grande ser humano que és.

Agradeço com carinho às professoras Daiana e Camila por terem aceitado o convite para participarem desse meu momento de finalização do curso.

Enfim agradeço a todos que de uma forma ou de outra, contribuíram para a idealização desse sonho, que hoje se concretiza.

“Se aprende com as diferenças e não com as igualdades”  
(Paulo Freire, 1996).

## RESUMO

O processo de ensino e de aprendizagem dos alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção envolve muitos desafios às práticas pedagógicas dos docentes. Levando em consideração a pandemia da COVID-19 que decorreu no fechamento das escolas e na adoção de estratégias de ensino remoto, o presente trabalho teve como objetivo analisar as propostas de ensino para a efetivação da aprendizagem de alunos com TDAH no isolamento social devido a pandemia da COVID 19. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, tendo como método o estudo de caso. O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário contendo perguntas abertas a três professoras que atuam com alunos com TDAH. Podemos concluir esse estudo assinalando que o ensino remoto demanda maior apoio da família e uma grande utilização de recursos tecnológicos, o que não constitui a realidade de todos os sujeitos da comunidade escolar. O número excessivo de atividades e de aulas *online* extensas, também são novos desafios ao aluno com TDAH. Nesse sentido, é preciso destacar o quanto os educadores estão se reinventando para consolidar aprendizagens aos alunos com o transtorno, mas dificuldades são inevitáveis nessa pandemia.

**Palavras- Chave:** Período Pandêmico. Ensino Remoto. TDAH.

## RESUMEM

El proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes diagnosticados con trastorno por déficit de atención implica muchos desafíos para las prácticas de enseñanza de los profesores. Teniendo en cuenta la pandemia COVID-19 que se produjo en el cierre de escuelas y en la adopción de estrategias de enseñanza a distancia, el presente estudio tuvo como objetivo analizar las propuestas didácticas para el aprendizaje efectivo de estudiantes con TDAH en aislamiento social por la pandemia de COVID 19. La investigación fue de enfoque cualitativo, utilizando el estudio de caso como método. El instrumento de recolección de datos utilizado fue el cuestionario que contiene preguntas abiertas a tres profesores que trabajan con estudiantes con TDAH. Podemos concluir este estudio señalando que la educación a distancia demanda un mayor apoyo de la familia y un gran uso de los recursos tecnológicos, lo que no es la realidad para todos los sujetos de la comunidad escolar. El número excesivo de actividades y las extensas clases en línea también son nuevos desafíos para los estudiantes con TDAH. En este sentido, es necesario resaltar cuánto se están reinventando los educadores para consolidar los aprendizajes a los estudiantes con el trastorno, pero las dificultades son inevitables en esta pandemia.

**Palabras Claves:** Período Pandémico. Enseñanza Remota. TDAH.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA</b> .....	11
2.1 O QUE É O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)? .....	11
2.2 TDAH E A LEGISLAÇÃO .....	14
2.3 AS DIFICULDADES DA ACEITAÇÃO DO TDAH E SUAS COMORBIDADES.....	18
2.4 FAMÍLIA, A ESCOLA E A PESSOA COM TDAH.....	20
<b>3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	27
3.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO .....	27
3.2 COLABORADORAS DA PESQUISA .....	28
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	29
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	42
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	44
<b>APÊNDICES</b> .....	49



## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o ensino público encontra-se fragilizado (PERES, 2020). Apesar da diversidade de recursos tecnológicos que facilitam o aprendizado dos alunos, muitas escolas não utilizam essas ferramentas ou ainda não possuem conhecimento sobre elas. A falta de formação adequada, estrutura e recursos pedagógicos podem ser fatores que contribuem para a construção dessa realidade.

Durante o momento de enfrentamento à pandemia pelo Covid-19, os profissionais da educação estão enfrentando muitas dificuldades além daquelas que já enfrentavam no cotidiano escolar, como aponta Peres (2020, p. 21)

Em um país de alta vulnerabilidade social, como é o nosso, de diversidades e carências econômica, habitacionais, sanitárias já tão explicitadas, destacam-se agora, dentre outras questões, especialmente as carências profissionais para a atuação em ambientes virtuais de aprendizagem, bem como a disponibilidade dos próprios recursos tecnológicos para o desenvolvimento educacional em ambientes virtuais.

Com o isolamento social e a suspensão das atividades presenciais, os professores estão precisando reinventar-se a cada dia e novas metodologias de ensino aprendizagem estão sendo utilizadas.

Além disso, as tecnologias e a união da escola com a família estão sendo mais importantes do que nunca. Uma das metodologias que tem tomado espaço neste momento, é o “ensino híbrido”. Ele consiste na combinação do aprendizado *online* com o *off-line*, ou seja, parte do estudo é feito *online* pelos alunos juntamente com o professor em uma plataforma virtual, outra parte é realizada em casa. Porém como assinala Peres, (2020, p. 25), com esse novo formato:

Os docentes passaram a conviver com a insegurança do desenvolvimento de uma proposta metodológica virtual e diferenciada que atenda aos objetivos expressos nos planos de ensino e no projeto pedagógico da escola e ao mesmo tempo aos interesses e necessidades dos alunos.

O acesso à internet tem se tornado essencial neste caso, porém, não são todos os alunos que possuem esse acesso. Embora uma grande parcela das famílias tenha condições de acompanhar o ensino remoto, muitos alunos continuam sem acesso as aulas virtuais, o que tem se tornado um grande desafio para as

escolas e professores, os quais estão tendo dificuldades para alcançar estes alunos e fazer com que os mesmos não percam as aulas ou até mesmo reprovem.

As orientações seguidas pelas escolas até o presente momento foram as recomendadas pelos órgãos do Estado e estão sendo passadas às famílias através de ligações e mensagens via redes sociais. Parte do número de discentes acessam a plataforma digital do “Google Classroom”<sup>1</sup> para receber atividades e orientações. Para assistirem aulas ao vivo, utilizam a plataforma “Google Meet”<sup>2</sup>.

Aqueles alunos que não possuem acesso à internet, buscam material físico na escola em datas previamente marcadas, a escola imprime e entrega o material enviado pelos professores, cujo material é o mesmo postado na plataforma.

Além desse grande problema de acesso ao mundo digital por boa parte da comunidade escolar, outro grande fator de preocupação na educação, nesse momento e que será abordado nesse trabalho, é a inclusão dos alunos com necessidades especiais, os com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), sobre como estão sendo ministradas as aulas a distância e quais métodos estão sendo implantados no processo de aprendizagem desse grupo de alunos.

A inclusão dos alunos com TDAH no momento de enfrentamento a COVID 19 tem sido um grande desafio para as escolas e professores. Todos aqueles fatores que dificultavam a aprendizagem dos alunos em sala de aula com aulas presenciais, agora com ensino remoto, estão ainda mais reforçados e as dificuldades devido ao distanciamento encontram-se redobradas, tanto para os alunos, quanto para as famílias das crianças com TDAH.

Considerando o que assinalamos acima, no presente trabalho buscamos saber a seguinte questão: de que forma o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com TDAH está sendo realizado durante o ensino remoto? O estudo possui como objetivo principal analisar as propostas de ensino, tanto na rede privada como na rede pública, na cidade de Alegrete, para a efetivação da aprendizagem de alunos com TDAH no isolamento social devido a pandemia da COVID 19. Além disso, pesquisar a legislação brasileira específica sobre o TDAH; analisar o ponto de

---

<sup>1</sup> O Google Sala de aula (Google Classroom) é um serviço grátis para professores e alunos. Voltado para escolas que fazem parte do projeto Google for Education, ele utiliza o serviço de armazenamento em nuvem Google Drive para facilitar a relação entre estudantes, docentes e os deveres de casa. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-classroom.html>

<sup>2</sup> Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. É um dos dois serviços que substituem a versão anterior do Google Hangouts, o outro é o Google Chat. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Google\\_Meet](https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Meet)

vista de professores com experiência com alunos com TDAH; revisar na literatura existente os impactos da pandemia no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TDAH e as propostas metodológicas adotadas pelos professores.

Sendo assim, o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com TDAH no contexto do ensino remoto emergencial constitui uma temática de extrema importância, de forma a compreender como os docentes estão organizando suas práticas no atual cenário de pandemia do Coronavírus. Pesquisadores como Mantoan (2006), Poeta e Rosa Neto (2004; 2006), Bonadio e Mori (2013), Moura e Silva (2019), Lorena e Faustino (2020), Moser (2020), Nunes (2020), dentre outros, embasaram teoricamente as discussões sobre este tema.

Os capítulos foram organizados considerando a finalidade deste trabalho, sendo que o primeiro discutiu as definições acerca do TDAH. Posteriormente, foram abordadas as principais legislações que orientam a educação inclusiva no Brasil atualmente e o percurso histórico que foi transformando as políticas educacionais. Em outro subcapítulo, discutimos as dificuldades que envolvem esse transtorno, e em seguida, a família, a escola e a pessoa com TDAH foram contempladas no Referencial Teórico.

O terceiro capítulo trata dos encaminhamentos metodológicos do trabalho. Para alcançar o objetivo geral, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando-se do método do estudo de caso e da aplicação de questionários contendo perguntas abertas a três professoras que atuam com alunos com TDAH. A partir desses instrumentos foi possível analisar como o aluno com TDAH está sendo acompanhado durante o ensino remoto.

O capítulo 4, destaca a análise dos dados da pesquisa constituída pelas respostas aos questionados realizadas às três docentes participantes, uma vez que em razão do ensino remoto não foi possível utilizar a observação como instrumento de pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações finais que resultaram do processo de pesquisa realizada neste trabalho, demonstrando os entendimentos e compreensões acerca da realidade do aluno com TDAH.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 O QUE É O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)?

O TDAH é um dos distúrbios comportamentais comumente diagnosticados em crianças. Este transtorno tem aparecido com variações na sua nomenclatura no decorrer da história, incluindo algumas denominações como Lesão Cerebral Mínima, Reação Hipercinética da Infância, Distúrbio do Déficit de Atenção ou Distúrbio de Hiperatividade com Déficit de Atenção/Hiperatividade (POETA e NETO, 2006).

Segundo definições de Rhode e Benczik (1999), é um problema de saúde mental que tem três características básicas: a desatenção, a agitação e a impulsividade.

Transtorno primário do desenvolvimento que envolve um ou mais dos processos cognitivos relacionados com orientar, concentrar ou manter a atenção, que se associa à impulsividade e à dificuldade para se ater às normas reguladoras da conduta (CONDEMARÍN apud HARRIS e HODGES, 2006, p. 22).

Os indivíduos com esse transtorno, normalmente apresentam desde cedo dificuldades de organização, desatenção, agitação e impulsividade. Além disso, os sintomas ficam mais claros no meio escolar onde a criança não consegue se concentrar nas atividades que lhes é proposta. Em alguns casos, apresentam dificuldade de aprendizagem e comportamento agressivo com os colegas, levando muitas vezes a repetência, evasão escolar, expulsão, sentimentos de baixa autoestima e habilidade social, causando atrasos no amadurecimento do indivíduo. Embora suas causas sejam desconhecidas, sabemos que essas características devam estar presentes pelo menos seis meses e ocorrer antes dos sete anos (KAPLAN, SADOCK, GREBB, 1997).

O TDAH está dividido em quatro subtipos:

TDAH desatento: a pessoa não enxerga detalhes ou faz erros por falta de cuidado, possui dificuldade em manter a atenção, dificuldades em seguir instrução, dificuldade em organização, evita ou não gosta das tarefas que exigem esforço mental prolongado, perdem os objetos para a realização de atividades e se distrai com facilidade.

TDAH hiperativo/impulsivo: nesse caso há a Inquietação, dificuldade em permanecer sentado, corre sem destino ou sobe nas coisas excessivamente, dificuldade em engajar-se em uma atividade silenciosamente, fala excessivamente, responde a perguntas antes delas serem formuladas e possui dificuldade de esperar a sua vez.

TDAH combinado: é caracterizado pela pessoa que apresenta os dois conjuntos de critério dos tipos desatentos e hiperativo/impulsivo.

TDAH não específico: a pessoa apresenta algumas características, mas números insuficientes de sintomas para chegar a um diagnóstico completo. Esses sintomas, no entanto, desequilibram a vida diária (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 1996).

Antigamente os estudiosos do TDAH acreditavam que era mais comum ocorrer com os meninos, hoje é possível perceber em ambos os sexos, mas é mais visível um comportamento mais agressivo por parte do sexo masculino, por esse motivo tendem a serem encaminhados mais frequentemente para o auxílio especial. No dizer de Rodhe e Halpern (2004, p. 62), esse cenário justifica-se em razão de as meninas “apresentarem mais transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) com predomínio de desatenção e menos sintomas de conduta em comorbidade, [...] portanto, serem menos encaminhadas a tratamento”.

Essas crianças têm dificuldade de concentração, principalmente em atividades longas e que não são de seus interesses, são facilmente distraídas por estímulos externos, “vivem voando” levando em consideração que a atenção é fundamental para o funcionamento da memória. São taxadas como esquecidas, essa é a maior característica observada pelos pais, esquecem de coisas mais comuns como recados, material escolar, o que estudaram para as avaliações, etc.

Estes sintomas se iniciam antes dos sete anos de idade, embora a maioria seja diagnosticada após sua manifestação, podendo-se observá-los em situações como na casa, na escola ou no trabalho (POETA; NETO, 2006). Segundo Vieira,

[...] este transtorno tem um grande impacto na vida da criança ou do adolescente e das pessoas com os quais convive e pode levar a dificuldades emocionais em relacionamentos e baixo desempenho escolar. A grande maioria das crianças e adolescentes com este transtorno, possuem inteligência na faixa normal para a sua idade e tentam esforçar-se ao máximo para prestar atenção e manter-se quietos (VIEIRA, 2007, p. 10).

Levando em consideração esses impactos na vida das pessoas com TDAH e outros sujeitos que fazem parte do seu cotidiano, é essencial que os pediatras e familiares estejam atentos para esses comportamentos, como também para a história perinatal da criança, uma vez que as condições de prematuridade e baixo-peso podem estar relacionadas ao transtorno (RODGE; HALPERN, 2004). Esse acompanhamento, quando iniciado desde os primeiros anos de vida, pode auxiliar no diagnóstico e no tratamento precoce. Abaixo, com base nesses autores, a tabela 1, apresenta os sintomas a serem observados desde a primeira infância até a adolescência.

Tabela 1 - História clássica de TDAH

Lactante	Bebê difícil, insaciável, irritado, de difícil consolo, maior prevalência de cólicas, dificuldades de alimentação e sono.
Pré-escolar	Atividade aumentada ao usual, dificuldades de ajustamento, teimoso, irritado e extremamente difícil de satisfazer.
Escola Elementar	Incapacidade de colocar foco, distração, impulsivo, desempenho inconsistente, presença ou não de hiperatividade.
Adolescência	Inquieto, desempenho inconsistente, sem conseguir colocar foco, dificuldades de memória na escola, abuso de substância, acidentes.

Fonte: Rodhe e Halpern (2004)

Importante destacar o que os autores trazem quanto as informações de lactantes, pois entendemos que são pouco conhecidas por familiares e, inclusive, pelas escolas de Educação Infantil.

Quando maiores, as pessoas com TDAH apresentam sintomas como a impulsividade, apresentam dificuldades de organização e planejamento, o desempenho é inferior à sua capacidade intelectual e não está apenas associado à sua vida escolar, mas em seu dia a dia. O transtorno do comportamento é apresentado tanto por crianças, quanto por adultos, com manifestações diferentes, segundo a idade e a educação recebida (CONDEMARIM apud GARCIA-PEREZ e MAGAZ-LAGO, 2000, p. 24)

Os sintomas do TDAH na fase adulta ainda não é consenso na comunidade médica, entretanto para Polanczik (2008, p. 49)

[...] a avaliação de um instrumento de rastreamento do TDAH frequentemente utilizado em estudo populacionais, é fundamental para a interpretação dos dados gerados. Esforços para melhor entender o TDAH nesta fase do desenvolvimento são justificados pela demanda crescente de adultos por atendimento psiquiátrico devido a problemas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Além disto, esses sintomas vêm sendo cada vez mais reconhecidos na trajetória psicopatológica de indivíduos em tratamento por outros problemas psiquiátricos, somando-se ao fato de que as crianças diagnosticadas com TDAH no passado, quando esse transtorno passou a ser conhecido, hoje ultrapassam a terceira década de vida.

Alguns estudos (ARGOLLO, 2003 apud BONADIO e MORI, 2013; RODHE e HALPERN, 2004) apontam que o TDAH na fase adulta permanece com os mesmos sintomas significativos e prejuízo funcional. Já para Rotta (2006) apud Bonadio e Mori (2013) os sintomas nessa fase vão se modificando aos poucos. Entretanto,

Os autores supracitados apontam que mesmo com a redução do sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade na adolescência e na vida adulta a persistência destes compromete o comportamento, o rendimento escolar e o ajustamento social, resultando em altos índices de evasão escolar, subempregos e transtornos de personalidade (ARGOLO; ROTTA apud BONADIO e MORI, 2013, p. 52).

Mesmo o que relata a literatura sobre os sintomas e consequências em adultos com TDAH, é consenso entre cientistas que as pesquisas devam continuar, bem como políticas públicas que possam minimizar os prejuízos que esses sintomas acarretam a uma pessoa com esse transtorno.

## 2.2 TDAH E A LEGISLAÇÃO

É sabido que para a garantia dos direitos das pessoas as leis e políticas públicas são de extrema importância. Entretanto, no caso das pessoas com deficiência (PCD) ou com Dificuldade de Aprendizagem (DA) essas garantias são fundamentais, visto que, normalmente, são pessoas que necessitam de cuidados de profissionais de vários setores da saúde, proteção, acesso e permanência quando se trata do sistema educacional. Quando nos referimos ao acesso, queremos dizer que a matrícula desse aluno deve estar garantida nos sistemas de ensino públicos e privados e quanto a permanência, entendemos que não basta apenas ao aluno

frequentar a escola. Ele precisa ser respeitado em suas singularidades, tem o direito de receber educação de qualidade que no nosso entender seria a igualdade de oportunidades, práticas e estratégias que atendam seu tempo e ritmo de aprendizado. Comunidade escolar e, principalmente, professores preparados para ensinar, a garantia do AEE, da acessibilidade arquitetônica e do transporte público, dentre outros.

No que tange especificamente ao objeto do nosso estudo, qual seja, o TDAH, importante mencionar que por não ser considerado uma deficiência, mas sim uma disfunção, a pessoa com esse transtorno não está incluída entre o público-alvo da Educação Especial. Porém, as Leis que foram sancionadas, as políticas públicas elaboradas e os documentos internacionais gerados como frutos dos encontros de diversas nações têm servido de apoio a juristas quando da necessidade de buscar via judicial direitos para essa pessoa e sobre esses documentos legais que passaremos a apresentar no que segue.

Importante mencionar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento proclamado no ano de 1948, que representa um marco a conquista de direitos. Em seu art. 1º traz que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 02), não fazendo qualquer distinção de raça, cor, sexo, condição econômica ou outra de exclusão.

Segundo o documento, os direitos defendidos representam um “ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, p. 01). Portanto, a declaração teve uma abrangência mundial que foi influenciando a instituição de leis para a garantia dos direitos.

No Brasil, uma importante legislação é a Constituição Federal, implementada no ano de 1988. Quanto à garantia de direitos aos cidadãos brasileiros, é importante citar o artigo 5º do documento:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).



Da mesma forma que é estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a legislação também defende a igualdade de todos perante a lei, independentemente das diferenças raciais, sociais, culturais, econômicas e outras condições dos sujeitos. Em âmbito nacional, é importante destacar também a Declaração de Salamanca, instituída em 1994.

A Organização das Nações Unidas (ONU), junto com os países que fazem parte da mesma, em 1994, na Espanha, assinaram a Declaração de Salamanca, documento esse que prioriza as “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 01). O Brasil que é signatário se comprometeu em assegurar a educação às pessoas com deficiência e que façam parte do sistema educacional. No art. 2º essa Declaração aponta que,

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 01).

Outro documento resultado dos encontros promovidos pela ONU, foi a Carta para o Terceiro Milênio, aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha. Dentre as questões tratadas na carta, a Assembleia responsável pela elaboração do texto enfatiza que começam o “Terceiro Milênio determinados a que os direitos humanos de cada pessoa em qualquer sociedade devam ser reconhecidos e protegidos. Esta Carta é proclamada para transformar esta visão em realidade” (CARTA, 1999).

A carta foi construída no mesmo caminho das outras declarações, visando o desenvolvimento social, econômico, educacional e humano de todos os cidadãos no plano internacional, diminuindo barreiras e preconceitos que impedem a garantia dos direitos humanos. Além disso, já no século XX, é construído o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, que vinha sendo discutido desde 2003 e que foi proclamado na Assembleia Geral, em 10 de dezembro de 2004.

O programa tem como objetivo “promover a execução dos programas de educação na esfera dos direitos humanos em todos os setores” (PROGRAMA, 2004, p. 2), organizando o programa a partir de fases sucessivas de desenvolvimento, em

diversos países participantes. Estratégias e ações devem ser promovidas por cada membro em seu território, como a criação de secretarias, conselhos e órgãos específicos para a garantia legal e efetiva dos direitos humanos.

A proposta ainda reforça a “necessidade de manter um marco mundial para a educação na esfera dos direitos humanos posteriormente à Década, a fim de que na agenda internacional seja dada prioridade a esta questão” (PROGRAMA, 2004, p. 01), em continuidade aos esforços que vinham sendo constituídos. A partir disso, no Brasil foram criadas a Secretaria de Educação em Direitos Humanos do Presidente da República, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e outros órgãos.

Algumas metas já foram alcançadas, como a aprovação do Projeto de Lei que garante o diagnóstico e tratamento na Educação Básica, esse reconhecimento se deve a Associação Brasileira de Déficit de Atenção – ABDA que luta pelo reconhecimento do transtorno para que seja amparado no meio educacional, tendo como base o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e no Decreto Legislativo com status de Emenda Constitucional, que garante o direito do portador de TDHA. No Art. 6º do ECA destaca-se o seguinte: “Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (BRASIL, 1990, p. 7)

Outro documento importante é o decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, em seu art. 3º, esclarece que: a deficiência, diferentemente, da deficiência permanente se refere a “perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999). A perda da função dentro do padrão tido como normal trata de uma disfunção, bem como o TDAH.

Algumas pessoas, percebem o TDAH como uma invenção diagnóstica para medicar crianças e adolescentes sem necessidade, os apelos para que houvesse um olhar por parte das políticas públicas, foram dez anos de confrontos por parte dos voluntários que defendem a inclusão do transtorno e uma melhor qualidade de ensino para essas crianças.

[...] o TDAH não é um simples transtorno, mas um problema grave de saúde que afeta aproximadamente 10% da população mundial caracterizada por uma combinação de dois tipos de sintomas: Desatenção e Hiperatividade – Impulsividade. O que caracteriza a deficiência, assim entendida, de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, Aurélio – Ed. 2010, é a falta, carência, insuficiência (física ou psíquica). Portanto, não há como deixar de considerar tal transformação grave de saúde como deficiência (ABDA, 2013, p. 5).

Por não ser considerado uma deficiência, mas sim uma disfunção, a pessoa com TDAH não está incluída entre o público-alvo da Educação Especial no que se refere ao TDAH, especificamente, não existe nenhuma lei. O que há é o Projeto de Lei 7.081/10 que teve a sua redação final aprovada no último dia 07 de maio de 2019, na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara dos Deputados. Esse Projeto de Lei, dispõe sobre o diagnóstico e tratamento do transtorno do déficit de atenção e dislexia na atenção básica (ABDA, 2019)<sup>3</sup>. Ou seja, normas específicas que garantem direitos às pessoas com o TDAH e dislexia.

Importante destacar que para esse transtorno, bem como a dislexia, que é considerada uma dificuldade de aprendizagem, há um ordenamento legal em tramitação em diversos estados do Brasil, destacamos aqui a Lei nº 15.212/2018<sup>4</sup> do Rio Grande do Sul, que institui a campanha estadual de informação sobre o TDAH e a Dislexia na Educação Básica e dá outras providências. E a Lei nº 4.165/2013 do município de Viamão, também no RS que dispõe sobre as diretrizes adotadas pelo município para orientação a pais e professores sobre as características do TDAH e encaminhamento pela diretoria da escola para o SUS para diagnóstico.

### 2.3 AS DIFICULDADES DA ACEITAÇÃO DO TDAH E SUAS COMORBIDADES

Por ser um transtorno de comportamento, que precisa ser observado e que cientificamente não pode ser comprovado por exames laboratoriais, tanto o TDAH como a dislexia, são no mínimo questionáveis, tanto pela comunidade médica, como da educação e estudiosos do assunto, há uma preocupação com a banalização e a rotulação das crianças que aprendem de forma diferente (SIGNOR; SANTANA, 2016).

---

<sup>3</sup> PL 7081 aprovada. Disponível em: <https://tdah.org.br/pl-7081-aprovada-a-redacao-final-na-comissao-de-constituicao-e-justica/>

<sup>4</sup> Lei Ordinária 15212. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-15212-2018-rio-grande-do-sul-institui-a-campanha-estadual-de-informacao-sobre-o-transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade-e-a-dislexia-na-educacao-basica-e-da-outras-providencias>

Pessoas absolutamente normais até serem diagnosticados/rotulados, ocupam espaço de discurso ações que deveria ser destinado ao acolhimento atendimento daquele que realmente tem problemas. A esses, sob máscara da inclusão restam cada vez menos corações e mentes efetivamente sintonizados com eles. Até mesmo os poucos recursos públicos a eles destinados têm sido objeto de cobiça dos que inventam e reinventam as doenças do não-aprender e do comportamento (MOYSES, COLLARES, 2011, p. 1).

Infelizmente, a nossa sociedade sofre com a não aceitação das dificuldades de aprendizagens das crianças. Algumas pessoas julgam o surgimento dos transtornos psicológicos e novos estudos na área como “dores da vida moderna”, onde a sociedade passa a recorrer a medicina e a indústria farmacêutica, a qual garante o tratamento através de medicamentos para inúmeros quadros e transtornos.

Segundo Moysés e Collares (2005), muitos autores, fazem uma crítica quanto a medicalização no campo educacional e comportamental, como uma invenção da doença do não aprender.

A medicina sempre levantou hipótese sobre as doenças neurológicas que afetam a aprendizagem e o comportamento, porém, são hipóteses que nunca foram comprovadas dentro da própria medicina. Isso, acarreta certa desconfiança sobre o diagnóstico do TDAH, criticando até mesmo a organização que rege e controla os discursos sobre o transtorno.

Tanto o transtorno, como a sua medicação não é um consenso na área da saúde. Existe muita polêmica em torno do assunto, já que a medicação “Ritalina” se diverge já na bula, onde deixa uma dúvida sobre se a medicação causa dependência química. Segundo Signor e Santana (2016), há uma divergência dos profissionais que fabricam esse produto, gerando uma desconfiança quanto a eficácia e os efeitos colaterais que esse pode causar. Portanto, tanto a escola quanto a sociedade manifestam um grande preconceito e, também, um desconhecimento acerca do TDAH, de suas características, comportamentos, tratamentos e outras questões.

O TDAH na maioria dos casos apresenta de dois a três tipos de comorbidades, essa é uma das características do transtorno. Segundo a cartilha ABDA (2013), 70% das crianças apresentam simultaneamente outros transtornos, assim como os adultos com TDAH. São eles: transtornos do aprendizado, transtorno

de desafio e oposição, transtorno de conduta tiques, transtornos ansiosos, transtornos do humor, abuso de drogas e alcoolismo.

Resultados preliminares de um estudo com uma amostra considerada pequena, frente à prevalência estimada do transtorno na população, indicam que além do comprometimento associado aos sintomas básicos de desatenção, hiperatividade e impulsividade, crianças e adolescentes portadores de TDAH com significativa frequência podem apresentar comorbidade com outros transtornos psiquiátricos, o que aumenta potencialmente o seu comprometimento funcional (SOUZA; SERRA; MATTOS; FRANCO, 2001, p. 3).

Segundo especialistas, os sintomas desse transtorno afetam o desempenho escolar e a dificuldade do cumprimento das regras familiares, educacionais e interpessoais, principalmente na adolescência. Os comportamentos de hiperatividade tendem a se transformar, reduzindo as capacidades motoras amplas, para limitar-se a sensação interna de agitação e nervosismo, que provavelmente poderão gerar outros sintomas no decorrer da vida adulta. Por isso, a articulação entre esses profissionais e a família, a fim de desenvolver uma parceria que favoreça o desenvolvimento das crianças e jovens com TDAH.

## 2.4 FAMÍLIA, A ESCOLA E A PESSOA COM TDAH

O TDAH não gera impactos apenas na vida da pessoa diagnosticada com o transtorno, mas também em suas relações na sociedade, ao longo da escolarização e educação nas instituições de ensino, e no meio familiar. Nesta seção será abordada a família a sua relação com o transtorno, os desafios, as dificuldades e a forma como o TDAH são encaradas pelas pessoas que convivem com o diagnóstico no dia a dia.

Para Benczik e Casella (2015, p. 94), “em casa, os pais acusam a criança de “não escutar”, de não seguir regras e normas, de não conseguir completar as solicitações mais simples, de reagir com agressividade e de não tolerar frustração”. Esses conflitos são, muitas vezes, entendidos apenas como uma falta de limites e obediência frente às orientações dos familiares, sendo desconsiderado o TDAH e sua influência no comportamento das crianças. Assim, tarefas simples do cotidiano podem se tornar desafiadoras para quem tem o diagnóstico.

Além dessas dificuldades, Poeta e Rosa Neto (2004) discutem que a excessiva movimentação corporal e a constante impulsividades nas atitudes, ações

e tarefas que realiza se manifestam na dificuldade de aguardar a sua vez e respeitar o tempo dos outros. Isso pode contribuir para gerar desentendimentos nas relações entre pais, filhos, familiares e amigos, aumentando o estresse no ambiente familiar.

Todos esses impactos, em longo prazo, podem levar a uma baixa qualidade de vida para a família que convive diariamente com a pessoa diagnosticada com o transtorno em razão das constantes discussões, conflitos e situações de desgaste. Os pais podem vivenciar sintomas de depressão, ansiedade ou mesmo cansaço, sentindo-se incompetente quanto à educação e criação dos filhos, que não correspondem às suas expectativas.

Benczik e Casella (2015, p. 94) afirmam que, aliado a impulsividade e a constante atividade motora, o transtorno apresenta outras dificuldades:

Além da dificuldade de convivência com os seus filhos com TDAH, os pais se deparam com outra questão: a frequente rotina de evitação, postergação e esquecimento das tarefas cotidianas. Os pais descrevem uma rotina familiar estressante, pois as tarefas mais simples podem se tornar uma missão quase impossível de o filho realizar, como, por exemplo, tomar banho, escovar os dentes, sentar para as refeições, de se preparar para dormir, pegar no sono e fazer as tarefas de casa.

Por isso, os familiares precisam estar presentes para auxiliar e acompanhar o desenvolvimento das tarefas que para muitos parecem simples, mas o fato de necessitarem de controle permanente para fazer essas ações do dia a dia produz sentimento de irritação e até raiva pelos pais e pessoas de convívio. Frequentemente, esses comportamentos são considerados como preguiça, desobediência ou como uma rebeldia.

As próprias crianças com TDAH, por não se sentirem compreendidas no contexto familiar, acabam tornando-se ainda mais violentas com as pessoas em seu redor, o que pode levar à criança com TDAH a um ciclo de atitudes de agressividade e impulsividade (DUPAUL; STORNER, 2007).

Como as crianças e demais pessoas diagnosticadas com o transtorno possuem grande dificuldade em agir com autocontrole perante as situações estressantes, as relações sociais nos diversos ambientes e espaços ficam comprometidos, tornando os meios familiares um local de muitos conflitos e brigas. Portanto, as interações entre pais, filhos e familiares torna-se muito desafiadora quando um dos membros é diagnosticado com o transtorno e apresenta sintomas,

comportamentos e dificuldades em agir com tranquilidade e concentração nas atividades simples do dia a dia.

Muitas vezes, a forma de lidar com os desafios enfrentados pela pessoa com TDAH acontece de forma mais livre, sem pressionar para que as regras sejam cumpridas, ou, de maneira contrária, os familiares podem utilizar estratégias mais rígidas como castigos, violência física ou outras atitudes agressivas. Embora, o conflito se deva somente aos impactos do transtorno, o comportamento das pessoas que convivem com a criança diagnosticada, também precisa compreender as características que constituem o TDAH para minimizar os conflitos no cotidiano (BARKLEY, 2006).

Além da família, a escola é essencial para o desenvolvimento das pessoas que tem esse transtorno, pois juntas podem minimizar os desafios, pois é nela que fica mais evidente seu comportamento diferenciado, já que a criança tem dificuldades de concentração, necessitando de métodos e estratégias diferenciadas. Muitos docentes estabelecem somente um método de ensino como, por exemplo, o quadro e o livro como recursos de apoio pedagógico, tornando o ensino monótono e desinteressante para a criança portadora de TDAH.

Assim, muitos estudantes são prejudicados durante seu desenvolvimento escolar e acadêmico. Eles são vistos como pessoas que vivem no “no mundo da lua” e com comportamentos inaceitáveis para o ambiente escolar. Muitas dessas crianças não possuem conhecimento sobre o transtorno e não compreendem suas dificuldades.

Para Mattos (2001), dificuldade de aprendizagem, perturbações motoras e fracasso escolar são manifestações que acompanham o transtorno hiperativo.

Na idade escolar, a criança hiperativa começa a se aventurar no mundo e já não tem à família para agir como amortecedor. O comportamento, antes aceito como engraçadinho ou imaturo, já não é tolerado. Ela precisa agora aprender a lidar com regras, a estrutura e os limites de uma educação organizada e seu temperamento simplesmente não se ajusta muito bem as expectativas da escola (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 1996, p. 106).

Um aspecto que é negativo para o professor que tem em sua sala de aula alunos com TDAH ou alguma deficiência, é o número de alunos em uma mesma sala. Fica difícil para esses profissionais dedicar mais atenção aos que demonstram ter mais dificuldade de aprendizagem ou alguma deficiência. Além disso, eles não

conseguem acalmar os alunos que, normalmente por conta de sua inquietação, acabam interrompendo a aula. Assim, o docente acaba separando esse aluno ou o encaminha para a sala de gestão.

Rodhe (1999), fala que o professor tem um papel fundamental no processo de aprendizagem e na saúde mental das crianças e adolescentes com TDAH. Em primeiro lugar devem estar informados a respeito do transtorno e manter contatos frequentes com a família.

Segundo Vieira (2007), “outra característica muito comum no aluno com TDAH é a falta de paciência e a impulsividade que os fazem, muitas vezes, não ler, para responder as perguntas e questões”. Isso faz com que eles acabem dando uma resposta impulsiva, principalmente nas avaliações. Uma prática simples que pode auxiliar na compreensão e na atenção é planejar propostas que demandem menor tempo de realização, evitando atividades de longa duração.

Alunos com TDAH compreendem melhor atividades estruturadas, que visam a observação e reflexão, por isso precisam de um tempo maior e mais informações para que possa dominá-las e assim que aprendidas serão usadas tão bem, como qualquer criança que não possui o transtorno. Além disso, é importante utilizar uma variedade de recursos e materiais didáticos em sala de aula a fim de despertar atenção destes educandos, como vídeos, jornais, tirinhas, livros, revistas, pinturas, jogos e outros (MATTOS, 2001).

Além das atividades não terem duração muito extensa que dificulte a concentração, os professores podem dar pequenos intervalos entre as práticas do cotidiano, auxiliando o educando a descansar um pouco, e assim, conseguir se concentrar mais nas próximas tarefas. Quanto às avaliações, devido à impulsividade e desatenção para o desenvolvimento de textos ou atividades longas, se faz necessário reduzir o número de questões e, se pode ampliar o tempo para completá-las, propor avaliação oral.

Outra opção é que o aluno com TDAH realize as mesmas questões do restante da turma, mas ao longo de diferentes momentos e etapas. A ABDA sugere que o tamanho e a fonte utilizada na escrita dos trabalhos e avaliações sejam maiores, possibilitando a melhor visualização dos textos, e que possam ser realizados em um ambiente mais silencioso e calmo. Assim, a criança se sentirá mais concentrada nas ações que realiza (ABDA, 2016).



Esses aspectos podem auxiliar em muito a aprendizagem do educando com TDAH, mas é preciso que cada professor considere as especificidades de seu aluno para compreender quais estratégias são mais adequadas. Estas práticas podem ser adotadas para minimizar comportamentos que prejudiquem a aprendizagem. Hoje, devido a realidade que estamos vivenciando devido a pandemia causada pela COVID 19<sup>5</sup>, novas formas de aprender e de ensinar foram postas em prática exigindo dos educadores formação continuada voltadas para a integração das tecnologias e a fluência tecnológico-pedagógica (FTP) (MALLMANN, SCHNEIDER, MAZZARDO, 2013).

Assim, diante da medida de distanciamento social devido a essa pandemia que ocasionou o fechamento das escolas, o ensino remoto passou a ser a estratégia utilizada para dar continuidade à educação, representando uma nova forma de trabalhar com os alunos. Nesse novo cenário, as metodologias utilizadas com os educandos com TDAH também sofreram modificações, visto que as atividades passaram a ser realizadas em casa e com a mediação dos professores apenas remotamente. A parceria entre escola e as famílias se tornou ainda mais importante, pois nesse contexto:

A relação da família com a escola deverá ser revista e intensificada, afinal, a sala de aula passará a ser dentro de casa, e a família não poderá ignorar essa situação. Com isso, ela acabará participando das atividades rotineiras dos filhos, interagindo ativamente na construção do conhecimento. Assim as interações que ocorriam esporadicamente passam a acontecer cotidianamente (PERES, 2020, p. 30).

As famílias assumiram novas responsabilidades com seus filhos com TDAH, para além do cuidado diário, comprometendo o apoio de profissionais da Educação Especial, como o professor do AEE, e do próprio professor do ensino regular. Algumas estratégias ainda podem auxiliar o processo de aprendizagem no ensino remoto, como a realização de aulas com menor duração, atividades rápidas, fontes ampliadas para a melhor visualização, entre outras. Como todos estão se adaptando a esse contexto, os professores precisam propor novas estratégias para trabalhar de forma especializada com este aluno.

---

<sup>5</sup> A doença COVID-19 é originada do contágio pelo Novo Coronavírus e segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) a infecção com o vírus pode gerar complicações leves a quadros graves, além de casos assintomáticos.

Considerando a realidade de muitas escolas que não dispõem de tecnologias e plataformas que possam ser utilizadas e levando em consideração que um número extenso de famílias não tem condições socioeconômicas de acompanhar o ensino remoto por meio de recursos digitais, o processo de aprendizagem dos alunos com TDAH encontra-se bastante prejudicado.

Segundo a Associação Brasileira de Déficit de Atenção, os maiores desafios que envolvem a aprendizagem das crianças com TDAH neste momento são os sentimentos de tristeza, raiva e incompreensão acerca da pandemia. Assim, a ABDA defende que a “elas perderam o que era familiar: rotinas diárias, amigos, praticar esportes, participar de atividades extracurriculares, festas, etc” (ABDA, 2020), o que contribui para que as crianças com esse transtorno se sintam ansiosos e com baixa autoestima.

O estresse causado pelas medidas de distanciamento social e pelo ensino remoto que está sendo realizado é ampliado, também, em razão da dificuldade das pessoas com esse transtorno lidarem com seus sentimentos e emoções, controlando a impulsividade e a agressividade, que muitas vezes, são observados. Como essas crianças “ainda não desenvolveram as habilidades de funcionamento executivo necessárias para expressar adequadamente seus sentimentos e usar estratégias eficazes de solução de problemas” (ADBA, 2020) o estresse se torna bem intenso e acaba prejudicando as relações do meio familiar.

Em virtude de muitos professores direcionarem um número muito grande de propostas nos meios digitais e/ou atividades impressas entregues aos responsáveis pelos educandos, os alunos com TDAH acabam sentindo-se incapazes de realizar tantas atribuições no meio familiar, sem suporte presencial dos educadores. O relato de Nunes de, uma mãe de uma criança diagnosticada com TDAH, matriculada no terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, afirmou em entrevista: “Tenho que fazer com ela as tarefas *online* e as de casa. É muita coisa para uma criança que não tem foco, concentração e que ainda não sabe ler. Ela fica estressadíssima com tanta tarefa” (NUNES, 2020).

A percepção da mãe da criança evidencia o quanto o ensino remoto tem sido desafiador para as crianças, especialmente, aos educandos diagnosticados com esse transtorno. A quantidade exagerada de atividades direcionadas a esse público, assim como o tempo excessivo das aulas síncronas realizadas por meio de ferramentas digitais, destaca que as “instituições de ensino e, principalmente, o

profissional não está preparado para a oferta do atendimento diferenciado” (NUNES, 2020).

Nesse sentido, percebe-se que inúmeras dificuldades são encontradas no ensino remoto, que ampliou os desafios que já eram observados nas ações educativas desenvolvidas no ensino presencial. Com o intuito de conhecer e aprofundar mais a respeito de tais obstáculos presentes nesse novo formato de ensino, as seções seguintes irão apresentar os desafios encontrados no processo de ensino dos alunos com TDAH na visão das três participantes do estudo, a fim de alcançar o objetivo deste trabalho.

### 3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Este estudo de caráter qualitativo, pois de acordo com Silva (2014, p. 20) as técnicas de coletas e análise de dados “têm como meta gerar resultados a partir dos significados dos fenômenos estudados, sem a manifestação de preocupações com a frequência com que os fenômenos se repetem no contexto do estudo”.

O que a autora menciona corrobora com a proposta deste estudo, levando em consideração que os objetivos do presente trabalho se voltam para a compreensão e a análise de uma temática do campo inclusivo, especialmente, sobre os educandos com TDAH, portanto dados que não podem ser mensurados. Por essa razão, a pesquisa qualitativa é tida como a abordagem que vem ao encontro deste trabalho.

O método adotado foi o estudo de caso, que pode ser caracterizado como um estudo aprofundado de um ou poucos casos específicos, de forma a possibilitar a construção de um trabalho detalhado e bem analisado, podendo ser realizadas entrevistas, questionários e observação como os instrumentos de coleta dos dados (GIL, 2018).

Nesse sentido, com o intuito de explorar o estudo de caso acerca da inclusão dos educandos com TDAH no contexto do ensino remoto, adotou-se como instrumento de coleta de dados o questionário com perguntas abertas. No entender de Marconi e Lakatos (2003, p. 201) o questionário pode ser definido como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Assim, acredita-se que esse instrumento pode contribuir com a pesquisa, no sentido de permitir que as colaboradoras do estudo escrevam livremente através das perguntas abertas.

A análise dos dados será fundamentada na análise de conteúdo. Bardin aponta que essa técnica refere-se a um “conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15). Segundo a autora, a partir desses discursos e falas, deve ser realizada uma leitura inicial e uma futura exploração do material para permitir a formação de categorias de análise a partir dos elementos comuns.

### 3.2 COLABORADORAS DA PESQUISA

Conforme mencionado anteriormente, o questionário foi adotado como instrumento de coleta de dados na presente pesquisa, a fim de analisar o processo de inclusão dos alunos diagnosticados com TDAH no atual contexto do ensino remoto. O critério de escolha foi a seleção de professores em atuação no espaço escolar que tiveram e/ou tem contato com alunos com TDAH, contribuindo com suas realidades para a pesquisa.

Tanto o contato com as docentes quanto o envio do questionário aconteceram de forma remota, atendendo às orientações de saúde como forma de evitar a contaminação do Coronavírus. Diante dessa nova realidade que as escolas e suas equipes então vivenciando, três das quatro profissionais convidadas a colaborar com estudo retornaram o questionário, sendo que uma professora não participou da proposta.

Para proteger a imagem das entrevistadas, elas serão denominadas ao longo da análise dos dados como professoras X, Y e Z. A professora X, pertencente à uma instituição particular do município, é docente há dois anos e tem formação em Licenciatura em Pedagogia. Atualmente, é pós-graduanda da especialização em Docência do Ensino Superior.

A professora Y está em exercício na área educacional há mais de dezesseis anos, tendo formação inicial em Letras e Espanhol e mestrado em Ensino de Línguas. Atualmente, atua na direção de uma instituição escolar privada de Alegrete, mas tem contato constante com a inclusão dos educandos com TDAH. Já a professora Z, atua há mais de vinte anos na docência e atualmente compõe a equipe de uma escola pública de ensino.

Quanto à sua formação, a professora Z possui graduação em Licenciatura em Pedagogia e Educação Física. É especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva, especialista em tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Além disso, é pós-graduanda em Gestão Educacional e em Educação Especial em Transtorno do Espectro Autista.

Levando em consideração as orientações éticas envolvendo as pesquisas com seres humanos, foi entregue o Termo de Compromisso (APÊNDICE A) às professoras participantes, a fim de que, cientes da pesquisa, pudessem dar seu aceite em contribuir com o estudo.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção apresenta a análise construída a partir das respostas das três colaboradoras da pesquisa, que registraram no questionário suas compreensões acerca dos questionamentos realizados. Como não foi possível realizar as observações das práticas pedagógicas desenvolvidas com os educandos com TDAH, devido ao isolamento social provocado pela a pandemia do Coronavírus e a suspensão das aulas presenciais, o questionário se constituiu como um importante instrumento de coleta de dados do estudo, a fim de aprofundar a análise relacionadas ao tema explorado.

É importante lembrar que os dados serão discutidos com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), entendida como uma técnica de pesquisa que reúne as principais ideias e frases enunciadas pelas participantes do estudo como as categorias de análise. Diante disso, foram elaboradas as seguintes categorias: A Educação Inclusiva é um caminho sempre possível; TDAH: apoio e acolhimento na sala de aula; a rotina de um professor em tempos de pandemia da COVID-19.

### CATEGORIA 1 - A EDUCAÇÃO INCLUSIVA É UM CAMINHO SEMPRE POSSÍVEL

A fim de abordar a temática da perspectiva inclusiva, que defende a educação brasileira como um direito de todos e de todas, as **professoras X, Y e Z** foram questionadas acerca da importância da educação inclusiva. Para a melhor visualização de suas compreensões, os registros dos questionários são apresentados no quadro 1:

Quadro 1 - Importância da Educação Inclusiva

<p><i>“É importante, não só porque contempla o 4º Objetivo do Desenvolvimento Sustentável, que garante também uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, mas porque proporciona ao docente conhecimentos diversificados sobre a inclusão no contexto escolar”</i></p> <p><b>(PROFESSORA X).</b></p>
<p><i>“Trata-se de um dos significados da educação, ou seja, incluir, trabalhar com a diversidade”</i></p> <p><b>(PROFESSORA Y).</b></p>
<p><i>“A educação inclusiva é um caminho sempre possível que vai exigir um comprometimento de toda a comunidade escolar e muito do querer do professor</i></p>

*em aceitar os desafios que terá nas suas mãos enquanto docente. A INCLUSÃO começa no chão de uma sala de aula e ali tu vais construindo as relações com a comunidade, vai mediando, oportunizando, se desacomodando e aprendendo com os desafios que são apresentados a cada novo ano”*  
**(PROFESSORA Z).**

Fonte: Autora (excertos do questionário aplicado, 2020).

A **professora X**, ao responder ao questionamento, menciona que a educação inclusiva não é importante somente para promover uma educação de qualidade para todos os sujeitos, como também para que os professores e demais profissionais da educação repensem a respeito da relevância da diversidade ser acolhida e respeitada no espaço escolar. Além disso, tal proposta pode ampliar-se de forma a conquistar uma sociedade mais inclusiva.

A colaboradora menciona o objetivo 4º, dentre os dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, que trata sobre a conquista por uma educação de qualidade. Essa finalidade busca “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (BRASIL, 2015)<sup>6</sup>. Com base nesse objetivo, inúmeros outros documentos e normatizações foram sendo elaborados de forma a capacitar as práticas inclusivas no Brasil e no mundo.

Nesse sentido, tal documento, em que estão presentes os dezessete objetivos, intitulado “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” constitui uma iniciativa global para melhorar as condições de vida e desenvolvimento dos setenta países envolvidos. Portanto, a meta 4, ao assegurar uma educação de qualidade para todos, contempla as práticas inclusivas como uma proposta essencial para consolidar a diversidade no espaço escolar.

A **professora Y** compreende que a educação inclusiva visa trabalhar com a diversidade de educandos e suas diferentes especificidades. Contemplar as diferenças étnicas, culturais, físicas, cognitivas e religiosas entre os educandos, constitui um direito manifestado na Constituição Federal de 1988, que defende como princípio da educação pública a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Assim, tanto o acesso quanto as condições

---

<sup>6</sup> <http://www.conexaoambiental.pr.gov.br/Pagina/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel-ODS>

de permanência e aprendizagem devem ser garantidos a todos os educandos, independentemente de suas especificidades.

A **professora Z** entende que a Educação Inclusiva é um caminho possível de ser alcançado, mas que exige o compromisso e a responsabilidade de todos os envolvidos na educação pública. A sala de aula, em sua compreensão, é considerada como um espaço primordial para estabelecer o diálogo com a sociedade em vista de ampliar as possibilidades da inclusão.

Mesmo frente a “contra-sensos pelos quais a Escola Inclusiva é tão combatida, temos de responder com o sentido pleno que damos à escola que queremos para todos os brasileiros: uma escola que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2006, p. 64). Segundo a autora, é preciso lutar por uma educação voltada a diversidade, a fim de conquistar uma escola que contemple todos os cidadãos.

Para que a educação brasileira seja mais inclusiva no âmbito escolar, é indispensável que as instituições contem com recursos físicos e pedagógicos que auxiliem os educandos a desenvolver suas capacidades e aprendizagens. Sobre essa questão, as professoras participantes relataram em suas respostas as realidades vivenciadas no cotidiano de sua atuação, conforme mostra o quadro 2:

#### Quadro 2 - Suporte físico e pedagógico

*“A escola dispõe de NADD (Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicológico a discentes e docentes), bem como coordenadoras pedagógicas especialistas em educação e inclusão. Todo esse apoio garante segurança e aprendemos muito nos momentos de troca”.*

**(PROFESSORA X).**

*“Contamos com um Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicológico a discentes e docentes, além de profissionais do campo que possam auxiliar e orientar a equipe nos processos de ensino e aprendizagem dos educandos e de materiais pedagógicos adaptados”*

**(PROFESSORA Y).**

*“Eu tenho uma SRM (SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EQUIPADA). Trabalho 40 horas na mesma escola, privilégio de poucos, tenho sala regular e sala do AEE, meus alunos com necessidades educacionais especiais recebem atividades adaptadas, respeitando o seu nível de aprendizagem (adequação curricular). Também trabalho de forma colaborativa com os colegas na construção dos pareceres e PDIs dos alunos com necessidades educacionais especiais. No caso dos alunos com TDHA ou TODA necessitam receber atendimento suplementar para potencializar suas aprendizagens. Os recebo e preparo atividades adequadas e que possam me responder sem ficarem somatizando ações negativas que venham desfavorecer seu desempenho ou*



*ferir sua autoestima”*  
**(PROFESSORA Z).**

Fonte: Autora (excertos do questionário aplicado, 2020).

A **professora X**, afirmou que sua escola possui um núcleo específico para amparar o trabalho pedagógico desenvolvimento pelos docentes do AEE e do ensino regular, além de acompanhar os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos educandos matriculados na escola. Esse suporte profissional foi ressaltado em sua análise como um fator essencial do espaço, como possibilidade de constante atualização e formação sobre a temática.

Essa questão é apontada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Decreto 6.571/2008, que prevê a “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008). Dessa forma, além dos recursos materiais e físicos, o apoio de uma equipe composta por especialistas da área, podem contribuir muito com as práticas inclusivas.

A **professora Y**, também ressaltou a existência de um núcleo para discutir a inclusão na escola e de profissionais especialistas, mas destacou que a instituição conta com materiais pedagógicos adaptados a diversas dificuldades e especificidades, de forma a diminuir as barreiras de aprendizagem dos educandos que apresentam necessidades.

Quanto aos recursos apresentados por sua instituição, a **professora Z** mencionou a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), local em que são realizados os AEE com os educandos incluídos. A **professora Z**, coloca ainda que realiza atividades diferenciadas com os alunos com TDAH, utilizando recursos que possam potencializar suas aprendizagens

Conforme a política de 2008, o AEE visa “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008), contribuindo com as práticas desenvolvidas pelos docentes que atuam no ensino regular. Dessa forma, os educandos com diversas peculiaridades são atendidos no ensino regular a partir de um olhar inclusivo, favorecendo seu desenvolvimento.

## CATEGORIA 2 - TDAH: APOIO E ACOLHIMENTO NA SALA DE AULA

Esta seção apresenta as análises acerca das relações existentes entre o AEE e os alunos com TDAH. Dessa forma, o quadro 3, destaca as respostas das profissionais, ao serem questionadas sobre a oferta do atendimento especializado aos educandos diagnosticados com esse transtorno:

Quadro 3 - O AEE e os alunos com TDAH

<p><i>“Recebiam no presencial e deu-se continuidade destes atendimentos nas aulas remotas. Nosso AEE continuou muito ativo frente ao contexto que vivenciamos”</i> <b>(PROFESSORA X).</b></p>
<p><i>“Diante do contexto da pandemia, considero o nosso apoio bem efetivo, considerando as possibilidades que temos”</i> <b>(PROFESSORA Y).</b></p>
<p><i>“Acolho as famílias conforme orientações, ouço-as, faço as avaliações da aprendizagem, intervenções e a partir do parecer colaborativo a professora do AEE e da sala regular solicitamos acompanhamento de outros profissionais da área da saúde para nos orientar quanto ao trabalho a ser desenvolvido com estes alunos (psicólogos, neuropsicólogos, neuropediatra, fonoaudiólogos, fisioterapeuta, pediatra, terapeuta ocupacional), pois cada caso é um caso. O AEE é o conjunto de atividades e recursos de acessibilidades e pedagógicos organizados dentro da Instituição para atender um público-alvo: deficiências intelectuais, físicas, TEA (transtorno espectro autista), AH/SD (altas habilidades e superdotação), surdos, deficientes visuais e surdo-cegueira. As políticas públicas da Educação Especial poderiam flexibilizar estes atendimentos e garantir que pudéssemos documentar os atendimentos. Enquanto profissional eu faço o que sou solicitada pela direção, mas gostaria de contribuir muito mais”</i> <b>(PROFESSORA Z).</b></p>

Fonte: Autora (2 excertos do questionário aplicado, 2020).

As **professoras X e Y** concordam quando afirmam que o AEE, mesmo no decorrer da pandemia, continua sendo trabalhado com qualidade a partir dos recursos e dos caminhos que são possíveis. Os desafios do ensino remoto são inúmeros, mas especialmente, os educandos que necessitam de atividades adequadas às suas potencialidades e características demandam que os professores realizem propostas que respeitem tais especificidades. Segundo Moser,

Não são apenas os recursos que possibilitam o ensino a distância que ‘urgem e rugem’, isto é, o acesso à Internet como o rádio, a televisão, o celular e o smartphone, tablet e outros, mas a criatividade e a capacidade de adaptação e de acomodação diante novas situações (MOSER, 2020).

Frente a esta reorganização exigida pelo ensino remoto, a equipe escolar precisou se adaptar para dar continuidade ao trabalho inclusivo que vinha sendo desenvolvido. A **professora Z**, por sua vez, apontou que o AEE e o ensino regular acontecem em uma parceria com outros profissionais da área da saúde, pois, apenas o trabalho do profissional que atua nesse atendimento não é capaz de atender tantas demandas, como os alunos com TDAH, que não constituem o público-alvo das políticas da perspectiva inclusiva.

Legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, e a política de 2008, estabelecem que o público-alvo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008). Assim, o AEE deve ser ofertado de forma prioritária a esses educandos, garantindo seu pleno desenvolvimento no ensino regular.

Ao se referir aos educandos que apresentam dificuldades que não são contempladas nas políticas inclusivas, a **professora Z** defendeu que as mesmas deveriam flexibilizar os atendimentos a fim de ofertar esse serviço a outros alunos que precisem de apoio pedagógico. Acerca do trabalho desenvolvido aos alunos com TDAH, o quadro a seguir destaca as colocações das professoras sobre a aprendizagem e o papel da colaboração entre a equipe escolar:

#### Quadro 4 - Aprendizagem dos alunos com TDAH e o apoio pedagógico escolar

*“As observações são notáveis na fala, nos gestos, nas atitudes, na escrita, no relacionamento com os colegas, professores, funcionários, nas relações e soluções de conflitos, no período de avaliações”.*

**(PROFESSORA X).**

*“Significativos. Esse apoio gera segurança aos alunos e suas famílias. Essa segurança impulsiona a aprendizagem”*

**(PROFESSORA Y).**

*“Alunos com dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem não são público alvo da Educação Especial, portanto não recebem atendimento no AEE. O que eles recebem é acolhimento, encaminhamentos para terem atendimento aos CAPSI, CRAS ou outros serviços públicos que possam fazer avaliações e atender de forma mais pontual e nos retornar para ser efetivado o trabalho dentro da esfera escolar. Vai depender muito do querer da família e de continuar o acompanhamento porque a maioria desiste no meio do tratamento ou serviço que lhe é ofertado. E os problemas, as dificuldades seguem”*

**(PROFESSORA Z).**

Fonte: Autora (excertos do questionário aplicado, 2020).

Referindo-se ao processo de aprendizagem dos alunos com TDAH, a **professora X**, registrou que a parceria entre professor da sala de aula, do AEE e outros profissionais especialistas favorece a conquista de diversas questões que envolvam a formação integral dos alunos com TDAH. Através da comunicação oral e escrita, dos comportamentos, da interação social com crianças e adultos na escola e instrumentos avaliativos é possível reconhecer os avanços e os desafios necessários de ser enfrentados futuramente.

A **professora Y**, também enfatiza que o apoio de diferentes profissionais proporciona um trabalho inclusivo de maior qualidade, ao gerar um sentimento de confiança e seguranças nos educandos e familiares, ampliando a parceria entre escola e contexto familiar. Esse apoio é um dos aspectos que contribui para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos diagnosticados com esse transtorno.

Embora não participem do AEE, na escola em que atua a **professora Z**, os alunos com TDAH ou dificuldades de aprendizagem são acolhidos por instituições da área da saúde do município que promovem serviços de apoio psicológico, neurológico, social, dentre outros, que possa auxiliar na avaliação e na construção de um diagnóstico específico de cada criança. A ABDA corrobora com a importância do apoio de diversos profissionais e da parceria entre escola e famílias, ao afirmar:

O Tratamento do TDAH deve ser **multimodal**, ou seja, uma combinação de medicamentos, orientação aos pais e professores, além de técnicas específicas que são ensinadas ao portador. A medicação, na maioria dos casos, faz parte do tratamento (ABDA, 2016).

Por essa razão, é preciso que a escola promova um trabalho pedagógico em articulação com instituições e serviços de apoio, profissionais especialistas, pais e responsáveis, bem como outros locais de atendimento à pessoa com TDAH a fim de qualificar as propostas desenvolvidas. Levando em consideração que as políticas inclusivas não contemplam esses educandos no AEE, essas parcerias são essenciais para a aprendizagem.

Ainda discutindo sobre a aprendizagem, o quadro 5, apresenta os entendimentos das professoras acerca dos maiores desafios de desenvolvimento dos alunos com TDAH que envolvem seu cotidiano profissional, ao atuarem com tais educandos:

Quadro 5 - Desafios na aprendizagem dos alunos com TDAH

*“Constantes buscas de informações para planejar os conteúdos tendo sempre o cuidado de contemplar o todo e o individual. Zelando constantemente para não deixar explícito a dificuldade do aluno com TDAH”.*  
**(PROFESSORA X).**

*“Tempo para buscar mais formações e para planejar aulas ainda mais adaptadas”*  
**(PROFESSORA Y).**

*“Mostrar segurança e posicionamento junto a família da necessidade da criança ou adolescente ter o acompanhamento; verificar se há necessidade de intervenção medicamentosa ou terapia comportamental (famílias desistem); na sala de aula manter o aluno com atenção concentrada; o professor da sala regular precisa compreender e reconhecer que este estudante precisa de apoio e acolhimento na sala de aula; entender que tanto as atividades, as avaliações para este aluno precisam de ambientes silenciosos e adequações”*  
**(PROFESSORA Z).**

Fonte: Autora (excertos do questionário aplicado, 2020).

Nas palavras da **professora X**, a adaptação curricular que exige um planejamento adequado as necessidades do educando com TDAH pode ser visto como um grande obstáculo que a docente enfrenta no seu trabalho pedagógico. Esse cuidado e dedicação voltam-se à ampliação das capacidades e aprendizagens desse educando, com o intuito de evitar possíveis constrangimentos ou preconceitos que possam prejudicar sua inclusão escolar e na sala de aula regular.

A adaptação “não é tarefa fácil, mas necessária para que o professor possa contribuir de forma satisfatória na busca de novas práticas pedagógicas, que atendam às necessidades específicas de cada aluno no processo de ensino aprendizagem” (MOURA; SILVA, 2019, p. 06). Levando em consideração as especificidades dos alunos com TDAH, os professores do ensino regular devem proporcionar atividades que considerem suas características.

A **professora Y**, ressaltou que o tempo para fazer formações continuadas sobre o transtorno e para elaborar os planejamentos pedagógicos são insuficientes, visto que o trabalho docente constitui-se em uma árdua tarefa diária, que se entende ao longo de muitas horas de atuação. A formação continuada tanto dos professores especialistas quanto dos professores do ensino regular é um direito garantido na Política Nacional na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) e demais legislações do campo em razão da importância desses profissionais estarem em constante atualização.

Segundo a ABDA, a atual realidade da Educação Especial em uma perspectiva de educação inclusiva “exige uma formação continuada dos profissionais de educação, objetivando torná-los conscientes das diferenças existentes entre alunos e visando, sempre, promover estratégias, métodos e tecnologias [...]” (ABDA, 2013, p. 04), que sejam capazes de garantir uma educação de qualidade para todos e todas. Assim, a falta de formação constitui uma importante necessidade na compreensão da **professora Y**.

A **professora Z**, por sua vez, listou uma série de desafios que a profissional enfrenta ao trabalhar com alunos com TDAH, como o acompanhamento por parte da família a fim de prosseguir com um tratamento adequado, seja através de medicamentos ou de terapias. É essencial a atuação de um psicopedagogo e, em alguns casos, o acompanhamento de profissionais especializados para realizar um tratamento medicamentoso, melhorando as condições de aprendizagem desse educando (OLIVER, 2001).

Além disso, outro desafio se refere ao trabalho pedagógico do professor do ensino regular, que precisa auxiliar o aluno com TDAH a se concentrar nas propostas, através de diferentes estratégias, como promover espaços tranquilos, adaptar atividades e avaliações. Nesse sentido, os professores e demais profissionais da escola,

[...] devem fazer um planejamento quanto as estratégias e intervenções que serão implementadas para o atendimento desse aluno (modificação do ambiente, adaptação do currículo, flexibilidade na realização e apresentação de tarefas, adequação do tempo de atividade, administração e acompanhamento de medicação, etc.) (VIEIRA, 2007, p. 21).

Assim, as propostas vão sendo construídas e pensadas através de uma equipe multidisciplinar, a fim de minimizar os comportamentos relacionados à desatenção, hiperatividade, agressividade e outros sintomas do TDAH que possam vir a dificultar o desenvolvimento desse aluno. A seção a seguir, irá discutir os desafios e as práticas realizadas no atual contexto da pandemia do Coronavírus e do ensino remoto com tais educandos.

### CATEGORIA 3 – A ROTINA DE UM PROFESSOR EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Esta seção apresenta as análises oriundas de questionamentos acerca do ensino remoto e suas implicações nos processos de ensino e de aprendizagem vivenciados pelas participantes da pesquisa, levando em conta que o objetivo geral do estudo visou analisar as propostas de ensino para a efetivação da aprendizagem de alunos com TDAH no isolamento social devido a pandemia da COVID 19. Desse modo, o quadro 6, destaca as falas das professoras sobre essas questões:

#### Quadro 6 -Participação dos educandos com TDAH nas atividades remotas

*“Embora as aulas sejam 100% on-line, a participação é muito semelhante a presencial. As atividades são desenvolvidas juntamente com a turma. Toda a dúvida que o aluno tem relação ao conteúdo, é sanada em particular com a professora via chamada de vídeo WhatsApp simultaneamente. A professora fecha o microfone do Meet, e faz chamada de vídeo com o aluno para retomar, orientar ou auxiliar na leitura. Desta forma preserva-se o aluno e fortalece o andamento do seu aprendizado”.*

**(PROFESSORA X).**

*“Aulas remotas, de forma totalmente online. Os alunos participam de forma muito parecida ao ensino presencial”*

**(PROFESSORA Y).**

*“Todos recebem as atividades pelo WhatsApp, vídeo-chamada, Google Meet e até pelo Messenger. Entrego atividades impressas mensalmente, envio aulas assíncronas pelo Google Classroom, ou seja, todos recebem apoio. Eu, como educadora tenho que estar disponível e procuro sempre estar. Mas confesso que quando uma família não responde isso deixa a gente adoecida, pois são horas e horas em cima de um computador realizando os planejamentos. E venha estar comigo um dia na minha casa para ti ver a rotina de um professor em tempos de epidemia da COVID-19”*

**(PROFESSORA Z).**

Fonte: Autora (excertos do questionário aplicado, 2020).

A **professora X**, aponta que a escola em que atua trabalha com os educandos com TDAH e demais alunos de forma remota, utilizando-se de recursos tecnológicos e mídias sociais como WhatsApp, aulas síncronas com o Google Meet e outros espaços para acompanhar os alunos em suas dificuldades, dúvidas e processos de aprendizagem. Da mesma forma, a professora Y demonstra que sua escola está promovendo atividades remotas que demandam a participação dos alunos, segundo ela, estimulando uma interação parecida com a educação presencial.

O maior desafio aos professores que atuam com os alunos com TDAH não é simplesmente ter conhecimento a respeito dos recursos digitais que podem ser utilizados no ensino remoto, mas que os profissionais conquistem o interesse e a concentração desses alunos (MOSEN, 2020). Além desse desafio relacionado às tecnologias, cabe ressaltar que as famílias vivenciam momentos de incertezas, desemprego e de muitas preocupações, o que pode gerar conflitos que prejudicam a participação dos alunos com TDAH nas aulas remotas, muitas vezes, sem alguém que possam lhes auxiliar presencialmente.

Além de um medo concreto da morte, a pandemia da COVID-19 tem implicações para outras esferas: organização familiar, fechamento de escolas, empresas e locais públicos, mudanças nas rotinas de trabalho, isolamento, levando a sentimentos de desamparo e abandono. Além disso, pode aumentar a insegurança devido às repercussões econômicas e sociais dessa tragédia em larga escala (ORNELL, 2020, p. 03).

Esse cenário constitui um grande desafio aos professores que tiveram que se adaptar ao contexto da pandemia. Assim como as duas docentes relataram, a **professora Z** evidenciou a realização de atividades a partir dos recursos tecnológicos, mas descreveu que a escola entrega mensalmente atividades impressas às famílias, como forma de possibilitar a participação de todos.

Essa iniciativa leva em consideração as disparidades “não apenas em relação ao acesso à internet ou aos recursos que lhe deem esta conexão, mas também uma desigualdade social, cultural e educacional” (LORENA; FAUSTINO, 2020, p. 59). Por isso, é necessário alcançar os alunos de formas para além dos recursos digitais, realidade que não foi manifestada pelas **professoras X e Y** que atuam em instituições particulares de ensino.

Mesmo assim, a **professora Z** declarou a ausência da participação de algumas famílias que não realizam as atividades compartilhadas com os educandos, o que prejudica o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, especialmente, daqueles que precisam de propostas conforme suas necessidades. O desinteresse é um fator de desmotivação para a professora, que demonstrou o quanto o ensino remoto tem sido desgastante para os docentes que atuam durante a COVID-19.

O quadro 7, apresenta as respostas das participantes do estudo, ao serem questionadas sobre a aprendizagem dos alunos com TDAH na atual realidade pandêmica:



Quadro 7 - Aprendizagem dos educandos com TDAH durante o ensino remoto

*“O comprometimento da família, o auxílio da equipe diretiva, a dedicação do professor, são fundamentais para alcançar avanços. Tendo em vista o momento que estamos vivenciando, os objetivos esperados estão sendo mais que satisfatórios”.*

**(PROFESSORA X).**

*“Prejuízos sempre ocorrem, mas afirmo que diante do contexto, temos conseguido manter a aprendizagem de nossos alunos”*

**(PROFESSORA Y).**

*“Eu acredito que não, porque as famílias nem devolvem as atividades, nem sabem acessar e nem querem aprender (o ESTADO oportunizou internet programada e nem assim se propuseram nos procurar a colocar nos seus dados móveis). Teria que existir muito trabalho de gestão, de coordenação, da SEDUC, dos órgãos governamentais, precisa sim muito despertar a CIDADANIA, falar de políticas públicas, conhecer o coração de uma escola, para de fato apontar que isso é bom ou ruim na Educação. Eu acredito na força dos coletivos e até que me provem ao contrário os movimentos devem oportunizar conhecimento a todas as comunidades de aprendizagem”*

**(PROFESSORA Z).**

Fonte: Autora (excertos do questionário aplicado, 2020).

Para alcançar a aprendizagem dos alunos com TDAH perante os desafios enfrentados, a professora X destacou alguns fatores que compreende como essenciais nas práticas remotas, como a parceria com as famílias, a dedicação do professor e o apoio da equipe gestora. Tais questões tem favorecido os resultados alcançados pela docente X em sua escola.

A **professora Y**, também afirmou que as aprendizagens construídas nesse momento estão sendo bastante significativas, enfatizando que alguns prejuízos são inevitáveis em razão do distanciamento físico e afetivo, tão importante para a formação dos sujeitos. De acordo com Peres (2020, p. 30) “a relação da família com a escola deverá ser revista e intensificada, afinal, a sala de aula passará a ser dentro de casa, e a família não poderá ignorar essa situação”, especialmente, aos alunos incluídos e/ou com TDAH.

Sobre a importância do apoio escolar por parte da equipe gestora ao trabalho dos professores, às famílias e demais segmentos da escola, a autora afirmou o desafio, “além do imediatismo da transposição do trabalho escolar de presencial para virtual sem a devida preparação, reside na convivência com a constante expectativa do retorno ao convívio social e pela adaptação da escola a esse novo normal escolar” (PERES, 2020, p. 25), que os gestores devem apoiar e efetivar.

A **professora Z** compreende que além das desigualdades de acesso às tecnologias, existe um grande desinteresse por parte de algumas famílias, que mesmo com a disponibilização de internet pela rede estadual do município não aproveitaram as oportunidades. Uma solução para essa questão, segundo a docente Z, seria uma ação mais atuante dos gestores educacionais estaduais e municipais, para que os órgãos realmente conheçam os desafios trazidos pela nova realidade. Além dos desafios escolares,

As mudanças de rotina, o rigor dos novos protocolos – como as constantes medidas de higiene para evitar contaminação – e as novas dinâmicas domésticas que trazem em seu bojo mudanças no convívio familiar são fatores que, dentro das particularidades do TDAH, podem afetar aspectos relacionados ao comportamento, ao convívio e ao bem-estar (D'ANGELIS, 2020).

Diante de todas as dificuldades que ampliaram os desafios de trabalhar com o educando com TDAH, é necessário que os professores e equipe pedagógica atente para as estratégias adequadas para auxiliar na concentração e na diminuição dos comportamentos que possam dificultar o desenvolvimento durante o ensino remoto. Embora sejam muitas as limitações que prejudicam a aprendizagem dos alunos com TDAH no atual contexto, as escolas precisam apoiar esse educando por meio de caminhos possíveis que exigem a parceria com as famílias, gestores e profissionais especializados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, oriunda do Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Pedagogia, teve como temática o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TDAH durante a pandemia. Em consequência do Coronavírus e do fechamento das escolas que ofertavam um ensino presencial, as instituições passaram a desenvolver atividades remotas, produzindo novos desafios ao desenvolvimento do educando diagnosticado com esse transtorno.

Nesse sentido, respondendo a questão norteadora proposta nessa pesquisa, qual seja: de que forma o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com TDAH está sendo realizado durante o ensino remoto, podemos dizer que, inicialmente no decorrer do referencial teórico foram discutidas as definições acerca desse transtorno, bem como as principais legislações, documentos e declarações que envolvem a educação inclusiva e o ensino da pessoa com TDAH. Além disso, foram estudadas as principais dificuldades no processo de aceitação do transtorno e a relação entre a família, a escola e o desenvolvimento do sujeito com TDAH. Essa imersão e discussão com os teóricos desse campo, nos auxiliou significativamente no entendimento sobre o TDAH.

O estudo de caso se utilizou da aplicação de questionários enviados a três professoras que atuam com alunos com esse transtorno, a fim de conhecer as diferentes realidades, propostas pedagógicas, entendimentos e aprendizagens construídas ao longo do ensino remoto. A análise desse instrumento foi subdividida em três categorias: a educação inclusiva é um caminho sempre possível; TDAH: apoio e acolhimento na sala de aula; a rotina de um professor em tempos de pandemia da COVID-19. O contato direto com as falas desses profissionais, nos permitiu conhecer suas realidades frente as experiências com os alunos com TDAH, bem como a do atendimento desses alunos nas instituições escolares.

Como o público-alvo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva se dirige a alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, os alunos com TDAH, muitas vezes, não são atendidos conforme suas necessidades de aprendizagem e especificidades. O que conduz a essa realidade é a falta de legislações e políticas que tratem especificamente desse transtorno a fim de que os alunos diagnosticados possam receber condições de acesso, de permanência e de aprendizagem.

Considerando o exposto acima, juntamente com nosso objetivo principal que foi analisar as propostas de ensino para a efetivação da aprendizagem de alunos com TDAH no isolamento social devido a pandemia da COVID 19, a análise dos dados e o relato das professoras participantes, podemos dizer em resposta a nossa questão norteadora que o ensino presencial já apresentava muitos desafios ao atuar com esses educandos. O pouco tempo para realizar planejamentos individualizados, falta de apoio de algumas famílias, desatenção e irritabilidade, ausência de formações acerca do tema, dentre outras questões são aspectos reais da vida escolar. A pandemia passou a exigir ainda mais a presença da família, uma vez que os docentes se encontram distantes fisicamente dos alunos com TDAH o que compromete seu desenvolvimento.

Além disso, o ensino remoto demanda uma grande utilização de equipamentos e recursos tecnológicos, o que não constitui a realidade de todas as famílias. O número excessivo de atividades e de longos momentos de aulas online também são novos desafios. Nesse sentido, é preciso destacar o quanto os educadores estão se reinventando para conquistar avanços e aprendizagens dos alunos com TDAH, entretanto prejuízos e dificuldades serão inevitáveis durante e após a pandemia por qual estamos passando.

Consideramos que é de suma importância que haja mais pesquisas sobre essa temática no sentido de mapear esses prejuízos. No processo de ensino e aprendizagem acontecendo de forma presencial e com contato diariamente com a escola os alunos com TDAH, bem como os com Dificuldades de Aprendizagem (DA), normalmente já não eram atendidos em suas especificidades, seja por não terem o amparo legal ou por desconhecimento e falta de formação continuada dos profissionais da educação, agora, portanto vivendo esse cenário de isolamento, entendemos que essa questão tende a piorar significativamente.

## REFERÊNCIAS

- ABDA. **Associação Brasileira do Déficit de Atenção**. 2013. Disponível em <[https://tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/cartilha\\_legislacao.final.pdf](https://tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/cartilha_legislacao.final.pdf)> Acesso em: 30 jul. 2020.
- ABDA. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **Ajustes, Adaptações e Intervenções Básicas para Alunos com TDAH**. 2016, Rio de Janeiro: ABDA. Disponível em: <<https://tdah.org.br/ajustes-adaptacoes-e-intervencoes-basicas-para-alunos-com-tdah/>> Acesso em: 26 nov. 2020.
- ABDA. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **Escola em casa “Homeschooling”**. Os desafios dos pais que tem filhos TDAH. 2020. Disponível em: <<https://tdah.org.br/escola-em-casa-homeschooling-os-desafios-dos-pais-que-tem-filhos-tdah/>> Acesso em 05 dez. 2020.
- ARGOLLO, N. Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: aspectos neuropsicológicos. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2003. v. 7. n. 2. p. 197-201.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade** – manual para diagnóstico e tratamento. Porto Alegre: Artmed; 2006. 782p.
- BENCZIK, E. B. P.; CASELLA, E. B. Compreendendo o impacto do TDAH na dinâmica familiar e as possibilidades de intervenção. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 32, n. 97, p. 93-103, 2015. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862015000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000100010&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 22 nov. 2020.
- BONADIO, R. A. A.; MORI, N. N. R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica** [online]. Maringá: Eduem, 2013, 251 p. ISBN 978-85-7628-657-8. Disponível em: <<http://books.scielo.org>.> Acesso em: 23 out. 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)> Acesso em: 10 jul. 2020.
- \_\_\_\_\_. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16)>

[690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](#)> Acesso em: 07 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 08 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)> Acesso em: 21. nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio) e revisado pela Coordenadoria-Geral de Desenvolvimento Sustentável (CGDES) do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. 2015. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil\\_Amigo\\_Pesso\\_Idosa/Agenda\\_2030.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda_2030.pdf)> Acesso em: 06 dez. 2020.

**CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO**. Londres, Grã-Bretanha, 9 de setembro de 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf)> Acesso em: 20 nov. 2020.

CONDEMARÍN, M. et al. **Transtorno do Déficit de atenção - Estratégias para o diagnóstico e a intervenção psico-educativa**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

D'ANGELIS, R. **Pandemia impõe desafios particulares para pessoas com TDAH. 2020**. [Entrevista concedida a Alex Bessas]. Portal O Tempo. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/interessa/pandemia-impoe-desafios-particulares-para-pessoas-com-tdah-1.2362565>> Acesso em: 10 dez. 2020.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Disponível em: <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>> Acesso em: 06 jul. 2020.

DUPAUL, G. J.; STORNER, G. **TDAH nas escolas: estratégias de avaliação e intervenção**. São Paulo: M. Books; 2007. 259p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. 3ª ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

KAPLAN, H. I; SADOCK, B. J; GREBB, J. A. **Compêndio de psiquiatria: Ciências do comportamento e psiquiatria clínica**. (7ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LORENA, T. F. R. S.; FAUSTINO, L. S. S. **Educadores frente à pandemia: Dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes**. Boletim da Conjuntura. 2020. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/boca/article/view/Faustinoetal>> Acesso em: 09 dez. 2020.

MALLMANN, Elena Maria; SCHNEIDER, Daniele da Rocha; MAZZARDO, Mara Denize. **Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) dos Tutores**. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/44468/28213>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha**. Porto Alegre, RS, n. 1 (58), p. 55-64, 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/848/84805803.pdf>> Acesso em: 06 dez. 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTOS, P. **No mundo da Lua: Perguntas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Lemos Editorial, 2001.

MOSER, A. Educação em Tempo de Coronavírus: a necessidade suscita a criatividade. In: MACHADO, D. P. **EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19: REFLEXÕES E NARRATIVAS DE PAIS E PROFESSORES**. Editora Dialética e Realidade, 2020.

MOURA, L. T.; SILVA, K. P. M. Vol. 22. **O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as práticas pedagógicas em sala de aula**. Revista Eletrônica Acervo Saúde. 2019. Disponível em: <<https://www.acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/216/365>> Acesso em: 09 dez. 2020.

MOYSÉS, M. A. A; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e o TDAH. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa; TULESKI, Silvana Calvo (Orgs.). **Exclusão e inclusão: falsas dicotomias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011 Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em:

NUNES, R. N. **Como ensinar alunos com TDAH a distância?** 2020. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/ensinar-alunos-tdah-a-distancia/>> Acesso em: 05 dez. 2020.

OLIVER L. **Distúrbios de aprendizagem e de comportamento: como detectar, entender e tratar os problemas de aprendizagem**. Um guia indispensável para pais, professores e profissionais da saúde. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

ORNELL, F. *et al.* **Pandemia de medo e COVID-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias**. Debates in Psychiatry, ahead of print, 2020.

PERES, M. R. **Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia**. Revista Administração Educacional, Recife-PE, v.11, n. 1 p. 20-31, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/viewFile/246089/36575>> Acesso em: 10 dez. 2020.

POETA, L. S.; ROSA NETO, F. **Características biopsicosociales de los escolares con indicadores de trastorno de déficit de atención e hiperactividad.** Revista de Neurología, v. 43, n. 10, p. 584-588, 2006. Disponível em: <<http://www.motricidade.com.br/pdfs/edm/2006.6.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Estudo epidemiológico dos sintomas do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade e transtornos de comportamento em escolares da rede pública de Florianópolis usando a EDAH.** Rev. Bras. Psiqu. 2004; 26(3):150-5. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462004000300004&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462004000300004&script=sci_arttext)> Acesso em: 22 nov. 2020.

POLAZINCK, G. V. **Estudo da Prevalência do Transtorno de Déficit de Atenção/hiperatividade na Infância, Adolescência e Idade Adulta.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Ciências Médicas: Psiquiatria. Faculdade de Medicina. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 160p. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12635/000628212.pdf?sequence=1&isvAllowed=y>> Acesso em: 20 out. 2020.

**PROGRAMA MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.** Resolução 59/113 da Assembléia Geral, de 10 de dezembro de 2004. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_p\\_t.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_p_t.pdf)> Acesso em: 20 nov. 2020.

ROHDE, L. A. P.; BENCZIK, E. B. P. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.** O que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROHDE, L. A. P.; HALPERN, Ricardo. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa08.pdf>> Acesso em: 21 out. 2020.

ROTTA, N. T. Transtorno da atenção: aspectos clínicos. In: ROTTA, N. T. et al. **Transtorno da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed. 2006, p. 301-313.

SIGNOR, R. I. T. A.; SANTANA, A. P. **TDH e medicalização.** São Paulo, Brasil: Plexus, 2016. Disponível em: <[https://www.larpsi.com.br/media/mconnect\\_uploadfiles/6/1/61000.pdf](https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/6/1/61000.pdf)> Acesso em: 25 jul. 2020.

SILVA, Antônio João Hocayen. **Metodologia de pesquisa: conceitos gerais.** UNICENTRO, Paraná: 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/841>> Acesso em 27 nov. 2020.

SOUZA, I. et al. **Comorbidade em crianças e adolescentes com transtorno do déficit de atenção:** resultados preliminares. Arq. Neuro-Psiquiatr., São Paulo, v. 59, n. 2B, p. 401-406, June 2001. Disponível em:



<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0004-282X2001000300017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2001000300017&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 22 jul. 2020.

VIEIRA, L. **Dificuldades de aprendizagem escolar em crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e impulsividade – TDAH**. Especialização em Educação Especial (Monografia). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2007. Disponível em:

<[https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/870/Rosa\\_l%C3%A1gara\\_Cristina\\_Velasques\\_Vieira\\_da.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/870/Rosa_l%C3%A1gara_Cristina_Velasques_Vieira_da.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Acesso em: 20 jun. 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
 RG \_\_\_\_\_, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada \_\_\_\_\_, desenvolvida pelo(a) acadêmico(a) da UERGS \_\_\_\_\_ . Fui informado (a) de que a pesquisa é orientada pela professora Edilma Machado de Lima a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário. Tenho ciência de que minha participação não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa, ainda que os objetivos do estudo são estritamente acadêmicos.

Vale ressaltar que os dados obtidos serão utilizados apenas para fins da pesquisa e serão mantidos em sigilo, as identidades dos participantes da investigação, assim como a identificação da (s) escola (s), de acordo com o que prevê a resolução 466, de 12 de dezembro de 2012/CNS Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Fui ainda esclarecido (a), de que poderei me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimento.

Alegrete, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, de 20\_\_\_\_.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) professor (a): \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **Deficit de Atenção e Hiperatividade e os Desafios no Ensino e na Aprendizagem em Tempos de Pandemia Da Covid 19**, onde eu, **Nídia da Rosa Cherolt** sou a pesquisadora enquanto acadêmica da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Antecipadamente agradeço sua participação na resposta a esse questionário que será muito importante para o meu Trabalho de Conclusão de Curso.

**NOME:**

**TEMPO DE DOCÊNCIA:**

**FORMAÇÃO:**

- 1) Para você enquanto docente, qual importância da educação inclusiva no espaço escolar?
  
- 2) Qual é o suporte que a escola lhe oferece, tanto físico como pedagógico para a realização de suas práticas com os alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH?
  
- 3) Os alunos diagnosticados com TDAH recebem/recebiam Atendimento Educacional Especializado – AEE?
  
- 4) Você acha que o AEE poderia ser mais ativo, no desenvolvimento de atividades com os alunos que apresentam déficit de atenção e hiperatividade?
  
- 5) Se eles recebem o Atendimento, como observas/observava os resultados em seu processo de aprendizagem?
  
- 6) Quais os maiores desafios no trabalho com alunos com TDAH?

7) Nesse momento em que estamos vivenciando a pandemia do Covid 19, como está sendo o atendimento a esses alunos, com as aulas remotas? Eles participam, devolvem as atividades?

8) Você acredita que com as aulas remotas, têm alcançado os objetivos esperados com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, entre eles o TDAH?

## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
 RG \_\_\_\_\_, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada \_\_\_\_\_, desenvolvida pelo(a) acadêmico(a) da UERGS \_\_\_\_\_. Fui informado (a) de que a pesquisa é orientada pela professora Edilma Machado de Lima a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário. Tenho ciência de que minha participação não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa, ainda que os objetivos do estudo são estritamente acadêmicos.

Vale ressaltar que os dados obtidos serão utilizados apenas para fins da pesquisa e serão mantidos em sigilo, as identidades dos participantes da investigação, assim como a identificação da (s) escola (s), de acordo com o que prevê a resolução 466, de 12 de dezembro de 2012/CNS Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Fui ainda esclarecido (a), de que poderei me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimento.

Alegrete, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, de 20\_\_\_\_.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) professor (a): \_\_\_\_\_