

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

FERNANDA DA SILVA BORGES

**TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NO
CONTEXTO ESCOLAR: uma revisão a partir de estudos acadêmicos**

OSÓRIO

2023

FERNANDA DA SILVA BORGES

**TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NO
CONTEXTO ESCOLAR: uma revisão a partir de estudos acadêmicos**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia na Universidade
Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helena Venites Sardagna

OSÓRIO

2023

Catálogo de Publicação na Fonte

B732t Borges, Fernanda da Silva.

Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) no contexto escolar: uma revisão a partir de estudos acadêmicos. / Fernanda da Silva Borges. – Osório, 2023.

44 f.

Orientadora: Profª. Drª. Helena Venites Sardagna

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Licenciatura em pedagogia, Unidade em Osório, 2023.

1. Educação inclusiva. 2. Aprendizagem. 3. TDAH. I. Sardagna, Helena Venites. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas Uergs.

FERNANDA DA SILVA BORGES

**TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NO
CONTEXTO ESCOLAR: uma revisão a partir de estudos acadêmicos**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para o título de Licenciada
em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio
Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helena Venites Sardagna

Aprovado em:

BANCA AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Helena Venites Sardagna – Orientadora – UERGS

Prof.^a Dr.^a Rejane da Silveira Several – UERGS

Prof.^a Ma. Patrícia de Andrade de O. Vicente – RME Esteio

“O aprendizado é mais do que a aquisição da capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas”.

Lev Vygotsky

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é discutido em estudos acadêmicos na última década, dando destaque a elementos marcantes nas discussões e especificidades pedagógicas elencadas nos estudos, no contexto da educação inclusiva. Foi realizado um estudo de cunho qualitativo do tipo bibliográfico e descritivo, a partir de uma revisão de literatura de pesquisas que tratam do tema proposto, sua relação com a educação inclusiva e também a respeito da legislação vigente. O levantamento foi realizado nos repositórios digitais Institucional da Uergs e na Plataforma Google Acadêmico, entre os anos de 2015 e 2022, a partir dos descritores: inclusão, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), educação. A perspectiva da educação inclusiva foi a inspiração para a sustentação teórica, para compreender as relações de aprendizagem com a história, a legislação e a prática pedagógica. O exercício analítico permitiu organizar a descrição em dois eixos que são: o TDAH e as práticas pedagógicas para a inclusão escolar e o TDAH e a prática docente no contexto escolar. Considerou-se que, para a efetivação da inclusão de alunos com TDAH, há necessidade de práticas pedagógicas e estruturais acessíveis, considerando a concepção de escola inclusiva e o direito à aprendizagem.

Palavras-chave: TDAH. Educação inclusiva. Aprendizagem.

ABSTRACT

The present work aims to investigate how Attention Deficit Hyperactivity Disorder (TDAH) is discussed in academic studies in the last decade, highlighting key elements in the discussions and pedagogical specificities listed in the studies, in the context of inclusive education. A qualitative bibliographical and descriptive study was carried out, based on a literature review of research dealing with the proposed theme, its relationship with inclusive education and also with respect to current legislation. The survey was carried out in the Institutional digital repositories of Uergs and in the Google Scholar Platform, between the years 2015 and 2022, based on the descriptors: inclusion, Attention Deficit Hyperactivity Disorder (TDAH), education. The perspective of inclusive education was the inspiration for the theoretical support, to understand the learning relationships with history, legislation and pedagogical practice. The analytical exercise allowed organizing the description into two axes, which are: TDAH and pedagogical practices for school inclusion and TDAH and teaching practice in the school context. It was considered, that for the effective inclusion of students with TDAH there is a need for accessible pedagogical and structural practices, considering the concept of an inclusive school and the right to learning.

Keywords: TDAH. Inclusive education. Learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	8
1.2 OBJETIVOS.....	8
1.2.1 Objetivo Geral.....	9
1.2.2 Objetivos Específicos.....	9
2 CONCEPÇÕES SOBRE O TDAH E A RELAÇÃO COM A ESCOLA INCLUSIVA... 10	
2.1 FRAGMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O TDAH.....	10
2.2 O TDAH SOB O ARCABOUÇO LEGAL.....	12
2.3 O TDAH E A RELAÇÃO COM O CAMPO PEDAGÓGICO.....	17
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	22
4 O TDAH NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA E DOCÊNCIA.....	24
4.1 O TDAH E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR..	25
4.2 O TDAH E A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR.....	30
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	40

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma dificuldade de aprendizagem, e é caracterizado na literatura pela desatenção, hiperatividade e impulsividade. O estudo sobre esse Transtorno, na relação com a educação escolar, é um aspecto que tem sido motivo de preocupação por parte de professores e comunidades escolares, por ser uma especificidade relacionada à aprendizagem dos sujeitos escolares.

Nos estudos exploratórios da presente pesquisa, destacou-se que a prática da educação inclusiva é uma perspectiva que reconhece o estudante em suas potencialidades; mas, para se legitimar, é preciso um nível maior de informação para que possam surgir práticas assertivas que de fato incluam todos os alunos nos processos de ensino e aprendizagem (MEDEIROS, 2022). De acordo com Arruda, Gonçalves e Esser (2019), os professores devem proporcionar atividades diferenciadas para o público com TDAH, sempre procurando dar a liberdade de escolha.

Nesse sentido, a Lei 9.394 de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), assegura que é dever do Estado zelar pela igualdade de condições para o acesso e permanência do educando na escola (BRASIL, 1996). Sendo assim, todos os estudantes necessitam de estratégias pedagógicas para permanecerem na escola, com direito de aprendizagem.

As aproximações com o contexto concreto das escolas possibilitaram à autora da presente pesquisa vivenciar as preocupações mencionadas acima, percebendo a complexidade que é o dia a dia da escola, frente à dificuldade de contemplar as especificidades de aprendizagem de cada estudante. Tais percepções advém da experiência profissional em uma escola de educação infantil, onde ficou evidente que a preocupação estava centrada mais no comportamento e menos na aprendizagem.

O contexto escolar necessita estar aberto às diferenças, não apenas para atender à legislação, mas para constituir com uma proposta de fato inclusiva, que não submeta todos aos mesmos parâmetros, mas, sim, esteja sensível às especificidades de cada estudante. Os estudos socializados acerca das práticas inclusivas, dentre eles, o atendimento aos estudantes com TDAH, contribuem para constituir esses espaços de abertura. Esse foi um dos fatores que permitiu a

formulação do problema de pesquisa do presente estudo, que busca aprofundar conhecimento acerca do TDAH na escola.

O presente trabalho retrata os estudos e reflexões com relação ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) a partir de publicações em repositórios acadêmicos no recorte temporal que vai do ano de 2015 até 2022. O contexto escolar, historicamente, pautou sua ação em práticas homogeneizadoras, nas quais os estudantes que não se adequavam ao sistema acabavam sendo atendidos por subsistemas, ou até mesmo evadiam da escola. Com a perspectiva da inclusão, os sistemas de ensino passaram a repensar suas abordagens, de modo a atender às especificidades de aprendizagem de cada um.

Assim, sobretudo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 de 1996, os sistemas de ensino foram estruturando serviços de apoio e constituindo olhares mais abertos para as escolas se adequarem às necessidades e não mais o contrário.

Atualmente, o acolhimento escolar da criança com TDAH necessita de uma atenção especial sob a garantia legal de que sejam criadas estratégias pedagógicas compatíveis com as necessidades específicas de cada criança. É neste contexto que foi aprovada a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, a qual dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dislexia ou outro transtorno de aprendizagem.

A escolha desse tema tem motivações pessoais por parte da autora da presente pesquisa, baseada na experiência da maternidade, momento em que precisou buscar auxílio de profissionais para obter um possível diagnóstico, o qual não obteve. Esse fator despertou maior interesse em aprofundar conhecimentos sobre TDAH.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Como o TDAH vem sendo discutido em estudos acadêmicos na última década? Que elementos permeiam as discussões, considerando o contexto escolar inclusivo? Que especificidades pedagógicas são evidenciadas?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar como o TDAH é discutido em estudos acadêmicos na última década, dando destaque a elementos marcantes nas discussões e especificidades pedagógicas elencadas nos estudos, no contexto da educação inclusiva.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Aprofundar os conhecimentos sobre o transtorno (TDAH) por meio de uma revisão sobre a temática.
- Compreender o TDAH a partir do campo conceitual e pedagógico.
- Investigar estratégias pedagógicas empregadas para aprendizagem de estudantes com TDAH, a partir de outros estudos e do contexto pesquisado.
- Identificar problemáticas, demandas e possibilidades elencadas nos estudos.

2 CONCEPÇÕES SOBRE O TDAH E A RELAÇÃO COM A ESCOLA INCLUSIVA

O presente capítulo está subdividido em três seções. Na primeira seção, são apresentados fragmentos do contexto histórico do TDAH e da educação inclusiva, destacando aspectos que marcam a temática na relação com a educação.

Na seção seguinte, são descritos alguns regulamentos legais das políticas educacionais que asseguram a educação inclusiva da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, ao longo dos anos.

Na última seção deste capítulo, estão algumas discussões para compor o campo conceitual do TDAH na perspectiva do campo pedagógico e sua integração com a educação.

2.1 FRAGMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O TDAH

Para contextualizar a história do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), foram elencados alguns estudos que auxiliam a compreender seu percurso e a relação com a educação. Na visão histórica do TDAH, é a volatilidade que chama a atenção, pois em menos de um século de vida a sua classificação mudou mais de dez vezes.

A história oficial do diagnóstico do TDAH é constituída por outros diagnósticos psiquiátricos problemáticos e duvidosos, situados na fronteira obscura entre as desordens nervosas definidas e indefinidas, entre as disfunções da vida normal e da patológica. (CALIMAN, 2010, p. 50)

Historicamente, sempre coube aos sujeitos se adaptarem à escola, seguindo os preceitos de normalidade de cada momento histórico; e quem não conseguia se adaptar, afastava-se da escola, em um processo de exclusão. Percebeu-se que era no ambiente escolar que os sintomas de TDAH se manifestavam. Jannuzi (2008) refere que até o início do século XX, a educação da pessoa com deficiência era quase inexistente, e tinha uma abordagem médica até 1930. Depois disso, foi substituído pela pedagogia e psicologia.

Ainda na interpretação de Caliman (2010), o transtorno, em 1957, passou a

ser descrito como a síndrome do impulso hipercinético; e, em 1960, foi redefinido como a síndrome da criança hiperativa. Posterior a isso, a hipótese da existência de uma lesão cerebral, mesmo que mínima, foi substituída pela presença de um déficit neurofisiológico. No final da década de 70, o diagnóstico, até então centrado na hiperatividade, concentrou-se na desatenção.

Sobre o atendimento de pessoas com o transtorno na escola, na década de 1960, Januzzi (2008) destacou a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61), prevendo que os alunos com deficiências estivessem inseridos “quando possível” na educação regular. Assim, se seguiram as décadas posteriores, onde alunos que não acompanhavam as expectativas da escola eram encaminhados a escolas ou classes especiais.

Nos anos 90, o TDAH foi reinterpretado como um defeito inibitório e, segundo Caliman (2010), o nome de Russell A. Barkley foi uma das maiores autoridades mundiais dessa época sobre o transtorno. A partir da interpretação de Caliman (2010, p. 51), Barkley assinala que “o TDAH resulta de um defeito da inibição e da capacidade de autocontrole, sendo um defeito da vontade e um déficit do desenvolvimento moral”. Tal definição do defeito neurofisiológico do sistema inibitório vem bem antes, mais precisamente em 1902 com George Still, que foi quem primeiro vinculou o transtorno a este “defeito da inibição”. Foi ele quem ofereceu as bases clínicas do diagnóstico do TDAH.

Foi a partir dos anos 2000 que a escola começou a “enxergar” a educação especial, em relação ao aspecto pedagógico.

[...] a ênfase da escola começa a centralizar-se em seu poder transformador, necessitando que os educadores atentem às particularidades dos alunos e valorizando métodos e técnicas de ensino que atendam às “necessidades especiais” de cada um. (JANUZZI, 2008, p. 256)

Na história da medicalização do TDAH, Caliman (2010) enfatiza que outro capítulo importante é dedicado à origem do tratamento com estimulante, e Charles Bradley é o nome mais citado. Em sua pesquisa, Bradley afirmava que o medicamento estimulava as partes do córtex responsáveis pelo processo de inibição do comportamento e, assim, auxiliava no tratamento da hiperatividade.

[...] a história oficial do TDAH é um instrumento potente de legitimação do discurso neurobiológico. Ela nos é útil por oferecer dados sobre o processo

de cerebrização da moral e da vontade, do qual o diagnóstico do TDAH faz parte. (CALIMAN, 2010, p. 60)

Precisamos evidenciar também que, nos dias atuais, vários pesquisadores engajados na historiografia desse transtorno questionam a existência patológica do TDAH, pois acreditam que:

Muitos analistas sociais constroem a história do TDAH como aquela dos distúrbios produzidos pela era dos excessos da informação, do consumo material desenfreado e sem sentido, da cultura somática, das identidades descartáveis, da perda da autoridade da família, da igreja e do Estado. (DUMIT, 2000 *apud* CALIMAN, 2010, p. 48)

A exposição demasiada frente às mídias e telas trouxe diversas síndromes e transtornos que não existiam antigamente. Na história recente do TDAH, são as tecnologias de imagem cerebral que prometem a visualização objetiva da causa da patologia que, no entanto, também permanece invisível, destaca Caliman (2010).

Como se pode evidenciar, o TDAH foi sendo trazido aos nossos dias como uma patologia a ser curada ou minimizada, e essa concepção adentrou a escola dificultando, muitas vezes, a constituição de um olhar para as possibilidades do sujeito, sem que o “peso” do laudo ou do diagnóstico falasse mais alto.

2.2 O TDAH SOB O ARCABOUÇO LEGAL

A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) ou Lei nº 9.394 de 1996, no seu Art. nº 58, capítulo V, trata da Educação Especial nos espaços escolares.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996; Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Os incisos da respectiva Lei trazem garantias da oferta de serviços de apoio especializados na escola para atender ao educando com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, quando houver necessidade. E esse direito é garantido desde a infância até a vida adulta, ou seja, ao longo da vida escolar.

O Art. nº 59 da LDBEN ressalta que os sistemas de ensino deverão assegurar ao público-alvo da Educação Especial todo o suporte necessário, como recursos educacionais, métodos e adaptação do currículo, para que esse educando possa desenvolver adequadamente as suas habilidades. Esse artigo também elenca sobre como se faz imprescindível a capacitação para os professores do atendimento especializado e também para a sua articulação com as classes comuns.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...] (BRASIL, 1996)

A Política Nacional de Educação Especial tem como objetivo “garantir o acesso das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, prezando pela sua inclusão” (BRASIL, 2008, p. 14). Ela orienta os sistemas de ensino a serem capazes de assegurar a aprendizagem e a oferta da Educação Especial desde a educação infantil até o ensino superior. Proporciona também a disponibilidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas e toda a acessibilidade funcional na estrutura do ambiente.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 16)

Para orientar os sistemas de ensino, tem-se a Resolução nº 4, publicada de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, considera-se o público-alvo do AEE, conforme consta no seu Art. 4º, que:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009)

Por muito tempo, a legislação não especificava sobre o estudante com TDAH, ficando este à margem dos serviços de apoio, sendo deixado a critério da escola ofertar ou não algum auxílio, ou até mesmo flexibilização por meio de laboratórios de aprendizagem. Carvalho (2010) trazia em 2010 que seria um absurdo pensar que o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ainda não tinha uma legislação própria, em pleno século XXI.

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, trata das diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e corrobora para a construção de sistemas educacionais inclusivos para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, promovendo o acesso ao sistema regular de ensino, com direito à aprendizagem. Deve ser gratuita e igualitária, a fim de eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização dos estudantes. Porém, esses regulamentos deixavam dúvidas quanto ao atendimento ou não do público com TDAH pelo AEE.

Esse serviço de apoio, o AEE, deve ser ofertado aos educandos em uma sala de recursos multifuncionais, em turno inverso ou outros espaços, tal como Centros de AEE. Esse serviço é orientado a promover um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, assim devendo integrar a proposta pedagógica da escola. Ademais, deve envolver a família a fim de garantir o pleno desenvolvimento desse estudante. O referido Decreto em seu Art. 3º dispõe que

São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

O Decreto descrito acima, que traz o conjunto de diretrizes para concretizar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, não faz nem uma menção específica ao estudante com TDAH, como sendo o público-alvo, o que pode ter sido a motivação para esse público permanecer à margem dos atendimentos. Muitas vezes, esses estudantes ficavam à mercê das escolas que promoviam ou não estratégias de aprendizagem específicas.

Dessarte, reforçando os preceitos desta Política no Brasil, no ano de 2015, foi implantada a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que dispõe sobre a inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Ela prevê no seu Art. 1º e 2º assegurar condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando sua participação plena e efetiva na sociedade, promovendo sua inclusão.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Já no que tange ao direito à educação, disposto no capítulo IV, desta mesma Lei, no Art. nº 27, parágrafo único, “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência”. Com essa afirmação, entende-se a necessidade de propiciar ao educando seu total desenvolvimento, salvaguardando-o de todo tipo de violência e discriminação.

Tais direitos, além de estarem assegurados na legislação, precisam também fazer parte dos regulamentos escolares. Essa diretriz consta no Art. nº 28, parágrafo III, que incumbe ao Poder Público implementar:

[...] projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015)

Como se evidencia nos regulamentos legais, os estudantes com TDAH necessitam ter suas especificidades de aprendizagem atendidas pelos serviços de

apoio nos sistemas de ensino, em condições de igualdade. Contudo, é também responsabilidade da escola zelar pelo cumprimento da legislação.

Entretanto, recentemente foi publicada a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, que prevê o acompanhamento pedagógico para esse público. Essa Lei dispõe a respeito do acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. No Art. 2º da presente Lei, se estabelece que:

As escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental. (BRASIL, 2021)

No Art. 4º e nos demais artigos da mesma Lei, refere-se que a criança deve ter uma equipe multidisciplinar, envolvendo os profissionais da rede de ensino bem como os da rede de saúde, obviamente se houver necessidade. O documento ainda menciona sobre a formação continuada para capacitar os professores, para assim poderem perceber a presença desse transtorno em sala de aula.

Para o estudo, considerou-se pertinente incluir aqui a Declaração de Incheon, gerada em uma reunião entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e à Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, ministros, chefes de estado e representantes da sociedade civil, que aconteceu na cidade de Incheon, Coreia do Sul, em maio de 2015, para o Fórum Mundial da Educação. O Brasil fez parte do evento e se comprometeu a implementar políticas no país para cumprir as diretrizes da Declaração.

Com o objetivo de assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade para os próximos quinze (15) anos, a Declaração de Incheon (2015, p. 4) foi um documento firmado entre mais de 160 países “com um compromisso histórico de transformação de vidas por meio de uma nova visão para a educação, com ações ousadas e inovadoras, para alcançar essa ambiciosa meta até 2030”.

No documento consta que:

Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica;

e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. (UNESCO, 2015, p. 1)

Uma educação para todos, ao longo da vida, é a meta da agenda de educação 2030, e o documento enfatiza como sendo um dos propósitos lutar contra discriminações. Dentre as metas estabelecidas, estão os esforços principalmente em favor dos mais desfavorecidos e àqueles com deficiências.

De acordo com o referido tratado, é garantido que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, qualificados profissionalmente, bem treinados, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz (UNESCO, 2015). Com essa visão ousada e ambiciosa para uma educação única, os integrantes do referido acordo prometem não deixar ninguém para trás, ou seja, comprometem-se:

(...) a promover, com qualidade, oportunidades de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. (UNESCO, 2015, p. 2)

Como se pode notar, é necessária a responsabilidade efetiva dos governos para uma implementação bem-sucedida, tanto no âmbito global quanto regional. E conjunto a isso, para que haja sucesso da agenda de educação 2030, é sabido que deverá haver planejamento e ampliação de políticas públicas, bem como o aumento significativo do financiamento, principalmente para aqueles países mais carentes.

2.3 O TDAH E A RELAÇÃO COM O CAMPO PEDAGÓGICO

Não desconsiderando o aspecto clínico, que é próprio da área da saúde, quanto à medicalização do aluno com TDAH, é importante ressaltar que se deve considerar também os aspectos sociais e, muitas vezes, perceber que estes aspectos podem estar interferindo na forma com que o estudante interage com seus pares.

Eidt (2010, p. 123) aponta que “[...] em lugar de indagar sobre o problema, de interpretá-lo, de analisá-lo, este é dissimulado por comprimidos”. Com isso, surge a dificuldade para o diagnóstico e à intervenção, pois falta clareza sobre o que é esse quadro clínico.

A normatização da vida cotidiana tem por corolário a transformação dos “problemas da vida” em doenças, em distúrbios. Surgem, então, os “distúrbios de comportamento”, os “distúrbios de aprendizagem”, a “doença do pânico”, apenas para citarmos alguns entre os mais conhecidos. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria, tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual. (COLLARES e MOYSÉS, 1996 *apud* EIDT, 2010, p. 124)

Ainda de acordo com Eidt (2010), o termo “disfunção” cerebral, utilizado na literatura acerca do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ignora o componente histórico-social do psiquismo humano, pois é por meio das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, que se desenvolve a apropriação da cultura humana.

A capacidade humana de selecionar os estímulos mais importantes e ignorar os demais se deve a essa função psicológica superior. Sem isso, nenhuma atividade seria possível, dada a grande quantidade de informações desorganizadas que o ser humano recebe. Por isso a atenção é um requisito fundamental para o processamento e a manutenção da aprendizagem. (LURIA, 1991 *apud* EIDT, 2010, p. 133)

Sem essa função psicológica seria impossível estar atento ao que se passa ao redor e conseguir distinguir adequadamente as informações. Mas na concepção de Barkley (*apud* EIDT, 2010), o autor de prestígio internacional a respeito do TDAH revela que esse “transtorno” é puramente biológico e, face ao exposto, com poucas chances de desenvolver suas funções psicológicas superiores, como mostra o trecho abaixo:

Encaro o TDAH como um transtorno do desenvolvimento da capacidade de regular o comportamento com um olho voltado ao futuro. Acredito que o transtorno tenha sua base numa área do cérebro com subatividade que, enquanto amadurece, fornece meios crescentes de inibição comportamental, de auto-organização, autorregulação e previdência. [...] a deformidade comportamental causada por essa subatividade é pernicioso, insidiosa e desastrosa em seu impacto na capacidade de uma pessoa lidar com seus afazeres diários críticos, através dos quais os seres humanos se preparam para o futuro, próximo ou distante. (BARKLEY, 2002, p.40, grifos nossos *apud* EIDT, 2010, p. 125)

Essa visão de Barkley, em que o amadurecimento orgânico independe das relações sociais e do contexto no qual a criança está inserida, opõe-se radicalmente à abordagem da psicologia histórico-cultural, que é uma concepção que contribui à compreensão da relação de ensino e aprendizagem.

A partir da sua teoria sociocultural, Vygotsky (*apud* COLE *et al.*, 1991) foi o pioneiro da psicologia do desenvolvimento (Desenvolvimento das funções psicológicas superiores) a rejeitar o conceito de desenvolvimento linear, incorporando em sua conceituação tanto alterações evolutivas como mudanças revolucionárias. Para ele, o reconhecimento dessas duas formas inter-relacionadas de desenvolvimento é componente necessário do pensamento científico, de acordo com os organizadores (COLE *et al.*, 1991) que compilaram a obra “A Formação Social da mente”, de Vygotsky.

[...] a relação entre aprendizado e desenvolvimento permanece, do ponto de vista metodológico, obscura, uma vez que pesquisas concretas sobre o problema dessa relação fundamental incorporaram postulados, premissas e soluções exóticas, teoricamente vagos, não avaliados criticamente e, algumas vezes, internamente contraditórios [...]. (VYGOTSKY *apud* COLE *et al.*, 1991, p. 53)

A conexão entre desenvolvimento e aprendizado em crianças em idade escolar possui três grandes posições teóricas: o primeiro conceito define que o desenvolvimento independe do aprendizado e que o “aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento” (VYGOTSKY *apud* COLE *et al.*, 1991, p. 53). O segundo postula que aprendizado é desenvolvimento, ou seja, o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado com o processo de desenvolvimento. “A terceira posição teórica sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento tenta superar os extremos das outras duas, simplesmente combinando-as” (VYGOTSKY *apud* COLE *et al.*, 1991, p. 54).

A temática é bem contraditória, e vários teóricos e pesquisadores no assunto defenderam o seu ponto de vista, como Koffka e Thorndike (*apud* VYGOTSKY, 1991):

De acordo com Thorndike, aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos, mas, para Koffka, o desenvolvimento é sempre um conjunto maior que o aprendizado. Esquemáticamente, a relação entre os

dois processos poderia ser representada por dois círculos concêntricos, o menor simbolizando o processo de aprendizado e o maior, o processo de desenvolvimento evocado pelo aprendizado. (VYGOTSKY *apud* COLE *et al.*, 1991, p. 56)

A relação entre desenvolvimento e aprendizado é uma questão muito mais complexa. Contudo, pode-se perceber concretamente que o resultado é taxativo, enquanto o aprendizado avança em uma proporção o desenvolvimento avança duas.

Assim, essa complexidade repercute na escola, levando muitos profissionais da educação a solicitarem que seus familiares busquem soluções clínicas e medicamentosas para tentar melhorar a aprendizagem, como se a relação pedagógica dependesse unicamente desses aparatos. Muito mais importante é considerar que as práticas homogeneizadoras da escola são demarcadoras dos percursos dos estudantes, ao seguirem os parâmetros curriculares.

Carvalho (2010) ressalta que o processo educacional inclusivo não se limita apenas ao espaço escolar e não pode estar legitimado apenas no projeto curricular, que delimita as práticas pedagógicas, pois ele é muito mais amplo, estendendo-se para além desse ambiente, incluindo as famílias e a sociedade como um todo.

Em se tratando do currículo, Vliese e Pletsch (2014) afirmam que atualmente ele ainda está fora de contextualização, marcado pela rigidez e sem significado. É necessária uma concordância entre o currículo e as práticas pedagógicas, para as pessoas com dificuldades de aprendizagem poderem estar integradas a atividades propostas pelo professor e também pela escola, promovendo, assim, o seu desenvolvimento. Frente a essas problematizações, é pertinente a ponderação de Carvalho (2010).

[...] o currículo escolar deve ser entendido como o conjunto de experiências que a escola oportuniza aos alunos, objetivando seu desenvolvimento integral, pois é a educação que permite ao homem assimilar a experiência historicamente acumulada e culturalmente organizada. (CARVALHO, 2010, p. 103)

Pensar em educação inclusiva nos remete a considerar esses estudos que contemplam uma concepção de currículo aberto, flexível e vinculado à realidade escolar. Carvalho (2010) enfatiza que o currículo escolar deve analisar todos os aspectos pedagógicos, sociológicos e psicológicos para ter funcionalidade.

Para assegurar e garantir que todos os aprendizes tenham experiências de aprendizagem ricas, relevantes e adequadas às suas características individuais e diferenciadas, há necessidade de flexibilizar a proposta curricular, especialmente quando se trata de alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem porque têm necessidades educacionais especiais (transitórias, ou não). (CARVALHO, 2010, pp. 104-105)

É preciso evidenciar serem necessárias as adaptações curriculares e, face ao exposto, Carvalho (2010) cita que tais modificações são feitas pelos professores a fim de contemplar mais estrategicamente aqueles alunos com dificuldades na aprendizagem, dando respostas às necessidades de cada um.

Dessa forma, buscamos efetivar outras possibilidades para que as necessidades de aprendizagem desses alunos sejam consideradas na implementação do currículo, bem como em sua realização nas diferentes atividades que os docentes desenvolvem com os educandos, visando sua inserção social e escolar pela via do conhecimento. (VLIESE; PLETSCHE, 2014, p. 2)

A perspectiva assumida no presente trabalho é de um estudante protagonista, de um currículo que não se configure uma “régua” para o estudante, mas que atenda às especificidades de cada um, seja o aluno com TDAH ou com outra necessidade específica.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa é de cunho qualitativo do tipo bibliográfico e descritivo. Utiliza-se de bibliografia e documentos como material empírico para uma revisão sobre o tema Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na relação com a escola inclusiva. De acordo com Gil (2002, p. 45), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Sobre essa abordagem, Lakatos e Marconi (2011) assinalam:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...] (LAKATOS; MARCONI, 2011, p. 182)

A revisão bibliográfica não é uma repetição do que já foi dito e pesquisado sobre certos assuntos, mas, como afirmam Lakatos e Marconi (2011), notabiliza-se por ser a possibilidade de analisar tal tema sob uma nova ótica ou abordagem, e trazer dados novos e atualizados para uma conclusão inovadora.

Tendo em vista a definição sobre o tema, Severino (2013) enfoca que:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2013, p. 106)

O presente trabalho foi iniciado no segundo semestre de 2022, com o estudo exploratório de artigos que tratam do tema. Na sequência, foi feito um estudo da legislação que fundamenta a Educação Especial e, posteriormente, estudos teóricos conceituais para então realizar a revisão bibliográfica em pesquisas que tratam do tema do TDAH, na relação com a escola e a educação inclusiva. O contato com estudos bibliográficos instigou o aprofundamento por meio de uma revisão em estudos do tema.

Foi realizada a opção por dois repositórios digitais de trabalhos: o Repositório Institucional da Uergs e a Plataforma *Google Acadêmico*. O recorte temporal foi do ano de 2015 até 2022, pois a lei Brasileira de Inclusão é de 2015. Para a busca dos artigos foram consideradas palavras-chave, nas seguintes combinações: Inclusão; Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); Educação.

Para a leitura dos artigos, seguiu-se um roteiro de pontos para enfatizar na investigação, a fim de estabelecer relações entre os estudos e o campo teórico da educação inclusiva, quais sejam:

Que discussões trazem os textos sobre o tema TDAH?

Que desafios são evidenciados?

Que potencialidades são evidenciadas?

Que resultados apresentam?

Há outros destaques importantes?

A pesquisa seguiu algumas etapas, que foram as seguintes:

1) Conhecimento da legislação: foi feito o levantamento das principais leis referentes à educação especial e dificuldades de aprendizagem.

2) Estudo teórico: os autores foram selecionados para embasar a pesquisa, considerando o tema TDAH e conceitos principais, como inclusão escolar.

3) Busca de pesquisas nos repositórios digitais: realizada em dois locais - na Plataforma *Google Acadêmico* e no Repositório Institucional da Uergs, com base nos descritores informados acima. Fez-se uma primeira leitura dos resumos, para selecionar as pesquisas que fariam parte do *corpus* de análise e, depois da seleção, os artigos escolhidos foram lidos na íntegra.

4) Descrição e sistematização dos estudos encontrados: os estudos foram descritos um a um, a partir das discussões, levando em conta o roteiro criado para a leitura.

5) Análise das informações: quanto ao exercício analítico, os estudos foram comparados, contrastados entre si, e foi estabelecida relação entre a legislação e o campo conceitual da educação inclusiva.

4 O TDAH NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA E DOCÊNCIA

Como já informado na seção anterior, a pesquisa foi realizada por buscas nos repositórios digitais de trabalhos acadêmicos, a partir de oito (8) textos a respeito do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), estudos esses publicados entre 2015 e 2022. Foram consultados diversos estudos. Na primeira busca, com os descritores na Plataforma *Google Acadêmico*, apareceram 4.170 trabalhos. Desses, foram selecionados os primeiros trinta (30), para fazer uma primeira pesquisa nos títulos. Nessa busca, foram escolhidos aqueles que tratavam do TDAH na relação com a escola e com a docência de um modo geral, totalizando oito artigos, sendo sete artigos no *Google Acadêmico* e um no repositório Institucional da Uergs. Como critério de exclusão, foram deixados de fora aqueles que tratavam de um contexto específico, ou um estudo de caso, ou ainda um estudo em uma série específica.

A seguir, apresenta-se um quadro com os títulos, autores e o ano de cada publicação.

Quadro 1 – Relação dos textos

Título	Autor(es)	Ano de publicação
“A Inclusão das crianças com TDAH no ambiente escolar”	Juciane Aparecida Andrade Pereira	2015
“As estratégias pedagógicas na educação especial: um olhar para a criança com TDAH”	Mailza Ferreira Xavier	2018
“O TDAH no contexto escolar: desenvolvimentos da criança na escola frente aos desafios do TDAH e o papel da escola”	Marilei de Arruda, Liliana Teixeira de Lima Gonçalves e Jane Flavia Esser	2019
“A prática docente e a inclusão de alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH”	Ana Luiza Barcelos Ribeiro e Bianka Pires André	2020
“Problemas de aprendizagem mais comuns nos anos iniciais do ensino	Andressa da Costa dos	2021

fundamental: Um estudo de caso no município de Osório, RS, Brasil”	Santos	
“Crianças com TDAH: práticas pedagógicas inclusivas”	Maria da Conceição Ferreira de Medeiros	2022
“A inclusão de alunos com TDAH – um decênio das diretrizes de Educação Especial em Santa Catarina: um modelo de beneficência?”	Simone Schelbauer Moreira Paes, Valquíria Elita Renk e Daiane Priscila Simão-Silva	2022
“A atuação docente junto a estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) na educação básica”	Beatriz Rodrigues Santos	2022

Fonte: Autora (2023)

O exercício analítico permitiu estabelecer relações importantes quanto aos temas e conteúdos discutidos nos artigos, o que possibilitou a organização de eixos de análise, elencando as principais preocupações e especificidades dos sistemas de ensino sobre o tema TDAH, segundo as pesquisas.

Foram elencados dois eixos que são descritos e discutidos na sequência, a partir do arranjo feito sob as concepções que embasam o presente estudo, na relação com a escola, na perspectiva da inclusão escolar dos estudantes com TDAH. São estes: (1) O TDAH e as práticas pedagógicas para a inclusão escolar; (2) O TDAH e a prática docente no contexto escolar. A seguir estão as reflexões acerca de cada eixo.

4.1 O TDAH E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Para este eixo, foram relacionadas quatro pesquisas. A saber: “As estratégias pedagógicas na educação especial: um olhar para a criança com TDAH” (XAVIER, 2018); “O TDAH no contexto escolar: desenvolvimentos da criança na escola frente aos desafios do TDAH e o papel da escola” (ARRUDA; GONÇALVES; ESSER, 2019); “Problemas de aprendizagem mais comuns nos anos iniciais do ensino fundamental: Um estudo de caso no município de Osório, RS, Brasil” (SANTOS, 2021); e “Crianças com TDAH: práticas pedagógicas inclusivas” (MEDEIROS, 2022).

O primeiro estudo deste eixo foi baseado no trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, no ano de 2018, de autoria de Mailza Ferreira Xavier, com o título “As estratégias pedagógicas na educação especial: um olhar para a criança com TDAH”. Segundo Xavier (2018, p. 35):

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um tema que deve ser cada vez mais estudado no âmbito escolar, devendo ser discutido e trabalhado pelos profissionais da educação. Entre os profissionais da educação, o professor pode ser o primeiro a observar o transtorno, devido estar numa relação mais direta com o aluno na sala de aula, podendo incluí-lo em várias atividades pedagógicas e de aprendizagem, pois as crianças com TDAH precisam ser inseridas e respeitadas na escola, rompendo as barreiras que impedem seu acesso e permanência nas instituições do ensino regular. Infelizmente, a sociedade em geral, por falta de conhecimento, as rotulam de desatentas, desobedientes, entre outras, deixando de lado seu potencial de aprendizagem.

Em conformidade a isso, faz-se fundamental frisar a importância do papel do professor e de toda a rede de apoio, como um auxiliar em sala de aula, por exemplo. É notório a necessidade de qualificação dos profissionais da educação e a parceria constante da família com a escola. E somado a esse processo, Xavier (2018, p. 37) afirma que “[...] é necessário compreender a criança com TDAH, sua interação social, suas limitações e principalmente suas potencialidades, para que assim, possa ser realizado um bom trabalho com elas”.

O segundo estudo do eixo traz um artigo elaborado para o 2º Congresso Internacional de Educação que ocorreu dos dias 13 a 17 de maio de 2019, das autoras Marilei de Arruda, Liliana Teixeira de Lima Gonçalves e Jane Flavia Esser. O trabalho, sob o título “O TDAH no contexto escolar: desenvolvimentos da criança na escola frente aos desafios do TDAH e o papel da escola”, apresenta algumas especificidades, acentuando o aspecto comportamental e clínico, que nos diz que:

Tal síndrome é considerada uma temática complexa que exige cautela em seu diagnóstico, uma vez que se trata de comportamento humano, que exige acima de tudo conhecimento, ser atento às mudanças de comportamento e a diversos outros fatores que atrapalham o desenvolvimento pleno na escola. (ARRUDA; GONÇALVES; ESSER, 2019, p. 2)

Comumente, é na fase escolar que a descoberta da criança com esse transtorno é percebida. Retratando a opinião dos autores citados acima, deve-se ter muito cuidado com o diagnóstico, uma vez que nem sempre uma criança agitada é

hiperativa. É um tema polêmico e controverso, pois, como se pode ver, por vezes, parece que o diagnóstico poderá solucionar questões pedagógicas, o que pode ser problematizado.

O estudo ainda salienta que uma união conjunta de diversos fatores entre família, escola e sociedade é necessária para que a inclusão aconteça. E ainda:

Exige também investimentos contínuos, mudanças na legislação, projetos pedagógicos diferentes, novos mecanismos e construção de novos espaços. A inclusão aborda que as diferenças humanas são normais e estas estão pautadas nas questões sociais, culturais e políticas, necessitando, portanto que a educação inclusiva deva trabalhar no sentido de proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos, sejam eles hiperativos ou não. (ANDRADE, 2000 *apud* ARRUDA; ESSER; GONÇALVES, 2019, p. 8)

Sobre essas discussões, faz-se relevante também problematizar o acento no comportamento e no quadro clínico, quando se parte do pressuposto de que precisamos olhar para as potencialidades do sujeito com TDAH e não naquilo que lhe é “faltoso”.

O terceiro texto que foi agregado neste eixo foi o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, de 2021, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), intitulado “Problemas de aprendizagem mais comuns nos anos iniciais do ensino fundamental: Um estudo de caso no município de Osório, RS, Brasil”, de Andressa da Costa dos Santos.

Como aponta Santos (2021 *apud* Ramos, 2020, p. 134), o TDAH não necessariamente acompanha a hiperatividade. A pessoa com esse transtorno pode apresentar o tipo combinado ou apenas um dos três tipos. Assim, para o educando que apresenta desatenção e impulsividade, a principal dificuldade é manter-se atento, principalmente em relação a algo que não desperte seu interesse, e isso dificulta o processo de aprendizagem, já que ele não consegue manter o foco. Santos (2021) continua enfatizando que se o aluno apresentar a hiperatividade surge a inquietação, e é necessária a realização de atividades em um período mais curto do que o estipulado para todos da turma.

A falta de informação mais aprofundada sobre o assunto gera dificuldades de como avançar o ensino e aprendizagem para a criança, uma vez que podem ser rotulados de TDAH, e posteriormente muitos indivíduos com essa patologia deixam de receber um acompanhamento com profissionais especializados na área. (SANTOS, 2021, p. 18)

É importante conhecer os sujeitos; porém, é urgente problematizar a menção da autora, quando identifica o TDAH como uma “patologia”, o que efetivamente é uma forma de rotular o aluno, ao posicioná-lo como “doente”. Nos seus argumentos, Santos (2021) ressalta que é importante destacar sempre o olhar cuidadoso desse adulto que acompanha a criança, quer seja o professor, quer a família, ou outro profissional envolvido. “A criança com TDAH deve ser estimulada precocemente e as atividades devem ser prazerosas, pois dessa forma a atenção será mantida por um tempo maior” (SANTOS, 2021, p. 16). E complementa um planejamento que atenda às especificidades do estudante que possa influenciar positivamente essa aprendizagem.

Por fim, o quarto estudo desse eixo denomina-se “Crianças com TDAH: práticas pedagógicas inclusivas”, de autoria de Maria da Conceição Ferreira de Medeiros. Foi um Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), do ano de 2022.

A autora aborda as consequências do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), como a desatenção que se caracteriza pela divagação nas atividades e dificuldade de manter o foco. Já a hiperatividade se manifesta na forma de “batucar, remexer e conversar em excesso”. E a impulsividade se trata da ação sem programação, inesperada. De modo geral, a autora enfoca muito naquilo que é problemático nos alunos com este transtorno, sem enfatizar as potencialidades dos mesmos. Assim, ela define ser a concentração não um ponto forte dos “portadores de TDAH”, isto faz com que os professores sejam vistos como elementos fundamentais para o diagnóstico deste transtorno.

Na interpretação de Medeiros (2022, p. 12), “a educação para se tornar inclusiva vai depender de alguns fatores que são essenciais, como métodos de ensino que visem atender as necessidades dos estudantes, independentemente das dificuldades que eles venham apresentar”. E um fator muito importante é a formação profissional continuada baseada na Educação Inclusiva.

Para uma perspectiva inclusiva de fato, faz-se imprescindível a parceria entre família e escola. Baseado nessa premissa, Medeiros (2022, p. 15) salienta:

[...] compreende-se que o binômio família-escola se faz necessário para que não somente as barreiras culturais e atitudinais em relação ao tratamento dado a estes discentes sejam suplantadas como também a dinâmica de

aprendizagem destinada a estes alunos seja a mais assertiva possível, posto que isto é condição *sine qua non* para que haja progresso em seu itinerário de formação.

A questão da inclusão nos espaços educativos está atrelada à ideia de que a escola precisa ter uma prática pautada na diversidade, considerando, para tal, que cada indivíduo é único. Nesse sentido, propostas pedagógicas devem ser sensíveis a todas as diferenças, tanto de crianças com TDAH, quanto com alunos que apresentem outros transtornos globais do desenvolvimento.

Medeiros (2022) ainda argumenta que não é o aluno que deve se adaptar ao contexto educacional, mas, sim, a escola em si que deve se adaptar para suprir as necessidades deste aluno. Portanto, a prática da educação inclusiva é um desafio permanente nos nossos dias, e toda a rede escolar tem que estar capacitada para que isso aconteça. “Mas é na escola pública onde se percebe uma falta de suporte, na maioria das vezes, para poder auxiliar o professor a identificar dentre tantos alunos aquele que precisa da sua atenção” (MEDEIROS, 2022, p. 44).

Os estudos apresentam a concordância de que uma das necessidades para a inclusão e para a qualidade do trabalho pedagógico está na articulação entre escola, família e comunidade, tal como defendem Xavier (2018), Medeiros (2022) e Arruda, Gonçalves e Esser (2019) que enfatizam as interações sociais como fundamentais.

As evidências dos trabalhos ainda convergem para a importância de a escola contar com uma equipe multidisciplinar para oferecer o apoio pedagógico e social ao educando. Em concordância com tal concepção, a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, no Art. 4º, reforça a abordagem multidisciplinar ao referir que a criança deve ter uma equipe interdisciplinar, envolvendo os profissionais da rede de ensino e os da rede de saúde, se houver necessidade. O documento ainda menciona sobre a formação continuada para capacitar os professores, e assim poderem perceber a presença desse transtorno em sala de aula.

Sobre a formação continuada, um dos estudos aponta esse elemento que não mencionado nos outros. Na pesquisa de Medeiros (2022), evidenciou-se o quanto é necessário investir na formação continuada para os professores. A autora defende que os sistemas de ensino promovam a formação profissional continuada baseada na Educação Inclusiva.

Outra questão evidenciada de modo unânime em todos os estudos foi sobre a urgência das adaptações curriculares, que devem ser sensíveis às especificidades

de cada indivíduo. Nesse sentido, Carvalho (2010) contribui enfatizando que as modificações curriculares são feitas pelos professores para contemplar mais estrategicamente aqueles alunos com dificuldades na aprendizagem. Essa autora também delimita que as práticas pedagógicas devem se estender além do ambiente escolar, como nas famílias e em toda a sociedade.

4.2 O TDAH E A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR

Este eixo foi organizado a partir da ênfase na prática docente, para o qual foram elencados quatro estudos: “A Inclusão das crianças com TDAH no ambiente escolar” (PEREIRA, 2015); “A prática docente e a inclusão de alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH” (RIBEIRO; ANDRÉ, 2020); “A inclusão de alunos com TDAH – um decênio das diretrizes de Educação Especial em Santa Catarina: um modelo de beneficência?” (PAES; RENK; SIMÃO-SILVA, 2022); “A atuação docente junto a estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) na educação básica” (SANTOS, 2022).

O primeiro texto incluído neste eixo foi a monografia apresentada no Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar da Universidade de Brasília, com o título “A Inclusão das crianças com TDAH no ambiente escolar”. Este trabalho de conclusão é de autoria de Juciane Aparecida Andrade Pereira, de 2015. O estudo tratou das práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade). Segundo a autora, esse transtorno é caracterizado pela desatenção, hiperatividade e impulsividade. Também traz que em 1992, o transtorno foi reconhecido legalmente pela Organização Mundial de Saúde baseado na Classificação Internacional de Saúde (CID 10) (*apud* LEGNANI e ALMEIDA, 2008 *apud* PEREIRA, 2015).

Ainda baseado nos seus estudos, a autora destaca que:

Por se tratar de um transtorno que se manifesta de forma crônica nos primeiros anos de vida da criança, não permitindo principalmente que ela se concentre, o TDAH, pode trazer sérios prejuízos às crianças, seja no âmbito educacional, como também no pessoal, pois dificulta seu desenvolvimento educacional e também afeta sua autoestima, fazendo com que se sinta incapaz, inferior. (PEREIRA, 2015. pp. 11-12)

Ainda retomando o que disse Pereira (2015), que tratou sobre “A Inclusão das

crianças com TDAH no ambiente escolar”, a autora entende que:

Os alunos que apresentam os sintomas do TDAH devem preferencialmente sentar-se nas primeiras carteiras da sala, nunca perto da porta ou da janela, para evitar que se distraiam. As atividades, se possível, não devem ser longas, para que não ultrapassem o tempo de concentração dos alunos. É importante procurar diversificar o método de ensino, deixando uma aula diferente da outra, a fim de motivar os alunos. (PEREIRA, 2015, p. 14)

Pereira (2015) ainda menciona a possibilidade do uso de medicamentos, como a Ritalina, em determinadas situações, embora não compartilhe com essa perspectiva, para dar ênfase às possibilidades pedagógicas. O estudo da autora ainda enfatiza que a criança hiperativa tem mais propensão à reprovação, abandono escolar e baixo rendimento, é pouco sociável e, portanto, tem dificuldades para se relacionar. Em muitas vezes, para as pessoas que não conhecem esse transtorno, pensa-se que a criança com TDAH não tem limites em casa, devido às suas reações e comportamento.

O segundo artigo agregado nesse eixo foi o da Revista *Philologus*, da autoria de Ana Luiza Barcelos Ribeiro e Bianka Pires André. O artigo sob o título “A prática docente e a inclusão de alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH” foi publicado no ano de 2020.

Na perspectiva evidenciada sobre o TDAH por Ribeiro e André (2020), fica clara a preocupação constante que as instituições escolares têm de enfrentar todos os dias devido aos mais variados sintomas e subtipos de TDAH. As autoras continuam dizendo que “[...] cada aluno apresenta especificidades quanto a sua socialização e ao comportamento em sala de aula, gerando além da dificuldade de aprendizagem dificuldades na socialização” (RIBEIRO; ANDRÉ, 2020, pp. 598-599), trazendo, assim, grandes impasses para o processo de ensino e aprendizagem.

Uma escola que atenda as necessidades de todos indiscriminadamente tornou-se uma emergência, havendo a necessidade de minimizar a discriminação e o preconceito, pois cada um tem o direito de ter o seu espaço [...] (RIBEIRO; ANDRÉ, 2020, p. 599-600)

Em conformidade ao que foi citado acima, o que se espera da sociedade como um todo, mais especificamente falando da escola, e que se faz imprescindível, é a liberdade de expressão para cada um ter o direito ao seu espaço. E em conjunto

a isto, promove-se a inclusão, que para Ribeiro e André (2020 *apud* Gil, 2005, p. 26) “é garantir que todos os alunos com ou sem deficiência participem ativamente de todas as atividades na escola e na comunidade”.

Sobre a inclusão educacional ampla de alunos com deficiências, transtornos e dificuldades de aprendizagem, Ribeiro e André (2020) frisam que primeiro é necessário investigar os diferentes tipos de problemas para poder ter uma assistência precisa e também uma infraestrutura adequada das instituições. Essa estratégia favorece a permanência e o aproveitamento do ensino promovido, além de favorecer a inclusão desses alunos no meio social.

Ribeiro e André (2020), inspirados noutros estudos, reforçam que a inclusão promove a convivência com as diferenças, o que, segundo eles, é um privilégio:

[...] a inclusão de um aluno com TDAH é um privilégio para os colegas e professores que a partir das suas experiências experimentam que as pessoas são diferentes, que possuem comportamentos diferentes, formas de aprender diferentes e principalmente que precisam ser respeitadas em suas diferenças. (RIBEIRO; ANDRÉ, 2020, p. 600)

As autoras discorrem a respeito da importância da convivência, e como essa experiência pode ser riquíssima para todos, não apenas no contexto escolar, mas na promoção da inclusão social: “O benefício da inclusão não é apenas para os alunos público-alvo da educação especial ou com algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem como o TDAH, mas para toda a sociedade, os alunos aprendem a conviver e a respeitar as diferenças” (RIBEIRO; ANDRÉ, 2020, p. 601).

O terceiro texto reunido neste eixo foi o artigo intitulado “A inclusão de alunos com TDAH – um decênio das diretrizes de Educação Especial em Santa Catarina: um modelo de beneficência?”, de 2022, de autoria de Simone Schelbauer Moreira Paes, Valquíria Elita Renk e Daiane Priscila Simão-Silva. De acordo com as autoras, é essencial o estímulo às potencialidades da criança com TDAH, a coordenação motora, a percepção visual, as habilidades artísticas da criança e elogiar sempre as suas qualidades, gestos, criatividade e a generosidade que é tão marcante nas crianças com este transtorno, assim como em tantos outros diagnósticos de dificuldades de aprendizagem.

Paes, Renk e Simão-Silva (2022) apontam para a importância de uma abordagem não discriminatória e aberta às diferenças. De acordo com elas,

É direito humano básico a não discriminação e a não estigmatização, em respeito às liberdades fundamentais. O estigma se caracteriza quando o outro é inferiorizado e diminuído dos demais seres humanos, com rótulos, por exemplo, levando-o à perda de status e à discriminação, que desqualifica, rejeita e exclui a pessoa vitimizada, comprometendo a sua qualidade de vida (GODOI; GARRAFA, 2014 *apud* PAES; RENK; SIMÃO-SILVA, 2022, p. 255).

Conforme as autoras, precisamos criar estratégias pedagógicas coerentes ao aluno com TDAH para assim potencializar o seu aprendizado. Cada um tem o seu modo de aprender, e isso não se trata de uma opção dos sistemas de ensino, e sim de um direito de todos os estudantes de acesso e permanência na escola, com aprendizagem.

Nesse sentido, entende-se ser:

[...] a Educação escolar é o caminho para desenvolver as potencialidades e as possíveis eficiências cognitivas dos alunos com TDAH, no intuito de formar um cidadão pleno para atuar com seus projetos de vida na sociedade. Assim, a beneficência é demonstrada a partir de diretrizes que visam ao desenvolvimento de mecanismos de compreensão das potencialidades e das singularidades dos diferentes, como sujeito de direitos. (PAES; RENK; SIMÃO-SILVA, 2022, p. 265)

Por isso, é tão importante um olhar atento de toda a rede de apoio da criança, para ela ter assegurado o direito de aprender e ser desafiada a desenvolver as suas potencialidades. E o professor torna-se indispensável neste processo, pois é aquele que vai acompanhando o dia a dia da criança, realizando articulações com a família e com outros profissionais.

Já o quarto texto incluído neste eixo é intitulado “A atuação docente junto a estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) na educação básica”, de autoria de Beatriz Rodrigues Santos, de 2022. O trabalho traz uma reflexão a respeito da importância de os professores serem capacitados para identificar os primeiros sinais de alunos com TDAH, na visão de Santos (2022), para poder tomar as providências assertivas “para que esse aluno tenha um melhor desempenho e corra menos riscos no futuro”.

A autora enfatiza que, geralmente, os professores são os primeiros a ter informações sobre um “suposto” diagnóstico para o TDAH, pois essa parte não cabe ao professor, e sim a uma equipe de profissionais especializados. Quanto antes este aluno tiver sido diagnosticado, mais fácil fica o trabalho pedagógico, ou seja, melhor

será compreendido e assistido. O acompanhamento é essencial ao desenvolvimento do mesmo, por isso a necessidade de ter o diagnóstico. Para compreender melhor essa situação Santos (2022) descreve que:

Na sala de aula, a presença de um estudante com TDAH é frequentemente acompanhada de perturbação e desconforto, podendo levar o/a professor/a adotar atitudes autoritárias e punitivas que tendem a tornar o trabalho pedagógico desagradável e penoso. Na escola, o comportamento de crianças com TDAH muitas vezes são fonte de medo e insegurança para os educadores, pois muitos deles não têm uma ampla visão de desenvolvimento ou de estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem daqueles que desafiam a rotina escolar. (SANTOS; VASCONCELOS, 2010 *apud* SANTOS, 2022, p. 20)

Com a política de inclusão social nas escolas, os professores passam a lidar com diferentes estudantes na sala de aula, e isso gera uma insegurança para esses profissionais. Por isso é fundamental, como assinala Santos (2022, p. 22), que o professor busque, por intermédio da formação continuada, “[...] desenvolver práticas pedagógicas através de uma perspectiva construtivista que favoreça a aprendizagem do aluno com TDAH para ser trabalhada a sua socialização e bom desempenho acadêmico”.

Outra questão de relevância da inclusão escolar apontada por Santos (2022) foi a impossibilidade de separação dos aspectos cognitivos dos aspectos emocionais do aluno com dificuldades, pois esses dois elementos caminham juntos na relação com a aprendizagem, a razão e a emoção.

Quando os próprios professores colocam em seus processos de ensino e aprendizagem as questões emocionais em segundo plano, perde-se uma rica oportunidade de propiciar a estes estudantes com necessidades específicas de aprendizagem experiências que podem facilitar a compreensão dos conteúdos [...] (FARIA, 2018 *apud* SANTOS, 2022, p. 22).

Na percepção da autora, não se pode negligenciar os sentimentos e emoções, porque isso faz parte do ser humano e é muito importante para o desenvolvimento das pessoas, especialmente de alunos com algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem. Outro ponto interessante da pesquisa de Santos (2022) é quando ela ressalta o que a criança faz de bom e positivo, pois geralmente quem tem esse tipo de transtorno fica rotulado por ter atitudes que são consideradas "ruins". Então, este é um bom recurso, considerando que elas possuem muitas

outras habilidades. “Um professor atento e dedicado a seus alunos pode dispor de estratégias que desenvolvam o aprendizado de forma efetiva” (FREITAS et al., 2010 *apud* SANTOS, 2022, p. 26).

Falando de estratégias pedagógicas e almejando a melhoria da aprendizagem do aluno com TDAH, Santos (2022) aponta o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos.

[...] a inclusão do DUA no contexto educacional trouxe inúmeras implicações, uma vez que vem contribuindo para gerar oportunidades iguais de aprendizagem. Dessa forma, conhecer o modelo de design inserido nas organizações educacionais é fundamental para entender as características, desafios, limites e suas contribuições para o alcance dos objetivos educacionais. (LIMA E OLIVEIRA, 2020 *apud* SANTOS, 2022, p. 33)

A autora destaca ainda, baseada em outros autores, que a implementação do DUA possibilitou ao professor reconhecer as necessidades dos alunos por meio da aplicação dos princípios. Foi possível o desenvolvimento de estratégias para a solução de problemas dos alunos, demonstrando habilidades e engajamento nas interações sociais e no rendimento acadêmico.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA):

[...] constituem-se como uma ferramenta através da qual se dispõe um conjunto de sugestões a serem desenvolvidas em qualquer componente curricular ou espaço educativo, por qualquer pessoa que tenha interesse em implementá-la, para que todos consigam acessar sem limitações. A projeção de edifícios e espaços públicos pela arquitetura, baseada no conceito do Design Universal, de modo que todos possam ter acesso, sem qualquer limitação, foi a inspiração para o surgimento do DUA (NELSON, 2019 *apud* SANTOS, 2022, p. 32).

Na discussão da autora, essa abordagem torna possível a aprendizagem do conhecimento e potencializa as características de cada estudante. Sua flexibilidade desperta o interesse de todos.

Outras práticas pedagógicas ao aluno com TDAH, na visão de Santos (2022) são o destaque a imagens dinâmicas, vídeos interativos, músicas correlacionadas ao tema proposto em sala de aula e também “o uso de softwares educativos e promover vivências e a construção de ambientes lúdicos são algumas sugestões” (SILVA, 2010 *apud* SANTOS, 2022, p. 35).

Apesar das discussões apresentarem diferentes contextos, é unânime a defesa de que o estudante com TDAH precisa de estratégias pedagógicas assertivas para ocorrer a efetiva inclusão com aprendizagem. Em conformidade com Paes, Renk e Simão-Silva (2022), “precisamos criar estratégias pedagógicas coerentes para o aluno com TDAH para assim potencializar o seu aprendizado”.

Os elementos que permeiam essas discussões estão relacionados com as estratégias pedagógicas propostas pelos autores. Por exemplo, Santos (2022) aponta o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma estratégia. As outras especificidades pedagógicas identificadas pela autora seriam imagens dinâmicas, vídeos interativos, músicas e o uso de softwares educativos. Já o artigo de Ribeiro e André (2020) salientam que primeiro é necessário investigar os diferentes tipos de problemas para que o aluno possa ter uma assistência precisa. Enquanto Paes, Renk e Simão-Silva (2022) dizem ser essencial estimular a coordenação motora, percepção visual, as habilidades artísticas da criança, e sempre elogiar sempre suas qualidades, gestos e criatividade.

Em se tratando da inclusão e da aprendizagem, Carvalho (2010) enfatiza que o currículo escolar deve analisar todos os aspectos pedagógicos, sociológicos e psicológicos para ter funcionalidade. A autora reforça que é preciso assimilar a experiência historicamente acumulada e culturalmente organizada desse aluno, para o educador poder construir uma proposta que reconheça as especificidades de cada indivíduo, garantindo o direito de aprendizagem.

Nos estudos acadêmicos da última década e nas discussões dos autores sobre o TDAH, um dos pontos evidentes é que no ambiente escolar o transtorno é mais perceptível, pois ali a criança precisa estar atenta na maioria das vezes, assim tornando mais visível esta dificuldade e percebendo as diferenças na aprendizagem e na socialização. Na concepção de Eidt (2010), o termo “disfunção” cerebral, então utilizado na literatura acerca do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), ignora o componente histórico-social do psiquismo humano, pois é através das funções psicológicas superiores, especificamente humanas, que se desenvolve a apropriação da cultura humana. Complementando esse pensamento, Vygotsky (*apud* COLE *et al.*, 1991), numa perspectiva sociocultural, rejeita a concepção de desenvolvimento linear, incorporando em sua conceituação alterações evolutivas.

Entre os estudos citados, somente o artigo de Pereira, (2015) problematiza o uso recorrente de medicamentos nos alunos e a expectativa que a escola tem de que

esse medicamento contribua para a aprendizagem. Sobre isso, ao discutir sobre o histórico do TDAH, problematiza a legitimação do discurso neurobiológico, o que reforçou a perspectiva do transtorno como uma doença a ser curada. Contrapondo a perspectiva da doença, Carvalho (2010) contribui ao defender que as práticas curriculares devem considerar os aspectos pedagógicos, sociológicos e psicológicos no contexto da inclusão.

Dentre os quatro textos analisados neste eixo, apenas dois deles foram escritos após a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, que diz respeito ao acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem. Contudo, a inclusão independente de haver uma legislação específica para o TDAH, as políticas de inclusão, com seus regulamentos (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011; BRASIL, 2015) já asseguravam práticas inclusivas a todos os sujeitos em qualquer nível ou modalidade escolar. Nessa perspectiva, Vliese e Pletsc (2014) reforçam que a implementação de um currículo inclusivo deve-se à necessidade de se refletir a prática docente, contemplando as necessidades de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo questionou o seguinte: como o TDAH é discutido em estudos acadêmicos na última década? Que elementos permeiam as discussões? Que especificidades pedagógicas são evidenciadas? Para adentrar nesse contexto, foi realizada uma investigação bibliográfica, a partir de uma revisão de literatura de pesquisas que tratam do tema em repositórios como: Plataforma Google Acadêmico e Repositório Institucional da Uergs, a partir do ano de 2015.

A imersão nos estudos possibilitou promover uma discussão, estabelecendo relações entre as pesquisas no confronto com o campo teórico do TDAH e da inclusão escolar, em consonância com a legislação vigente. Nesse exercício de aproximações, foram organizados dois eixos analíticos.

O primeiro eixo “O TDAH e as práticas pedagógicas para a inclusão escolar”, composto de quatro pesquisas, evidencia a importância de a escola contar com uma equipe multidisciplinar para oferecer o apoio pedagógico e social para esse educando, uma rede de apoio mesmo fora da escola. Outro aspecto revelado em todos os textos estudados refere-se à necessidade de modificações curriculares a serem realizadas pelos docentes para beneficiar principalmente aquele aluno que apresenta necessidades específicas de aprendizagem, e, assim, garantir o direito de participar e aprender.

Já no segundo eixo “O TDAH e a prática docente no contexto escolar”, então composto de quatro pesquisas, observa-se, na maioria dos textos pesquisados, a importância de se propor uma ação investigativa dos sujeitos com dificuldades de aprendizagem presentes na escola para que os educandos possam receber um acompanhamento coerente com a perspectiva da inclusão. Fica evidente também a necessidade de condições estruturais para a efetivação da proposta inclusiva aberta a todos. Outro ponto identificado na maioria das pesquisas é a necessidade da formação continuada dos professores, tendo em vista o seu protagonismo frente à prática pedagógica.

Ao concluir o exercício de leitura, descrição e análise do *corpus*, no tocante ao tema do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), vê-se que é um tema ainda pouco entendido principalmente no ambiente escolar, e, em decorrência, são muitas as dúvidas que permeiam educadores, levando-os a confundir a condição do estudante com TDAH com indisciplina ou falta de contenção.

O estudo dos regulamentos legais aponta que os sistemas de ensino devem atender a todos os estudantes com especificidades de aprendizagem, incluindo os estudantes com TDAH. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) em vigência, prevê serviço de apoio à inclusão de alunos com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação no Atendimento Educacional Especializado (AEE). A fim de dirimir as situações de indefinição do público que deve ser atendido, em 2021, foi promulgada a Lei nº 14.254, que prevê o acompanhamento pedagógico para o aluno com TDAH.

Ao elaborar esta pesquisa, pôde-se notar que é premente a necessidade de aprofundar estudos sobre o TDAH, principalmente pela formação continuada dos professores, não para incidir práticas normalizadoras, mas, sim, para combater discriminações e atender às especificidades de aprendizagem de cada estudante.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Marilei de; ESSER, Jane Flavia; GONÇALVES, Liliana Teixeira de Lima. **O TDAH no contexto escolar: Desenvolvimentos da criança na escola frente aos desafios do TDAH e o papel da escola**. 2º Congresso Internacional de Educação, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de Outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rceb00409.pdf?query=Resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaa-tualizada-pl.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 jan. 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria de educação de Mato Grosso do Sul (SED). **Fórum Mundial de Educação aprova declaração sobre Futuro da Educação**. 2015. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/forum-mundial-de-educacao-aprova-declaracao-sobre-futuro-da-educacao/>. Acesso em: 12 mai. 2023.

CALIMAN, Luciana Vieira. **Notas Sobre a História Oficial do Transtorno do Déficit de Atenção/hiperatividade TDAH**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/K7H6cvLr349XPXWsmsWJQq/?format=pdf&lang=pt>. 2010. Acesso em: 12 abr. 2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010, 152p.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. **Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade e Psicologia Histórico-Cultural**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.121-146, jan./abr. 2010.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 16 abr. 2023.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w4vBnR8GrZm9VGHZQVrRqSF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2023.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalho científico**, 7 ed, São Paulo: Atlas, 2011.

MEDEIROS, Maria da Conceição Ferreira de. **Crianças com TDAH: Práticas Pedagógicas Inclusivas**. Caicó, 2022. 63f.: il. Monografia (graduação de curso) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Licenciatura em Pedagogia, 2022.

PAES, Simone S. M.; RENK, Valquíria E.; SIMÃO-SILVA, Daiane P. **A inclusão de alunos com TDAH - um decênio das diretrizes de Educação Especial em Santa Catarina: um modelo de beneficência?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.30, n.114, p. 254-273, jan./mar. 2022.

PEREIRA, Juciane A. Andrade. **A Inclusão das crianças com TDAH no ambiente escolar**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB. Brasília, 2015, 38p.

RIBEIRO, Ana Luiza Barcelos; ANDRÉ, Bianka Pires. **A prática docente e a inclusão de alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH**. Revista Philologus, Ano 26, n. 78 Supl. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2020. Disponível em: <https://revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/367>. Acesso em: 17 mai. 2023.

SANTOS, Andressa da Costa dos. **Problemas de aprendizagem mais comuns nos anos iniciais do ensino fundamental: Um estudo de caso no município de Osório, RS, Brasil**. Disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/1748>. Acesso em: 11 mai. 2023.

SANTOS, Beatriz Rodrigues. **A atuação docente junto a estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) na educação básica**. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25739>. Acesso em: 25 mai. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Lais Nunes da Silva; SOUZA, Catielle Alves; BRESOLIN, Marcelo; AZEVEDO, Gilmar; SEMENSATTO, Simone. **Manual de trabalhos acadêmicos e científicos da UERGS**: orientações práticas à comunidade universitária da UERGS. Porto Alegre: Uergs, 2013, 150p.

TAVARES, H. V. **Apoio pedagógico às crianças com necessidades educacionais especiais DISLEXIA E TDAH**. 2008. 85p. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação, Lato-Sensu em Distúrbio de Aprendizagem apresentado à Disciplina de Oftalmologia da Faculdade de Medicina do ABC, São Paulo, 2008.

UNESCO. **Declaração de Incheon**: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. Fórum Mundial da Educação. 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em: 12 mar. 2023.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. 1991. 90p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 2 mai. 2023.

VLIESE, Érica C.; PLETSCH, Márcia D. **Plano Educacional individualizado (PEI) e currículo**: possibilidades para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/39-vliese_e_pletsch.pdf. Acesso em: 9 mai. 2023.

XAVIER, M. F. **As Estratégias Pedagógicas na Educação Especial**: Um olhar para a criança com TDAH. 2018. 37p. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras-PB. Cajazeiras, 2018.