



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE
ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NAS SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

CRISTINE APARECIDA DE PAIVA GOMES

ORIENTADORA: PROFESSORA MS. FERNANDA DO CARMO GONÇALVES

BRASÍLIA/2011



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS

CRISTINE APARECIDA DE PAIVA GOMES

**A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE
ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NAS SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.

BRASÍLIA/2011

TERMO DE APROVAÇÃO

CRISTINE APARECIDA DE PAIVA GOMES

A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 30/04/2011.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

PROFESSORA MS. FERNANDA DO CARMO GONÇALVES

ANA CLAUDIA FERNANDES

CRISTINE APARECIDA DE PAIVA GOMES

BRASÍLIA/2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às crianças que dele participaram, particularmente aos seus pais que autorizaram essa participação sendo reais colaboradores, pela oportunidade de construir conhecimentos na minha área profissional. E aos meus colegas de trabalho que também fizeram parte dessa pesquisa pelos momentos compartilhados na troca conhecimentos enriquecendo minhas experiências.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de poder compartilhar experiências e momentos com pessoas e crianças tão especiais que fazem de mim uma pessoa diferente e que cada dia promovem o meu crescimento como um ser humano melhor.

Aos meus colegas de trabalho pelo apoio e dedicação sem os quais não seria possível a realização do nosso trabalho.

Ao meu esposo que me apoiou e não me deixou desistir nos momentos difíceis.

Aos meus filhos Gabriel e Karol que me compreenderam nos momentos em que me ausentei para realização da pesquisa.

À minha tutora Orientadora Fernanda do Carmo Gonçalves pela competência e dedicação despendida para a conclusão desta monografia.

RESUMO

O tema A inclusão do Aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental foi escolhido em razão da percepção de uma necessidade de compreensão do aluno com esse tipo de transtorno, bem como um melhor desenvolvimento quanto aos aspectos pedagógicos com vista à inclusão escolar. O objetivo desse estudo foi investigar os fatores que promovem a inclusão de três alunos com Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade na sala de aula do ensino regular em uma escola pública do Distrito Federal. A metodologia pela qual esta pesquisa se desenvolveu foi de caráter qualitativo. A investigação aconteceu numa instituição pública de ensino de Santa Maria - DF que atende crianças desde a Educação Infantil até o 5º ano do ensino fundamental e participaram nesta pesquisa três pais de alunos com TDAH; quatro professores que atuam com esses alunos, o professor da equipe de apoio psicopedagógico e três alunos com o transtorno. Foi utilizado como instrumento o questionário. Nos resultados foi constatado que o professor em sala de aula reconhece as particularidades e necessidades dos alunos com TDAH no processo de ensino aprendizagem quanto às estratégias de ensino. A maioria dos professores relata utilizar, em sala de aula, estratégias de ensino diferenciadas como rotina de acordo com as disciplinas que irão estudar e atividades flexíveis para o aluno com TDAH, porém um professor relata não haver tempo para estratégias diferenciadas de ensino. Os professores percebem a necessidade de uma avaliação diferenciada, levando em consideração suas limitações e observando o seu desenvolvimento, com exceção de uma professora que percebe que seu aluno com TDAH não necessita de uma avaliação diferenciada, relatando que necessita apenas de desenvolver a concentração e o controle corporal. Sobre a necessidade de um currículo diferenciado dois professores relatam ser necessário nas habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, porém duas professoras afirmam não haver essa necessidade. A professora da equipe de apoio psicopedagógico orienta que adaptação também deve ser feita no ambiente da sala de aula, bem como na agenda, rotina e combinados. A

equipe pedagógica possui um projeto de adequação curricular para os alunos com TDAH e envolve a elaboração da própria adequação, o atendimento ao aluno, grupos de vivência, porém ainda não foi implementado. Há uma parceria entre a escola e a família e essa se dá por meio da comunicação, visita à escola, visita a casa do aluno, participação de reuniões e eventos promovidos pela escola. Os alunos com TDAH demonstram gostar da sala de aula, dos colegas e da professora, sendo que as atividades que mais gostam envolvem brincadeiras, jogos, desenhos e pinturas, e o que menos gostam envolve atividades de leitura e interpretação quando há textos extensos. Os alunos percebem a necessidade de aula de informática, mais uma professora em sala para auxiliá-lo e livros legais. Os resultados indicam a importância de aprofundar e oferecer subsídios para as propostas de estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem dos alunos com TDAH no contexto escolar.

Palavras-Chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, adaptação Curricular, estratégia de ensino e Inclusão.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
CAPÍTULO 1 – Conhecendo o TDAH	14
CAPÍTULO 2 – O TDAH e o Contexto Escolar	18
CAPÍTULO 3 – O BIA e o Processo de Inclusão	24
II – OBJETIVOS	31
III – METODOLOGIA	33
3.1 - FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA	33
3.2 - CONTEXTO DE PESQUISA	35
3.3 – PARTICIPANTES	36
3.4 – MATERIAIS	39
3.5 - INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	39
3.6 - PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	40
3.7 - PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	41
IV – RESULTADOS	44
V – DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS	51
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICES	62
1 - Questionário Professor	63
2 – Questionário Professor Equipe de Apoio	65
3 – Questionário Pais	68
4 – Questionário Aluno	70
ANEXOS	71
1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor	72
2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais	73
3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Aluno	74

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Características dos Alunos	37
Tabela 2 – Características das Famílias	37
Tabela 3 – Características dos Professores	38
Tabela 4 – Características dos Alunos com TDAH em sala de aula	44

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo investigar fatores que promovem a inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em uma turma regular do BIA – Bloco Inicial de Alfabetização.

O tema foi escolhido em razão do meu contato direto como professora do BIA, neste ano letivo de 2010, com aluno que apresenta diagnóstico médico de TDAH, por isso percebi uma necessidade de compreensão do aluno com esse tipo de transtorno, bem como um melhor desenvolvimento quanto aos aspectos pedagógicos com vista à inclusão escolar. Sou formada em pedagogia há cinco anos. Tenho quinze anos de experiência. Desses anos, em quatro deles atuei como alfabetizadora no Município do Novo Gama (GO); leciono há 11 anos na Secretaria de Educação do Distrito Federal com séries iniciais do Ensino Fundamental. Trabalhei 02 anos em turma de integração inversa (turma mistas com alunos ditos normais e os com necessidades especiais, porém com número menor de alunos) atendendo alunos com deficiência intelectual e autista e atualmente leciono em uma Escola de Educação Fundamental Séries Iniciais, localizada na cidade de Santa Maria há quatro anos.

O TDAH é caracterizado pela falta de controle sobre a atenção, a impulsividade e excessiva atividade motora. Embora a compreensão acerca do TDAH tenha avançado, percebe-se que as crianças com esse transtorno continuam encontrando dificuldades significativas em sua adaptação escolar, familiar e social.

Nesse contexto percebo uma série de dificuldades enfrentadas pela criança hiperativa na sala de aula tendo em vista as características do TDAH que comprometem o relacionamento social do aluno com a turma e o processo ensino–aprendizagem. Dentre elas destaco: dificuldade em manter sua atenção, impulsividade, problemas para terminar as tarefas designadas, mudança de uma atividade para outra sem terminar a primeira e dificuldades em seguir regras e instruções. Isso pode gerar o fracasso escolar do aluno,

devido as dificuldades de aprendizagem; baixa autoestima; baixa tolerância a qualquer tipo de frustração; problemas de comportamento e de relacionamento com colegas e professores; isolamento; agressividade; desmotivação e até abandono nos estudos.

Diante do exposto, surge o questionamento: quais são os fatores que auxiliam no processo de inclusão de um aluno com TDAH?

Embora exista a contradição na forma como os alunos com TDAH são incluídos no ensino regular – apesar de ser considerado um transtorno, o aluno com TDAH é inserido na escola como um aluno tido normal, não necessitando de avaliações prévias, nem atendimento especial como as demais deficiências – a exclusão aqui entendida se dá pelo fato de que a escola não atende às necessidades desse aluno em razão de uma série de fatores que vão desde a qualificação do professor até as condições inadequadas de atendimento do aluno com TDAH.

Tendo em vista que o BIA tem a dimensão positiva de promover a progressão continuada do processo de aprendizagem, além de possibilitar à criança a organização de um tempo maior e mais flexível para o desenvolvimento das competências que precisa construir (BRASIL, 2006), o sistema educacional tem a competência de propiciar recursos e meios capazes de atender as necessidades educacionais de todos os estudantes, oportunizando-lhes as condições de desenvolvimento e de aprendizagem.

O BIA apresenta uma proposta pedagógica pautada nos princípios teórico/metodológicos que constituem em elementos imprescindíveis ao seu sucesso. São eles: enturmação por idade (organização do período de alfabetização por Etapas: 6 anos – Etapa I; 7 anos – Etapa II e 8 anos – Etapa III); formação continuada dos professores (possibilita a construção da autonomia pessoal e pedagógica, por meio de um trabalho de reflexividade crítica), trabalho coletivo com reagrupamentos (intraclasse, dentro da sala de aula; interclasse, intercâmbio entre os alunos no mesmo turno de estudo e; extraclasse, atendimento em turno contrário, em dias e horários previamente combinados) e, trabalho com Projeto Interventivo (promove o repensar de

concepções e práticas pedagógicas, contribuindo para a alfabetização e letramento dos alunos em defasagem idade/série). É um eixo integrador: alfabetização/letramento/ludicidade, que estabelece coerência com os princípios, com vistas a facilitar o desenvolvimento das estruturas cognitivas e das dimensões afetiva, social e motora, favorecendo a alfabetização e o letramento nos seus diversos sentidos (BRASIL, 2006).

Dessa forma, o aluno com TDAH exige uma atenção especial por parte do professor e este precisa estar preparado para saber como se posicionar frente às necessidades do aluno. A formação continuada aos profissionais da educação é prevista em lei e será aqui tomada como fator de investigação na efetiva inclusão do TDAH.

O papel da família também é levado em consideração, no sentido de entendermos como sua atuação poderá interferir ou contribuir no atendimento adequado ao aluno com TDAH na sala de aula.

Assim, essa pesquisa permite uma reflexão da prática pedagógica contribuindo para a construção de conhecimentos a partir da própria práxis, consolidando uma prática teórica.

Por isso, a metodologia pela qual esta pesquisa se desenvolveu foi de caráter qualitativo, pois esse tipo de pesquisa permite uma análise aprofundada do objeto de estudo, bem como dos sujeitos envolvidos. Por isso o instrumento utilizado foi o questionário aplicado numa instituição pública de ensino de Santa Maria DF que atende crianças da Educação Infantil ao 5º ano do ensino fundamental. Dentro desse contexto foram sujeitos ativos nessa pesquisa: três mães de alunos com TDAH; quatro professores que atuam com aluno TDAH, sendo dois do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização), um da 3ª série e um da 4ª série; o professor da equipe de apoio psicopedagógico e três alunos com TDAH.

Este trabalho será dividido em seis grandes capítulos: Referencial teórico, Objetivos, Metodologia, Resultados, discussão dos resultados e Considerações finais. O primeiro será dividido em três capítulos: (a) conhecendo o TDAH, que aborda o histórico do transtorno, conceito e as

diversas concepções de TDAH; (b) O TDAH e o Contexto Escolar, que aborda as implicações do TDAH para os alunos no contexto educacional; (c) O BIA e o Processo de Inclusão, que aborda a proposta do BIA, adaptação curricular, participação da família e suas implicações no processo de inclusão do aluno com TDAH. O segundo apresenta os objetivos gerais e específicos da pesquisa. No terceiro é apresentado o contexto da pesquisa, que caracteriza a instituição; os participantes; instrumentos e procedimento de coleta de dados. O quarto e o quinto apresentam os resultados e a seguir, na Discussão, eles são discutidos com base nas teorias apresentadas na Revisão de Literatura. E por fim, a última, apresenta as conclusões e as contribuições do estudo.

Em decorrência das reflexões desenvolvidas no trabalho pretendo que este estudo contribua para diminuir as dificuldades que professores, diretores, pais e toda uma equipe de apoio têm em aprender a lidar com estas crianças, de forma a conhecer suas limitações, respeitá-las e com criatividade descobrir como ela aprende melhor, de forma a contribuir no processo de ensino-aprendizagem e na inclusão no contexto escolar e social. Assim, espera-se com esse estudo contribuir com estratégias que ofereçam um contexto favorável à construção do conhecimento do aluno com TDAH e a sua efetiva inclusão no ensino regular investigando fatores promotores e inibidores dessa inclusão para professores, equipe pedagógica e pais.

II FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 1 – Conhecendo o TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) caracteriza-se, de acordo com DSM-IV-TR, essencialmente, por um padrão persistente de desatenção e hiperatividade, mais frequente e severo do que habitualmente observado em indivíduos com um nível de desenvolvimento comparável (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2002).

Barkley (2002) observa que o TDAH parece ser três vezes mais frequente em indivíduos do sexo masculino que feminino:

As crianças com TDAH não são todas iguais, algumas exibem padrões diferentes de comportamento, desenvolvimento e riscos tardios, alguns apresentam apenas o TDAH, outras terão este transtorno aliado a problemas de aprendizagem, agressividade e condutas (BARKLEY, 2002, p. 119).

Segundo o Cypel (2003) o TDAH caracteriza-se por apresentar um quadro de síndrome, sendo sua conceituação atribuída à manifestação de comportamentos de desatenção, de hiperatividade ou impulsividade.

Tais características, para Barkley (2002), interferem no processo de aprendizagem, culminam na sala de aula e desafiam pais e professores a lidar com situações conflituosas e muitas vezes desconhecidas. O autor define o TDAH como:

um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade (...). Esses problemas são refletidos em prejuízo na vontade da criança ou em sua capacidade de controlar seu próprio comportamento relativo à passagem do tempo em ter em mente futuros objetivos e consequências (BARKLEY, 2002, p. 35).

Em uma matéria do jornal Correio Brasiliense (2010, p.18), o pesquisador e professor de neurologia infantil da Universidade de Brasília UnB, Carlos Aucélio, define o TDAH como uma enfermidade neurocomportamental,

muitas vezes caracterizada pela hiperatividade (desejo de fazer muitas coisas ao mesmo tempo e sem efetividade), enquanto que o déficit de atenção é a dificuldade em se concentrar.

Porém essas manifestações concomitantes de desatenção e hiperatividade, não ocorrem em todas as crianças. O DSM-IV classifica o TDAH em subtipos, com base no predomínio de sintomas de desatenção (tipo predominantemente desatento) ou sintomas de hiperatividade (tipo predominantemente hiperativoimpulsivo) ou de ambos (tipo combinado). Será enfatizado, o tipo combinado, pois é o que predomina no universo dessa pesquisa.

Além dos subtipos de TDAH, estima-se que mais de 50% das crianças com TDAH apresentam comorbidades com outras patologias. Souza e Pinheiro (2003) apresentam os principais tipos: Transtorno Desafiador de Oposição (TDO), Transtorno de Conduta (TC), Transtornos de Tiques, Transtornos de Ansiedade, Transtornos do Humor (depressivo e bipolar) e Transtornos do Aprendizado e da Linguagem.

Quanto ao histórico da TDAH autores como Cypel (2003), Benczik (2000), Petry (1999) e Barkley (2002) enfatizam que não há fatos precisos quanto ao seu surgimento. Contudo, relatam sobre fatos observados com crianças impacientes, desatentas e inquietas. Barkley (2002, p. 49) relata que antes de 1902, o TDAH era visto como um problema ligado à maneira como as crianças aprendem a voluntariamente inibir seu comportamento e a aderir às regras de conduta social tanto na etiqueta social quanto na moral da época.

O primeiro estudo, segundo Cypel (2003) e Benczik (2000), foi no ano de 1902 pelo médico George Fradick Still, que descreveu uma série de crianças que mostravam-se indisciplinadas, desafiantes, com dificuldades de atenção, concentração e pouco controle. Still denominou isso como Defeito de Conduta Moral, porém essa nomenclatura sofreu contínuas alterações.

Segundo Petry (1999), na década de 40, falava-se em Lesão Cerebral Mínima. Barkley (2002), afirma que décadas depois os cientistas clínicos concentraram nas possíveis causas, sendo que a partir de 1962, segundo os

autores, passou-se a utilizar o termo Disfunção Cerebral Mínima, reconhecendo-se que as alterações características da patologia relacionam-se mais às disfunções em vias nervosas. Mais tarde, segundo Barkley (2002), o transtorno foi chamado de síndrome infantil da hiperatividade.

Nos anos 70, relata Barkley (2002), o conceito foi ampliado com o reconhecimento de que o déficit no controle dos impulsos e na persistência da atenção eram também problemáticos.

Petry (1999) relata ainda que na década de 80, a Associação Psiquiátrica Americana passou a utilizar o termo Síndrome do Déficit de Atenção (TDA) que passou a englobar tanto a hiperatividade como as demais funções como: incoordenação motora, falta de equilíbrio, distúrbios de fala, alteração de sensibilidade, distúrbios de comportamento e dificuldades escolares. Com avanço da pesquisa clínica observou-se que a hiperatividade e a impulsividade nas crianças com TDA formavam um único problema. Em 1987, o nome passa a ser TDAH.

Cypel (2003) e Benczik (2000) relatam que no ano de 1994 o termo foi oficialmente mudado para Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, tendo com um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade.

O TDAH, não é um transtorno exclusivo da infância e, muitas vezes, os sintomas seguem ao longo da vida do indivíduo, sendo comum encontrá-los em adultos que já o apresentavam desde a infância, mas, por falta de informação, nunca tinham sido diagnosticados.

Barkley (2002) descreve que crianças com TDAH apresentam problemas consideráveis para conter suas respostas frente a uma situação e para pensar antes de agir. Em sala geralmente iniciam tarefas ou testes sem ler as instruções com cuidado.

Herrero (2000) destaca que a criança com TDAH é caracterizada por manifestações de atividade motora excessiva, desatenção e impulsividade, mantém associação com o comportamento antissocial, tem implicações negativas no funcionamento cognitivo e social, possibilidade de que tenham

continuidade nas diferentes gerações e elevada incidência e sua natureza essencialmente crônica.

Para Barkley (2002) o TDAH consiste em quatro sintomas associados a um déficit primário na capacidade do indivíduo controlar seu comportamento: dificuldade em manter sua atenção controle ou inibição dos impulsos; da atividade excessiva; dificuldade para seguir regras e instruções e; variabilidade extrema em suas respostas a situações.

O movimento excessivo ou hiperatividade pode aparecer como inquietação, impaciência, ritmo desnecessário e conversa excessiva. Barkley (2002, p. 59) a define como “um padrão de resposta comportamental exacerbado”, ou seja, hiper-responsividade.

Os sintomas de TDAH podem resultar, segundo Herrero (2000), de a criança enfrentar problemas para terminar seus afazeres escolares, não conseguir relacionar bem com as crianças da vizinhança e inabilidade em persistir em determinadas tarefas e terminá-las sem a supervisão dos pais. Isso pode causar conflito em casa.

Barkley (2002) descreve os sintomas de TDAH observados pelos professores: não termina tarefas que lhe são designadas, não consegue concentrar-se e se distrai com facilidade, muda de uma atividade incompleta para outra e frequentemente confusa. Ou seja, tem dificuldade significativa de prestar atenção, período de atenção ou persistência de esforço.

Transtornos cerebrais, lesões cerebrais ou desenvolvimento cerebral anormal, são causas que concentram em dois grupos de fatores: agentes ambientais – como exposição fetal ao álcool e ao tabaco e exposição precoce a altos índices de chumbo e; hiperatividade (BARKLEY, 2002).

Para Aucélio (citado em CAMPOS, 2010) o diagnóstico do TDAH envolve a vida social, familiar e escolar da criança, o histórico acadêmico dela, além dos antecedentes patológicos na família. Isto é necessário porque o TDAH pode ser um sintoma de outros problemas, como transtorno bipolar ou alfabetização inadequada. A família, quando entende o transtorno, começa a

observar os sintomas nas próprias pessoas da família que têm os traços de TDAH e que não foram tratadas e vêem que elas apresentam dificuldades pessoais e profissionais.

Segundo Campos (2010) o TDAH é muitas vezes confundido com fuga de responsabilidades, por isso a identificação precoce do transtorno tem a vantagem de poupar a criança de aborrecimentos na vida adulta.

O pesquisador da UnB Aucélio (citado em CAMPOS, 2010) enfatiza que embora o diagnóstico não caiba à escola, é preciso que os profissionais da educação estejam cientes da problemática e alertem os pais.

Herrero (2000) enfatiza que os procedimentos de intervenção com maior eficácia são os tratamentos farmacológicos, psicoestimulantes, antidepressivos e anti-hipertensivos.

Capítulo 2 - O TDAH e o Contexto Escolar

A escola é a instituição responsável pela passagem da vida particular e familiar para o domínio público, tendo assim uma função social reguladora e formativa para os alunos. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB nº 9394/96), em seu Capítulo V, artigo 58, oferece aos portadores de necessidades especiais plena garantia de seus direitos, garantindo desde oportunidades escolares para seu desenvolvimento integral como pessoa e cidadão até o acesso ao mercado de trabalho.

A necessidade de compreensão do TDAH no âmbito da escola é uma questão inegavelmente urgente, tendo em vista que suas conseqüências afetam diretamente o seu relacionamento social e prejudica sua aprendizagem e conseqüentemente promove a sua exclusão no ensino regular.

Nesse contexto, a criança, e seu processo evolutivo, segundo Winnicott (1983), afrouxa os laços da dependência familiar e passa a integrar a sociedade global e a apropriar-se da herança cultural, devendo o ambiente

provê-la nesse sentido. Mas, quando o ambiente é repetidamente insuficiente e invasivo, obriga essa criança a reagir e substituir seu gesto espontâneo pela submissão, adaptação e imitação.

Cypel (2007) complementa ao afirmar que se referir somente à criança e ao seu distúrbio de comportamento, sem alusão ao seu meio ou ao contexto de vida, é desconsiderar as influências que o ambiente social exerce sobre o seu desenvolvimento, atribuindo-se à criança toda a responsabilidade pelo quadro apresentado. Para Aucélio (Campos, 2010, p.18), quando há a hiperatividade associada ao déficit de atenção, “há um prejuízo escolar e social, já que pouca gente suporta ficar perto de um hiperativo”.

Na escola, as crianças com TDAH, segundo Razera (2001), podem apresentar, em geral, a inteligência média ou acima da média. Associado a isso apresentam alguns problemas na aprendizagem ou no comportamento, propiciando dificuldades na percepção, conceitualização, linguagem, memória, controle da atenção, função motora e impulsividade.

Porém, Barkley (2002) discorda, pois as crianças com TDAH, na idade escolar, apresentam maior probabilidade a repetência, evasão escolar, baixo rendimento acadêmico e dificuldades emocionais e de relacionamento. Em suas pesquisa, o autor constata que um terço ou mais de todas as crianças portadoras de TDAH repetirão de série, durante a carreira escolar e que 35% não completará o ensino médio.

Em uma matéria do jornal Correio Brasiliense (2010), o pesquisador e professor de neurologia infantil da Universidade de Brasília UnB, Carlos Aucélio, afirma que os métodos pedagógicos atuais fazem com que crianças e adolescentes sejam exigidos além de sua capacidade etária. “Hoje, a informação chega mais rápido e com maior complexidade, a pessoa com déficit de atenção tem mais trabalho para processar as informações” (CAMPOS, 2010, p. 18).

A pedagoga e diretora de um colégio que mantém um trabalho direcionado a aluno com esse transtorno, Adriana Dutra, em matéria do Jornal Correio Brasiliense (2010), enfatiza que a família tem que encontrar uma

escola ideal para cuidar do seu filho, bem como a equipe multidisciplinar que vai acompanhá-lo na parte médica.

Para Bromberg (2005) o sucesso escolar de crianças e adolescentes com TDAH exigem uma combinação de intervenções terapêuticas, cognitivas e de acompanhamento e com esse apoio a maioria pode perfeitamente acompanhar classes regulares. Assim,

cabe às áreas de atenção pública (Educação, Saúde, Assistência Social, Trabalho, Cultura, Esporte e Lazer, Planejamento e Orçamento, etc.) se ajustarem, de forma a garantir o acesso e a possibilidade de participação das pessoas com deficiência em todos os recursos e serviços disponíveis à população. Aos profissionais cabem as ações técnicas, em cooperação transdisciplinar; aos órgãos de representação, o diagnóstico das necessidades, o planejamento de ações que promovam a inclusão e a fiscalização da ação pública no ajuste da sociedade. (BRASIL, 2000, p.7)

Nesse sentido, o aluno apresenta necessidades de acompanhamentos especializados em salas de recursos e orientação educacional que venham dar continuidade ao trabalho do professor regente, conforme consta na publicação do MEC (ALVES, 2006, p. 15 e 16), que o atendimento educacional especializado será ofertado também aos “alunos que enfrentam limitações no processo de aprendizagem devido a condições, distúrbios, disfunções ou deficiências, tais como autismo, hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, deficiência física, paralisia cerebral e outros”. Em complementação, para Dutra (citado por CAMPOS, 2010, p.19), os professores precisam do entendimento do transtorno, bem como precisam de disposição para fazer melhor pelos alunos. “A escola precisa ser realmente inclusiva e ainda há muito que avançar” (CAMPOS, 2010, p.19).

Barkley (2002) enfatiza que o fator mais importante no sucesso da criança com TDAH na escola é o professor. Porém, diante dos problemas desafiadores exibidos por elas, os professores passam a ser mais controladores e autoritários com as tais. E também deixa claro que suas frustrações com tais crianças, ao longo do tempo, pode deixar as relações professor-aluno mais negativos e isso acaba afetando a criança com TDAH que podem piorar suas conquistas sociais e acadêmicas, reduzindo sua motivação

para aprender e sua autoestima, resultando em insucesso e abandono da escola. Assim uma relação positiva entre professor-aluno pode melhorar as adaptações acadêmicas a curto e, até, longo prazo.

Entre as estratégias a serem utilizadas, Dutra (apud CAMPOS, 2010, p.19) sugere turmas reduzidas, que ajuda a diminuir a dispersão e; oferecimento de salas especiais para realizações de provas escritas, com a presença de ledores, que ajudam o estudante a fixar de forma mais concreta as questões da avaliação. “O grande desafio é entender essa pluralidade de alunos e acolher a todos. Com a família, escola e equipe médica unidos, o bom rendimento do aluno com TDAH será garantido”.

Barkley (2002) apresenta algumas sugestões para que pais e professores busquem num melhor aprendizado e sociabilidade da criança com TDAH. A primeira é encontrar uma escola certa que apresenta uma aceitação receptiva com a criança; que as turmas tenham um tamanho reduzido de alunos e que haja apenas um aluno com TDAH na turma; que tenha uma assistência extra para auxiliar o professor, como educadores especializados; que haja uma comunicação escola-casa aberta e frequente; que os membros da escola estejam abertos para receber um profissional ou especialista para discutir o programa educacional e fazer recomendações. Já a segunda é colaborar com o professor estando aberto para receber e dar sugestões, pois a “atenção positiva aos professores constrói um relacionamento bem estruturado, o que só poderá trazer benefícios para todos” (BARKLEY, 2002, p. 243). Por fim levar em consideração três fatores: a estrutura do ambiente da sala de aula, na qual as carteiras fiquem em fileiras e voltadas para frente da sala e que o aluno com TDAH esteja mais perto da mesa do professor; as regras, com rotina bem organizada e previsível e utilização de cartazes de retorno mostrando como as crianças seguem regras, se comportam e trabalham e; a natureza do trabalho adequada as habilidades da criança com uso maior de estimulação, intercalando tarefas passivas com ativas, um estilo de aula mais entusiasmado, breve e permitindo participação mais ativa da criança e combinar aulas com momentos breves de exercícios físicos.

Barkley (2002) explicita que as crianças com TDAH lutam para manter sua atenção em atividades mais longas que as usuais, especialmente aquelas mais maçantes, repetitivas ou tediosas, como tarefas e trabalhos desinteressantes, atividades domésticas extensas, leituras extensas, prestar atenção a explicação sobre assuntos desinteressantes e finalizar projetos intensos.

Crianças com TDAH têm dificuldades de concentração, por isso acreditar na memória da criança e em lembretes verbais geralmente não funciona. Barkley (2002) orienta que regras e instruções devem ser claras, breves e representadas fisicamente sob a forma de cartazes, listas, devendo o professor encorajar a criança a repeti-las.

Para que a criança com TDAH esteja atendo para a mudança que vai acontecer Barkley (2002) sugere que o professor siga essas estratégias:

Revise as regras antes de prosseguir com novas atividades; faça com que a criança repita essas regras, incluindo recompensas por bom comportamento e punição por má conduta e; dê seguimento ao plano quando a atividade começar (BARKLEY, 2002, p. 250).

Na modificação de comportamento, Herrero (2000, p. 48) sugere a utilização do reforço e castigo para estabelecer ou incrementar as condutas positivas, comportamentos de atenção e desobediência, redução ou eliminação das condutas negativas e/ou hiperativas. Sendo que a ideia é que as condutas estejam moldadas por contingências ambientais. Mas é importante que pais e professores pratiquem ativamente da intervenção.

Barkley (2002) observa que o TDAH tem dois problemas que os pais e professores erroneamente interpretam como distração: crianças com TDAH provavelmente sentem chateadas ou perdem interesse por seu trabalho mais rapidamente o que os leva a buscar intencionalmente algo a mais para fazer que seja mais divertido, interessante, estimulante e ativo; crianças com TDAH parecem atraídas pelos aspectos mais recompensadores, divertidos e reforçativos em qualquer situação.

Crianças com TDAH, tendem a optar pro fazer pequenos trabalhos no presente momento em troca de uma recompensa menor, embora

mais imediata, em vez de trabalhar mais por uma recompensa maior disponível apenas adiante (BARKLEY, 2002, p. 53).

Para Herrero (2000), recompensas e elogios devem ser usados em vez da punição, senão a criança passará a encarar a escola como um local em que provavelmente ele vai ser mais punido. Sistemas de recompensas com fichas podem permanecer eficazes durante o ano escolar inteiro, já que são alteradas frequentemente. O professor deve esperar uma ou duas semanas após estabelecer um programa de recompensas antes de começar a usar punições.

Herrero (2000) apresenta cinco passos a serem seguidos nos programas de intervenção de condutas:

(1) determinar os comportamentos objeto de modificação. (2) elaborar a linha de base de tais comportamentos. (3) planejar programas de contingências, especificando os procedimentos a serem utilizados bem como a forma de aplicação. (4) aplicar os procedimentos selecionados de forma contingente aos comportamentos que queremos modificar. (5) avaliar os resultados comparando os dados do pós-tratamento com o pré-tratamento (HERRERO, 2000, p. 48-49).

O procedimento mais usual para produzir mudanças comportamentais consiste em combinar o reforço positivo contingente com os comportamentos desejados. E para eliminar os comportamentos de desobediência ou comportamentos gravemente perturbadores utiliza-se procedimentos como o custo da resposta ou o isolamento (HERRERO, 2000).

Outra estratégia de intervenção proposta por Herrero (2000) é a técnica cognitivo-comportamental que envolve as auto-instruções – podem ser utilizadas desde a educação infantil; auto-observação – com crianças de 1º grau e; autoavaliação reforçada – com alunos de 1º e 2º graus. Essa técnica tem ênfase nos processos de mediação ativos do sujeito e servem para o controle dos impulsos, solução de problemas e autoregulação.

Herrero (2000) deixa claro que todas as técnicas estão dirigidas para desenvolver progressivamente a capacidade de atenção, autocontrole, reduzindo as dificuldades em todos os contextos do aluno com TDAH.

Capítulo 3 - O BIA e o Processo de Inclusão

Atualmente vivemos num contexto de profundas mudanças sociais, econômicas, culturais e tecnológicas que afetam principalmente a escola, por se constituir um espaço de educação formal. Essas mudanças demandam que se repense a função social da escola de formar o cidadão, construindo conhecimentos, atitudes e valores que o tornem crítico, ético, solidário e participativo.

Com a ampliação do Ensino Fundamental para 09 anos, a partir de uma proposta pedagógica, o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA busca comprometer todos os envolvidos na alfabetização de nossas crianças, discutindo e implementando ações conscientes que busquem a inclusão através da construção de uma educação que respeite a diversidade, mas trabalhe no sentido de sua superação.

Essa proposta está respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9.394/96; no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/02; na Lei nº 3.483, de 25 de novembro de 2004, DODF nº 225 - amplia o Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, de oito para nove anos de duração mínima e; Portaria 283/2005 – aprova as diretrizes preliminares de implantação do BIA.

O BIA tem como objetivo reestruturar o Ensino Fundamental de 9 anos, garantindo à criança, a partir dos 6 anos de idade, a aquisição da alfabetização/letramento na perspectiva da ludicidade e do seu desenvolvimento global, aumentando as chances de sucesso escolar nos anos seguintes do ensino fundamental (BRASÍLIA, 2006).

Dentre os objetivos específicos propostos pelo BIA destacam – se: Reorganizar o tempo/espaço da escola, com vistas ao pleno desenvolvimento da criança e sua efetiva alfabetização/letramento; Valorizar a formação continuada dos professores, estimulando a reflexão- reflexão da prática pedagógica; Refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem permitindo

à criança vivenciar experiências prazerosas de aprendizagem, interagir solidariamente com seus pares, perceber o espaço escolar como ambiente de trabalho cooperativo e de equipe e sentir-se apoiada e estimulada a ser o sujeito ativo no processo educativo.

Para isso as seguintes estratégias foram definidas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal para atender aos objetivos propostos:

1. construção coletiva dos conceitos básicos para a compreensão da proposta: alfabetização e letramento;
2. reorganização da escola para receber as crianças e suas famílias e ajudá-los a integrarem-se ao ambiente escolar;
3. elaboração e adoção de critérios de reagrupamento;
4. elaboração e definição dos Referenciais Curriculares com a participação dos educadores envolvidos no processo;
5. ampliação das oportunidades de desenvolvimento profissional dos educadores, por meio dos cursos de formação (BRASÍLIA, 2006, p. 04).

O BIA apresenta quatro princípios teórico/metodológicos norteadores de todas as ações de sua implementação. O primeiro, enturmação por idade, será considerado a idade e nível de desenvolvimento da aprendizagem, sendo que seis anos corresponde a etapa I, onde não haverá retenção; sete anos, etapa II, na qual poderão ser retidos alunos com necessidades especiais em função da flexibilização curricular quanto a temporalidade e; oito anos, etapa III, na qual haverá possibilidade de retenção considerando os aspectos relativos ao desenvolvimento da aprendizagem requerida e por meio de um processo de avaliação formativa. Vale ressaltar que crianças com defasagem idade-série, serão acompanhadas por projeto interventivo. O segundo, formação continuada de professores, tem como objetivo oportunizar aos docentes que atuam no BIA a formação continuada pautada no processo de construção e reconstrução de práticas e concepções para que o professor do Bloco possa desempenhar seu papel como alfabetizador consciente da responsabilidade e importância que envolve este trabalho (BRASIL, 2006).

O terceiro, trabalho coletivo com reagrupamentos, tem como objetivo estimular e facilitar o acesso do aluno à leitura e escrita, apresenta características como dinamicidade, provisoriidade e diversidade e podem ocorrer em três modalidades: intraclasse (acontece no interior da sala de

aula), interclasse (acontece entre uma mesma etapa ou entre etapas diferentes no mesmo turno) e extraclasse (acontece entre uma mesma etapa ou entre etapas diferentes no turno contrário). E o último, trabalho com projeto interventivo, que atende alunos com defasagem idade-série, tem como meta o investimento em ações diferenciadas, de acordo com a realidade de cada turma, mas com foco na aprendizagem significativa, contextualizada, lúdica e prazerosa. Tem como características contextualização, caráter temporário, flexibilidade de estratégias e participação coletiva (BRASIL, 2006).

Além dos princípios, o BIA apresenta um eixo integrador alfabetização/letramento/ludicidade, que neste contexto, tem como eixo norteador a lógica do processo de aprendizagem do aluno e não a lógica dos conteúdos a ensinar (superação do modelo tradicional, baseado na cartilha).

Nesse sentido, a ação pedagógica no BIA, deve contemplar, simultaneamente, a alfabetização e o letramento e assegurar ao aluno a apropriação do sistema alfabético-ortográfico, que envolve, especificamente, a dimensão linguística do código com seus aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintéticos, à medida que o aluno se apropria do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita (BRASIL, 2006, p. 31).

O ensino da matemática no BIA assume a perspectiva do letramento matemático, ou seja, busca-se ensinar os conhecimentos matemáticos a partir do desenvolvimento e ampliação dessas habilidades em situações concretas da vida. Contudo é preciso ressaltar que o lúdico necessita estar em toda sala de aula que se almeja promotora de aprendizagens significativas.

Com a aquisição dessas competências e habilidades, propostas pelo BIA, observa-se que o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura e habilidades matemática, possibilitam o resgate do conhecimento já construído e transmitido historicamente, bem como se constitui em ferramenta essencial para o alcance de novas descobertas, permitindo, assim, a elaboração e a sistematização de novos conhecimentos.

Um dos objetos do Ensino Fundamental, segundo os PCNs (1998, p. 8), é “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a

capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação”.

Para Condemarín et al. (2006), as intervenções no ambiente familiar e escolar influenciam no quadro da criança com TDAH podendo evoluir para formas mais positivas ou então regredir, isso depende das condições e interações a ela oferecida. Assim, o contexto escolar e familiar é um fator muito importante para o desenvolvimento da criança com TDAH influenciando na forma como as dificuldades e desafios são superados.

Por isso, a proposta da educação inclusiva que valoriza a diversidade, igualdade de direitos e oportunidades educacionais para todos, leva em conta as potencialidades dos alunos com necessidades especiais, ao contrário da escola não inclusiva que dá ênfase às suas limitações. Para que isso ocorra é necessário que a escola proporcione condições adequadas às suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT e FERNANDES, 2005).

Embora a compreensão acerca do TDAH tenha avançado, as crianças com TDAH, segundo Herrero (2000) continuam encontrando dificuldades significativas em sua adaptação escolar, familiar e social.

Segundo Herrero (2000, p. 36) a estratégia fundamental para dar respostas aos transtornos que algumas crianças apresentam é a adaptação curricular individualizada para “obter a maior participação possível do aluno e deve determinar quais ajustes ou adaptações são necessários no currículo para compensar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes que necessitem disso”.

Nesse sentido, para Guiné e Ruiz (1995) as adequações curriculares são as modificações necessárias nos diversos elementos do currículo básico para adequá-los a diferentes situações, grupos e pessoas para o qual ele se destina. De fato, o currículo deve contar com adequações que atendam a diversidade das escolas, das aulas e dos alunos. Na realidade, essa tarefa é da responsabilidade da escola como tal, da equipe de apoio pedagógico e de cada professor regente.

Para os PCNs,

a adequação curricular procura subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno (PCN, 1998, p. 13)

Já o Ministério da Educação e Desporto (MEC, 2000), define adequação curricular como:

respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: o acesso ao Currículo; a participação integral, efetiva e bem-sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível; a consideração e o atendimento de suas peculiaridades e necessidades especiais (BRASIL, 2000, p. 8-9).

Cabe enfatizar também uma adequação curricular viável, pois a escola precisa considerar o seu cotidiano, levar em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica, tornando apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, a maior parte das adaptações curriculares realizadas na escola são consideradas menos significativas, porque constituem modificações menores no currículo regular e são facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes e constituem pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula.

De acordo com os postulados da ONU (1975), a criança com necessidades especiais tem direito de viver com suas famílias ou com pais adotivos e de participar de todas as atividades sociais criativas e recreativas, bem como as mesmas deverão ser plenamente informadas por todos os meios apropriados sobre seus direitos.

O papel da família também pode contribuir significativamente com o desenvolvimento do aluno com transtornos de comportamento, sendo um contexto de desenvolvimento fundamental de socialização do indivíduo. Nesse

sentido a família tem um grande impacto no comportamento da criança que aprende a ver o mundo e construir suas relações sociais.

Por isso a interação da família com o filho TDAH influencia na maneira como a criança se comporta em relação aos seus pais, aumentando a frequência de comportamentos de rebeldia e oposição (Sena e Neto, 2007), assim, comportamento caracterizado por punição excessiva e indiscriminada, ou de recompensa aos comportamentos inadequados ao invés dos adequados, levam à manutenção das práticas educativas negativas.

Para Rocha e Del Prette (2010),

dentre as ações educativas necessárias, a defesa da necessidade de intervenção educativa na família dessas crianças é baseada na suposição de que o contexto social familiar pode proporcionar contingências favoráveis à aprendizagem de comportamentos incompatíveis com o padrão do TDAH e compatíveis com os comportamentos de estudar e de manter interações satisfatórias com pares e professores na escola (ROCHA e DEL PRETTE, 2010, p. 36).

Não obstante enfatizar que a criança com TDAH é a mesma pessoa em casa e na escola, portanto, o professor e a família devem ser aliados, sendo fundamental estabelecerem uma linguagem comum no trato com essa criança. Assim, cabe aos pais e professores buscarem áreas em que a criança se destaca e pondo ênfase nelas. Assim, cabe “às famílias, a cooperação com os órgãos públicos, profissionais e população em geral, no sentido de acessar o espaço comum e dele participar” (BRASIL, 2000, p.7).

A escola, como primeiro ambiente fora do âmbito familiar, recebe e coloca o futuro adulto na esfera das relações sociais. Por isso mesmo, sua importância nas primeiras experiências vividas no seu interior será decisiva para a construção do modo desse indivíduo se colocar no mundo, nas relações com o outro, frente ao conhecimento e ao ato criativo (ROSA, 1996).

Dessa forma, Rocha e Del Prette (2010) deixam claro que um sistema inclusivo depende da participação e da parceria da família, a fim de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dessas crianças na escola.

Assim, é necessário planejar e implementar ações que assegurem as parcerias entre a família e a escola visando a busca de soluções para desafios enfrentados pela comunidade escolar. O presente trabalho tem como objetivo investigar como família e a escola do aluno com TDAH podem contribuir para a inclusão escolar desse aluno.

II OBJETIVOS

O presente estudo teve como objetivo geral investigar os fatores que promovem a inclusão de três alunos com Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade na sala de aula do ensino regular em uma escola pública do Distrito Federal e teve, também, como objetivos específicos:

1. Verificar avanços no desenvolvimento do aluno com TDAH e sua percepção quanto ao processo de inclusão.
2. Identificar e analisar se há uma relação de parceria entre a escola e a família
3. Investigar se a participação da família contribui no processo de inclusão do aluno com TDAH e como se dá essa contribuição.
4. Identificar os tipos de adaptações curriculares realizadas pela equipe de apoio e aprendizagem e como contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com TDAH.
5. Verificar se os professores possuem estratégias de ensino que promovam a aprendizagem do aluno com TDAH na sala de aula.
6. Verificar a interação entre o aluno com TDAH e seus pares em sala de aula.

Tal análise buscou responder às seguintes questões:

1. O professor em sala de aula reconhece as particularidades e necessidades dos alunos com TDAH no processo de ensino aprendizagem quanto às estratégias de ensino?
2. Os professores utilizam em sala de aula estratégias de ensino diferenciadas em sala de aula para o aluno com TDAH em sala de aula e quais são?

3. A equipe pedagógica possui um projeto de adequação curricular para os alunos com TDAH e de que forma esse projeto é implementado?
4. Existe uma parceria entre a escola e a família e como ela se dá para a inclusão do aluno com TDAH?
5. Como o aluno com TDAH percebe e avalia o processo de ensino aprendizagem em sala de aula?

Espera-se com esse estudo aprofundar o conhecimento acerca dos desafios da inclusão dos alunos com TDAH na percepção de pais, professores e do próprio aluno, bem como, oferecer subsídios para as propostas de estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem desses alunos no contexto escolar. A próxima seção aborda questões metodológicas que se direcionam às questões levantadas no estudo, bem como aos recursos e estratégias que conduzem ao alcance dos objetivos propostos.

III – METODOLOGIA

3.1. – FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA

A metodologia pela qual esta pesquisa se desenvolveu foi de caráter qualitativo, pois exige a compreensão do que vem a ser o registro, a análise de interações reais entre pessoas e entre sistemas (Liebscher, 1999).

A opção por esse tipo de abordagem deve-se ao fato de que "os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos" (Goldenberg, 2003, p. 53). Por isso a escolha se justifica devido às características do objeto de pesquisa que trata da necessidade de investigar fatores que contribuem para a inclusão de alunos com TDAH no ensino regular.

Bogdan e Biklen (2000, p.49) definem metodologia qualitativa como:

abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Esse tipo de metodologia permite uma análise aprofundada do objeto de estudo, bem como dos sujeitos envolvidos, conforme características definidas por Bogdan e Biklen (2000, p. 47-51). Sendo elas: descritiva; se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos e; analisa os seus dados de forma indutiva.

A abordagem teórica metodológica adotada nesse estudo é a sociocultural construtivista, uma vez que oferece amplas e ricas possibilidades para a compreensão dos fenômenos do desenvolvimento.

Nunes e Branco (2007, p. 416) abordam que a perspectiva sociocultural construtivista "fundamenta-se em uma visão holística e sistêmica do desenvolvimento humano, compreendendo-o como um processo de

transformação qualitativa que acontece com base nas interações do indivíduo com seu ambiente”.

Assim, diante dos aspectos qualitativos da pesquisa, a abordagem sociocultural construtivista, segundo Madureira & Branco (2005), vem para acabar com a unidirecionalidade das correntes e perspectivas teóricas que enfatizam a importância do indivíduo em detrimento do contexto ou ressaltam o papel do contexto, colocando em um segundo plano a intencionalidade do sujeito psicológico.

Existem diversos instrumentos de construção de dados que podem ser utilizados para obter informações nas pesquisas, Richardson (1985) enfatiza que o questionário é o mais comum entre os instrumentos.

Para Richardson (1985, p.142) os questionários cumprem duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis num grupo, assim, as informações obtidas permitem observar as características do grupo e indivíduo em questão e a medição de variáveis individuais ou grupais por meio de perguntas unidimensionais, incluindo diferentes aspectos de um problema.

O questionário utilizado nesse estudo é do tipo que combina perguntas abertas e fechadas. Richardson (1985, p.146) explicita que as perguntas fechadas são destinadas a obter informação sociodemográfica do entrevistado e respostas de identificação de opiniões, e as perguntas abertas são destinadas a aprofundar as opiniões do entrevistador.

Para análise dos dados obtidos por meio do questionário foi utilizada a Análise de Conteúdo. A análise de conteúdo é considerada uma técnica, segundo Vergara (2005, p. 15), para o “tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema”.

Minayo (2003) enfatiza que a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto,

o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando,

diríamos que para o efetivo “caminhar neste processo” (MINAYO, 2003, p. 74)

3.2. – CONTEXTO DE PESQUISA

Essa investigação aconteceu numa instituição pública de ensino de Santa Maria - DF que atende crianças desde a Educação Infantil até o 5º ano do ensino fundamental e tem como missão buscar aspectos de qualidade, de reavaliação constante e presente em sua comunidade escolar possibilitando ao aluno o desenvolvimento e entendimento de princípios ético, político, epistemológico, pedagógico e estético, considerando a sua relação intra e interpessoal.

A escola foi criada, no ano de 1996, como Escola Classe. Oferecia ensino de 1º grau regular nas séries iniciais e ensino especial. Em 1997, foram ofertadas turmas de reintegração em horário diurno e turmas de 5ª a 8ª série em período noturno. No ano de 2005 a escola passou a ofertar turmas de Educação Infantil.

As turmas de reintegração são mistas, ou seja, alunos ditos normais e os com necessidades especiais, porém com número menor de alunos. Essa turma é considerada como uma fase de transição, pois o aluno com necessidades especiais passa a ter contato com crianças do ensino regular.

Atualmente a escola atende cerca de 760 alunos, sendo 15 alunos especiais em turmas inclusivas, dentre elas: deficiência intelectual, deficiência física, deficiência visual (baixa visão), Transtorno Global do Desenvolvimento e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, trinta professores concursados, oito professores de contrato temporário, um orientador educacional e dois monitores. Entre os objetivos da instituição destacam-se: melhorar o desempenho do aluno visando integração escola/comunidade, inserindo-o num contexto real do mundo; adequar e flexibilizar o currículo tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e conseqüente aprendizado; organizar o ambiente escolar visando à aplicabilidade dos projetos e

planejamentos propostos e; promover ações esclarecendo e garantindo a eficácia da inclusão social na instituição.

Para isso constitui um espaço físico apresentado da seguinte forma: 15 salas de aula; 02 banheiros de alunos masculino e feminino; 02 banheiros de alunos adaptados para a Educação Infantil; 02 banheiros de professores; 01 banheiro adaptado para deficiente física com ducha; 04 bebedouros; Sala de múltiplas funções – adaptada para Projeto CID- Judô; Cantina; Secretaria; 01 Sala de Leitura; 01 Sala de Recursos; Pátio Central; Pátio Interno; Estacionamento; Quadra Esportiva; Sala de Direção; Sala de Professores (espaço adaptado - originalmente biblioteca); Sala de coordenação (adaptada para laboratório de informática - ainda não está em funcionamento) e; 01 Refeitório para funcionários. Ressalta-se que não há adaptação quanto à acessibilidade, pois não há corrimão, rampas para os alunos com deficiência física e visual, porém há adaptações relativos aos aspectos pedagógicos como sala de recursos e monitores em sala de aula. Não possui materiais pedagógicos adaptados, apenas jogos como: memória, quebra-cabeça, dominó e livros de literatura infantil.

3.3. – PARTICIPANTES

Participaram nesta pesquisa: três pais de alunos com TDAH; quatro professores que atuam com esses alunos, sendo dois do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização), um da 3ª série e um da 4ª série; e o professor da equipe de apoio psicopedagógico e três alunos com o transtorno, sendo um do 2º ano do BIA, um da 3ª série e outro da 4ª série.

A fim de manter o anonimato dos participantes, estes foram denominados da seguinte forma: os alunos foram iniciados com a letra A seguida dos respectivos números (A1, A2, A3); a família com a letra F seguida dos respectivos números (F1, F2, F3), os professores com a letra P seguida

dos respectivos números (P1, P2, P3, P4), e o professor da equipe de apoio psicopedagógico com a letra E.

Dessa forma, todos os alunos são diagnosticados com CID F90.0 (Distúrbios da atividade e da atenção), ou seja, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Na Tabela 1 são apresentadas as características dos alunos relativos à idade, gênero, série e tipo de TDAH.

Tabela 1 – Características dos Alunos

Alunos	Idade	Gênero	Série	Tipo de TDAH
A1	7 anos	Masculino	2º ano BIA	Combinado
A2	9 anos	Feminino	3ª série	Combinado
A3	12 anos	Masculino	4ª série	Combinado

Importante ressaltar que há três tipos de TDAH: tipo predominantemente desatento (com base no predomínio de sintomas de desatenção), tipo predominantemente hiperativoimpulsivo (sintomas de hiperatividade), tipo combinado (combinação de ambos). O A2 além de apresentar TDAH também apresenta Déficit de Aprendizagem.

Quanto às famílias, serão apresentadas, na Tabela 2, as características de cada uma em relação às pessoas que residem com o aluno, responsáveis, sua escolarização e ocupação profissional. Participaram da pesquisa duas mães e uma tia que é a mãe adotiva.

Tabela 2 – Características das Famílias

Família	Pessoas que residem	Responsáveis	Idade	Escolarização dos Responsáveis	Ocupação Profissional
F1	Pai Mãe Irmã	Mãe	35 anos	Ens. Médio Completo	Dona de Casa
		Pai	37 anos	Ens. Médio Incompleto	Gráfico
F2	Mãe Padrasto	Mãe	39 anos	Ens. Fundamental Incompleto	Cabeleireira

	Irmão	Padrasto	45 anos	Ens. Fundamental Incompleto	Pedreiro - Serviços Gerais
F3	Tia (mãe adotiva)	Tia (mãe adotiva)	40 anos	Ens. Fundamental Incompleto	Dona de Casa
	Tio (pai adotivo)	Tio (pai adotivo)	41 anos	Ens. Fundamental Incompleto	Autônomo
	Avó				
	Irmão				
	Primo				

Vale ressaltar que F1 corresponde a família de A1, F2 a família de A2 e F3 a família de A3.

Na Tabela 3, a seguir, são apresentadas as características dos professores relativos à idade, gênero, formação profissional, tempo de docência e se possui formação em TDAH.

Tabela 3 – Características dos Professores

Prof.	Idade	Gênero	Formação Profissional	Tempo Docência	Formação Continuada em TDAH
P1	34	Feminino	Pedagogia Pós-graduação em Educação Inclusiva (Cursando)	16 anos	Não
P2	45	Feminino	Pedagogia Pós-graduação em Educação Inclusiva (Cursando)	20 anos	Não
P3	50	Feminino	Pedagogia Pós-graduação em Educação Inclusiva (Cursando)	17 anos	Não
P4	46	Feminino	Pedagogia Especialização em Artes Cênicas	23 anos	Não
E	34	Feminino	Pedagogia Especialização em Psicopedagogia	10 anos 3 anos na Equipe de	Não

				Apoio	
--	--	--	--	-------	--

3.4. – MATERIAIS

Para a realização dessa pesquisa foram utilizados os seguintes materiais:

- Computador
- Impressora
- Papel
- Caneta
- Lápis
- Borracha

3.5. – INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Para a realização da pesquisa foi utilizado como instrumento o questionário para professores, equipe de apoio psicopedagógico, pais e aluno.

O questionário com os professores (Apêndice 1) teve como finalidade, construir dados de identificação, obter características dos alunos em sala de aula, verificar se os professores possuem estratégias de ensino que promovam a aprendizagem do aluno com TDAH na sala de aula, o reconhecimento das particularidades e necessidades dos alunos com TDAH no processo de ensino aprendizagem quanto às estratégias de ensino, necessidade de avaliação e currículo diferenciado, e verificar existência de parceria escola - família e como se dá no processo de inclusão.

Com a Equipe de Apoio Psicopedagógico, o questionário (Apêndice 2) buscou identificar as adaptações curriculares e sua contribuição no processo de aprendizagem, verificar necessidade de avaliação e currículo diferenciado,

verificar existência de um projeto de adequação curricular e sua implementação e, verificar existência de parceria escola - família e como se dá no processo de inclusão.

Já com os pais, o questionário (Apêndice 3) visava construir dados sobre a identificação pessoal, as concepções de TDAH, a participação na escola, verificar existência de parceria entre a escola e o grupo em questão, percepção do trabalho da escola no processo de ensino aprendizagem do filho

O questionário (Apêndice 4) com o aluno teve como finalidade verificar como o aluno com TDAH percebe e avalia o processo de ensino aprendizagem em sala de aula e sua interação com os seus pares na sala de aula

3.6. – PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

O critério de escolha da instituição e dos participantes foi por ser o local onde trabalho e estou em contato direto com o aluno e com outros professores, percebendo a necessidade de compreender esses alunos e desenvolver estratégias pedagógicas para uma efetiva inclusão.

Após anuência da direção da escola e da secretaria da educação do DF, foi iniciado o estudo com a realização de uma reunião informal entre os professores que atuam com alunos com TDAH (BIA, 3ª e 4ª série) e a pesquisadora para apresentar os objetivos da pesquisa. A escolha desses professores foi devido por atuarem no mesmo turno que a pesquisadora, daí a facilidade de entrar em contato no horário de coordenação. Após discussão dos objetivos e definição dos alunos a serem pesquisados, quatro professoras regentes e a equipe de apoio concordaram em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo 1).

As famílias foram abordadas individualmente no horário em que traziam ou buscavam seu filho na escola. Foi explicitada a proposta do estudo, os objetivos, o que consistia e como seria a sua participação. Todas as famílias

concordaram em participar e autorizaram a participação de seu filho, conforme Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo 2 e 3).

Os questionários foram respondidos por cinco professores, sendo um da equipe de apoio psicopedagógico, três mães de alunos com TDAH e três alunos com esse transtorno. Todos os entrevistados tiveram boa aceitação em responder os questionários.

Foi realizada, ainda, uma análise documental da escola para obtenção das informações acerca do contexto da pesquisa e, também, do aluno. Nessa fase, dois documentos foram consultados e analisados: o Projeto Político Pedagógico (Ano 2010), com o objetivo de caracterizar o contexto de pesquisa no que diz respeito ao histórico, missão, objetivos, metas, estrutura física, organização pedagógica e projetos. E a ficha de matrícula da criança com o objetivo de obter informações sobre a criança e sua família com relação ao perfil da família e diagnóstico do aluno.

Quanto aos professores participantes, estes receberam o questionário que foi respondido por escrito. O questionário foi entregue no horário de coordenação, na qual todos responderam e devolveram no mesmo dia.

Para as famílias também foi entregue um questionário que foi respondido e entregue no dia seguinte. Todas as famílias responderam os questionários, não obstante, ressalta que em todas as mães identificaram como responsáveis em responder os questionários.

Já para os alunos participantes, os questionários foram entregues pelas professoras regentes no momento em que elas acharam mais oportuno durante a aula. Todos os alunos responderam o questionário, porém duas professoras regentes relataram que eles tiveram dúvidas em responder a última questão, mas responderam logo após a explicação e exemplificação da professora.

3.7 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise e discussão dos dados coletados no questionário foram transcritos integralmente fazendo uma comparação das opiniões dos professores, equipe de apoio, pais e aluno, a partir dos procedimentos construídos nessa pesquisa

A partir do objetivo de investigar os fatores que promovem a inclusão de três alunos com Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade na sala de aula do ensino regular em uma escola pública do Distrito Federal, o procedimento de análise de dados foi iniciado com um estudo do panorama geral obtido nos questionários.

As respostas dos questionários foram transcritas na íntegra, apesar de ter passado por pequenas correções ortográficas, fazendo uma comparação das opiniões dos professores, equipe de apoio, pais e aluno, a partir dos procedimentos construídos nessa pesquisa. Para o tratamento dos dados as respostas foram codificadas, segundo Strauss e Corbin (1990, 1998), de acordo com a convergência e/ou divergências de uma mesma questão.

A codificação é definida na Teoria Fundamentada de Strauss e Corbin (1998, p. 103) como um conceito que nomeia um fenômeno de interesse para o pesquisador; abstrai um evento, objeto, ação, ou interação que tem um significado para o pesquisador. Os procedimentos de codificação são denominados de codificação aberta, codificação axial e codificação seletiva.

A codificação aberta envolve em conceituar e categorizar os dados, isso pode ser realizado parágrafo por parágrafo ou de documentos inteiros, tendo como resultado uma lista de códigos e categorias. As categorias, segundo Strauss e Corbin (1998, p. 113), “são agrupamentos de conceitos que são unidos em um grau de abstração mais alto”. Na codificação axial os relacionamentos entre as categorias são explicitados de forma a selecionar as categorias mais relevantes para relacioná-las com as subcategorias. Já na codificação seletiva uma categoria principal é escolhida para que as outras sejam agrupadas e integradas, sendo todas relacionadas com a principal (STRAUSS e CORBIN, 1990, 1998).

Assim as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa foram divididas nas seguintes categorias: 1. Características dos alunos com TDAH na visão dos professores; 2. Estratégias de Ensino; 2.1. Adequação curricular; 3. Integração pais, escola e alunos; 4. Inclusão e Sucesso Escolar; 5. Visão dos pais com relação ao processo de inclusão; 6. Opinião dos alunos com TDAH em relação ao seu processo de inclusão.

IV- RESULTADOS

1. Características dos alunos com TDAH na visão dos professores

Os resultados a seguir são referentes às respostas de quatro professoras.

Sobre os alunos com TDAH, a Tabela 4 apresenta uma visão dos professores quanto às características dos alunos com TDAH observadas em sala de aula relativo a manter-se em silêncio, atento as explicações, finalizar as tarefas no tempo proposto, participação em grupo e respeito aos colegas.

Tabela 4 – Características dos Alunos com TDAH em sala de aula

	Mantém-se em silêncio	Atento às explicações	Terminar as atividades no tempo proposto	Participa das discussões em grupo atendo-se à tarefa apresentada	Respeita os colegas
Sempre				1	
Quase Sempre			1		4
Às vezes	3	3	1	2	
Raramente	1	1	2	1	
Jamais					

Observa-se que o número apresentado representa a quantidade de professores que responderam ao item referente ao seu aluno.

Quanto à observação de outros sintomas do seu aluno com TDAH, os professores enfatizaram a inquietude (P1 e P4), desorganização (P1 e P4), ansiedade (P1); falta de atenção, problemas na coordenação motora, insegurança e vergonha de algumas atitudes instintivas (P2); transtorno de dislexia como dificuldades nas habilidades de leitura, escrita e interpretação (P3).

2. Estratégias de Ensino e Adequação Curricular

Sobre a estrutura da sala de aula duas professoras (P1 e P4) relatam utilizar uma rotina de acordo com as disciplinas que irão estudar, P3 relata que as atividades desenvolvidas são bastante flexíveis de acordo com o emocional da criança e; P2 relata não haver espaço para atividades diversificadas.

Em relação aos materiais utilizados durante as aulas os professores listaram: livros com ilustrações (P1 e P3), coloridos (P3), histórias em quadrinhos (P3), desenhos do seu interesse (P3), músicas (P4), mapas (P4), materiais concretos (P4), jogos (P1), alfabeto móvel (P1), dicionário (P2), figuras (P2), tudo que seja mais atrativo para chamar a atenção do aluno.

Os procedimentos de reforço que os professores utilizam durante a aula para incluir o aluno com TDAH no processo de ensino aprendizagem são as atividades em grupo (P2), materiais individuais (P2), elogios (P1), combinado/recompensa (P1 e P4), tarefas mais dinâmicas como desenhos livres e dominó, “tudo muito breve, pois o aluno dispersa muito rápido” (P3). As atividades do tipo combinado são regras e instruções, e estas devem ser claras, breves e são representadas, fisicamente, sob a forma de cartazes e listas e o professor deve encorajar a criança a repeti-las. Já as atividades do tipo recompensa são utilizadas na modificação do comportamento sendo que as recompensas são dadas para estabelecer e incrementar condutas positivas e comportamentos de atenção, já o castigo ou punição serve para reduzir ou eliminar condutas negativas e/ou imperativas e desobediência.

Quanto à necessidade de avaliação diferenciada para aluno com TDAH três professores responderam que há necessidade por meio de uma avaliação oral, em algumas áreas do conhecimento, conforme grau de comprometimento, levando em consideração suas limitações e observando o seu desenvolvimento. A professora da equipe de apoio pedagógico concorda com a necessidade por meio de uma avaliação mais objetiva e menos extensa. P4

acha que seu aluno é muito inteligente e não precisa de avaliação diferenciada e sim de desenvolver a concentração e o controle corporal.

Sobre a necessidade de um currículo diferenciado, duas professoras afirmaram ser necessário nas habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático (P3), dependendo do nível de aprendizagem do aluno (P4). A professora da equipe de apoio pedagógico orienta que as adaptações devem ser feitas no ambiente como o local que a criança senta, bem como na agenda (relação das atividades ordenadas que o aluno realizará no dia, para que o mesmo possa visualizar), rotina e combinados (regras e instruções que devem ser claras, breves e são representadas, fisicamente, sob a forma de cartazes e listas e o professor deve encorajar a criança a repeti-las). O restante afirmou não ser necessário porque o aluno com TDAH é muito inteligente e só precisa de condições favoráveis para seu desenvolvimento (P1) e o que precisa é pensar na formas didáticas (P2).

As maiores dificuldades no processo de adequação curricular relatados pelos professores são: falta de informação sobre a própria adequação; viabilização de recursos; conhecer melhor o aluno com TDAH (P1); sintonia entre as séries e/ou ciclos em que a criança esteja (P2); inquietude, principalmente quando o professor também é agitado e (P4); um ambiente adequado para aplicar como sala reduzida e silenciosa (P3). Já a professora da equipe de apoio pedagógico relata que a maior dificuldade é fazer acontecer.

De acordo com a professora da equipe de apoio pedagógico, os responsáveis pela adequação curricular na escola são: os professores da sala de recursos, os professores da equipe de apoio pedagógico, orientadora, professor regente e direção. Porém não há parceira com o professor regente, como deveria ser.

A professora da equipe de apoio relata que a escola possui projeto de adaptação curricular para alunos com TDAH e esse projeto envolve a elaboração da própria adequação, o atendimento ao aluno, grupos de vivência, porém, ainda não foi implementado efetivamente.

3. Integração pais, escola e alunos

Quanto à participação dos pais na vida escolar dos alunos com TDAH, todos os professores afirmam que há uma efetiva participação informando mudança da medicação, mudança da rotina (P3), falando por telefone, visita à escola, visita à casa do aluno (P4), atende os chamados da escola (P2) e participação em reuniões e eventos promovidos pela escola (P1). A professora da equipe de apoio pedagógico relata que há participação na vida escolar, porém falta compromisso, e não há participação no processo de adequação curricular como deveria ser.

Entretanto os pais afirmam participar da vida escolar por meio de participações de reuniões, indo à escola com frequência, auxiliando nas tarefas escolares e projetos culturais como o PET. Além de participar de eventos promovidos pela escola como festas juninas e jogos olímpicos. E que a escola está sempre em contato através de bilhetes, convocação de palestras, ligação da professora e reunião como o psicopedagógico para dizer como está o desenvolvimento do seu filho com TDAH na escola.

Em relação à possibilidade de um trabalho integrado entre escola, pais e alunos, todos os professores, inclusive a da equipe de apoio, concordam na possibilidade de haver esse trabalho e que seria por meio de uma melhor articulação da escola (P4, E), parcerias em projetos pedagógicos, palestras, grupos de vivências (P1), encontros pedagógicos, rodas de conversas (P2) e informações dos pais quanto a mudança de rotina, remédios, etc. (P3). Os pais confirmam que deveria haver na escola (o que foi relatado pelos professores), mas ressaltam que poderia ser uma vez por semana ou no final de semana, além de cursos e acompanhamento psicológico.

4. Inclusão e Sucesso Escolar

Para ajudar os alunos com TDAH no sucesso escolar na sala de aula, os professores listaram o que fazem ou propõem fazer: adaptação curricular, reforço em horário contrário, flexibilizar o tempo para concluir tarefas (P3) e estabelecer rotina (P3 e P4); trabalho em grupo (P2), compreender o aluno para oferecer um melhor contexto de aprendizagem (P1).

Sobre o que a escola já conseguiu realizar e realiza para a inclusão e sucesso escolar do aluno com TDAH, os professores, inclusive da equipe de apoio pedagógico, identificaram: atividades culturais como passeio, teatro, cinema (P1 e P4), jogos (P4), palestras com médico especialista (P1), respeitar limites, valorização de suas potencialidades (P3), grupos de vivências com pais, professores e alunos e atendimento individualizado ao aluno (E). P2 relatou não haver ações com esse foco, apenas as adaptações curriculares.

Os professores sugeriram como ações, a serem tratadas para uma efetiva inclusão com qualidade para os alunos com TDAH, as seguintes: turmas reduzidas e tranquilas (P1, P3 e P4); oferecer curso de formação continuada na área ou que se interesse pelo assunto (P1 e P4); trabalhar com aluno junto à família (P4); atendimento pela sala de recursos e pelo orientador psicopedagógico (P3); estudo minucioso com ações e metas pré-estabelecidas (P2); terapias com profissionais especializados (P1). A professora da equipe de apoio pedagógico enfatiza as ações em nível de governo (leis efetivas), a nível escolar (maior empenho para que a inclusão aconteça de fato) e a nível familiar (maior acompanhamento). Já os pais afirmam ser necessário um profissional na área de Educação Física (F2 e F1), inclusão de língua estrangeira (F2), turmas reduzidas, dois professores em sala de aula e acompanhamento diário (F1), trabalhar regras e limites com os alunos (F2), professores mais preparados, reunião com todos os pais da escola, orientar os alunos para não terem preconceito e discriminação como os colegas (F3).

Quando questionado ao professor, qual a sua opinião sobre o papel do professor dentro da escola para a inclusão do aluno com TDAH, eles identificaram: trabalhar em conjunto com outros profissionais e família (P1 e P2), conhecer o aluno e buscar conhecimento sobre o TDAH (P1); sensibilizar

pais, alunos e professores e criar metodologias voltadas para cada dificuldade (P2); divulgar sobre a necessidade de atendimento diferenciado, com turmas reduzidas e o permanente apoio da equipe multidisciplinar (P3).

Na opinião da professora da equipe de apoio, o papel dessa área de atuação envolve atendimento, acompanhamento e sensibilização de pais, professores e alunos.

As possibilidades de atuação, listada pelos professores, para a inclusão e sucesso escolar do aluno com TDAH, são: parceria com a família (P1, P2 e P4), conhecer o TDAH (P1 e P4), estabelecer uma relação afetiva (P1), vontade, determinação, postura firme, apoio, incentivo (P4), sensibilidade (P2), formação continuada (P3) e intercâmbio com a equipe multidisciplinar da escola: orientadora, sala de recursos, psicopedagoga e contato com o médico (P3). E a possibilidade de atuação da equipe de apoio psicopedagógico listada pela profissional da área é intervenções junto ao aluno, aos pais e professores.

5. Visão dos pais com relação ao processo de inclusão

Os pais concordam com o diagnóstico dos filhos visto que os mesmos apresentam os sintomas de hiperatividade, sendo que F2 enfatiza que o filho “tem dificuldade de aprender a ler e escrever, fica o tempo todo em pé mexendo as mãos”. E acham que sua parceira com escola ajudaria no processo de inclusão do seu filho de forma a participar de reuniões, estar sempre em contato com a escola e a necessidade de atividades esportivas.

Todos os pais concordam que a escola realiza um trabalho diferenciado com seu filho para ajudá-lo na escolarização, e os identifica por meio de eventos culturais fora da escola, aulas de reforço, professores preparados e uma equipe de apoio que ajuda no aprendizado.

6. Opinião dos alunos com TDAH em relação ao seu processo de inclusão

Ao verificar a opinião dos alunos com TDAH em relação ao seu processo de inclusão, A1 afirma que a “professora é boazinha e ela não briga comigo, eu quero aprender a ler e escrever e ser bombeiro”, A2 afirma que gosta de estudar porque é bom e muito legal, enquanto que A3 diz gostar mais ou menos porque estudar serve para aprender. Quanto à sala de aula afirmam gostar por causa dos colegas e porque a sala é linda e bonita.

Sobre o que mais gostam da sala de aula A1 afirmar gostar de escrever, realizar tarefas, conversar e desenhar, A2 de estudar matemática e A3 das atividades. E o que menos gostam A1 cita a bagunça e pintar, A2 quando os meninos gritam e, A3 quando a professora passa texto para casa. Na hora do recreio A2 E A3 relatam que brincam de bola e A1 de correr, brincar “com o Pedro e as meninas”.

Quanto ao tipo de atividade que o professor passa que mais gostam, A1 relata de brincar e desenhar, A2 de cruzadinhas, A3 de artes, “porque todo mundo senta junto”. E as que não gostam, A1 cita ler palavras difíceis, A2 geografia e história e A3 atividades que envolvam texto como leitura e interpretação, ambos justificam que os textos são extensos.

Em relação ao que falta na sala para os estudos se tornarem mais interessantes, A2 afirma estudar mais, prestar mais atenção, não conversar, enquanto A1 e A3 identificam a necessidade de aula de informática e A1 ainda complementa a necessidade de livros legais, mais de uma professora para ensinar a ler e escrever, “queria que a professora não saísse de perto de mim”.

IV – DISCUSSÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS

Embora a compreensão acerca do TDAH tenha avançado, as crianças com TDAH, segundo Herrero (2000), continuam encontrando dificuldades significativas em sua adaptação escolar, familiar e social. Diante disso, o objetivo dessa pesquisa foi investigar os fatores que promovem a inclusão de três alunos com Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade.

Com relação às características dos alunos com TDAH, os resultados obtidos são similares as características apresentadas por Barkley (2002) e Herrero (2000) na qual descrevem: atividade motora excessiva, desatenção e impulsividade; dificuldade para seguir regras e instruções; iniciam tarefas ou testes sem ler as instruções com cuidado; termina tarefas que lhe são designadas; não consegue concentrar-se e se distrai com facilidade; muda de uma atividade incompleta para outra; variabilidade extrema em suas respostas a situações e; problemas consideráveis para conter suas respostas frente a uma situação e para pensar antes de agir. No entanto a característica citada por Herrero (2000), associação com o comportamento antissocial, diverge do resultado na qual apresentou que quase sempre respeita os colegas e participa das discussões em grupo, observando-se então, que os sujeitos investigados apresentam comportamento social. Isso pode ocorrer devido boas práticas parentais, ou seja interações positivas na família que refletem na escola. Essa observação é de grande valia para futuros estudos.

Os resultados mostram também que duas professoras utilizam rotinas estruturadas, conforme sugerem Barkley (2002) e Herrero (2000), bem como intercalam tarefas passivas com ativas. Quanto aos procedimentos de reforço citados pelos professores como materiais individuais, elogios, combinado/recompensa e dinâmicas condizem com a proposta de Herrero (2000) na qual consiste em combinar o reforço positivo contingente com os comportamentos desejados e procedimentos como o custo da resposta ou o isolamento para

eliminar os comportamentos de desobediência ou comportamentos gravemente perturbadores.

Em relação à adequação curricular observa-se, nos resultados, que há divergências sobre a necessidade dessa, pois duas professoras afirmaram ser necessário nas habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, dependendo do nível de aprendizagem do aluno e o restante afirmou não ser necessário porque o aluno com TDAH é muito inteligente e só precisa de condições favoráveis para seu desenvolvimento e o que precisa é pensar na formas didáticas. Isso justifica-se, segundo resposta da professora da equipe de apoio psicopedagógico, pelo fato de que por não haver parceria entre o professores da sala de recurso, orientadora e professora da equipe de apoio psicopedagógico com o professor regente, resulta na dificuldade do processo de adequação curricular. Isso implica no baixo rendimento do aluno, pois sem uma flexibilização no currículo, adequando-o às potencialidades do aluno, as oportunidades de aprendizagem serão mínimas. Essa situação diverge do que é proposto nos PCNs (1998), pelo MEC (2000), Herrero (2000) e Giné e Ruiz (1995) na qual sugerem que a escola precisa considerar o seu cotidiano, levar em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos, os valores que orientam a prática pedagógica e adequá-los a diferentes situações, grupos e pessoas para o qual o aluno com TDAH se destina. Por isso a necessidade de um trabalho conjunto, ou seja, parceria com todos os envolvidos no processo educacional do aluno com TDAH, incluindo também a família.

Os resultados apontam sugestões de professores regentes, professor da equipe de apoio e pais, com relação à possibilidade de parceria entre pais e escola como: parcerias em projetos pedagógicos, palestras, grupos de vivências, encontros pedagógicos, rodas de conversas, promover cursos e acompanhamento psicológico. Os pais sugerem, também, que isso poderia ser uma vez por semana ou no final de semana. Essas sugestões vão ao encontro com vários autores: Barkley (2002), Herrero (2000), Rocha e Del Prette (2010) e Keller-Laine (1998); na qual enfatizam a importância da comunicação frequente escola-família e sobretudo aliados no processo de inclusão do aluno com TDAH. Keller-Laine (1998) ressalta que é necessário planejar e

implementar ações que assegurem as parcerias entre a família e a escola visando a busca de soluções para desafios enfrentados pela comunidade escolar.

Para o sucesso e inclusão escolar do aluno com TDAH os resultados mostram sugestões de ações a serem tratadas para um efetivo sucesso e inclusão com qualidade que não acontece na escola, mas que são orientadas por Barkley (2002) e Dutra (2010), são elas: turmas reduzidas; haja apenas um aluno com TDAH na turma; assistência extra para auxiliar o professor, como educadores especializados; relação positiva entre professor-aluno pode melhorar as adaptações acadêmicas e; comunicação escola-casa aberta e frequente. Já o Ministério da Educação enfatiza a necessidade de acompanhamentos especializados em salas de recursos e orientação educacional que venham dar continuidade ao trabalho do professor regente, ou seja, haja parceria. Isso, conforme os resultados, acontece na escola, mas de forma segregada o que implica em acompanhamentos que não atendam as reais necessidades dos alunos, visto que não há uma efetiva participação com o professor regente, conforme relata a professora da equipe de apoio especializado.

Observa-se, nas falas dos alunos com TDAH, em relação ao tipo de atividade que o professor passa que mais gostam como: brincar, desenhar, fazer cruzadinhas e realizar atividades de artes, condiz com os materiais e estratégias listadas pelos professores como: colorir, fazer desenhos do seu interesse, utilizar materiais concretos, jogos, figuras e tarefas dinâmicas. Também percebe-se que as atividades que os alunos não gostam como ler palavras difíceis, disciplinas de geografia e história e atividades que envolvam texto como leitura e interpretação, evidenciam as características do TDAH citados por Barkley (2002) e Herrero (2000), principalmente quando os alunos justificam que os textos são extensos.

Em relação ao que falta na sala para os estudos se tornarem mais interessantes, algumas respostas dos alunos foram: ter mais de uma professora em sala para ensinar a ler e escrever (ou seja, para que possam ter

mais atenção e auxiliá-lo individualmente) e aula de informática; condizem com as sugestões dos professores quanto às ações a serem tratadas para um efetivo sucesso e inclusão com qualidade que não acontece na escola. A necessidade de estudar mais, prestar mais atenção, não conversar, relatada por A2, evidencia o sintoma do TDAH relatado pela mãe: “tem dificuldade de aprender a ler e escrever, fica o tempo todo em pé mexendo as mãos”. A1 relata a necessidade de livros legais, o que diverge dos resultados dos professores quanto aos materiais listados que utilizam nas aulas: livros com ilustrações, histórias em quadrinhos, dicionário. Com isso observa-se que, apesar dos professores utilizarem os materiais listados como interessantes e envolventes para os alunos, há necessidade dos alunos terem mais voz no processo de ensino aprendizagem, principalmente para expressar suas necessidades, vontades, desejos e gostos.

Dessa forma, é importante observar a visão dos alunos, na qual os resultados apresentam o que é explicitado por Barkley (2002), que as crianças com TDAH lutam para manter sua atenção em atividades mais longas que as usuais, especialmente aquelas mais maçantes, repetitivas ou tediosas, como tarefas e trabalhos desinteressantes, leituras extensas, prestar atenção a explicação sobre assuntos desinteressantes e finalizar projetos intensos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Introdução

Nesse estudo buscou-se aprofundar o conhecimento acerca da inclusão dos alunos com TDAH na percepção de pais, professores e do próprio aluno, bem como, oferecer subsídios para as propostas de estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem desses alunos no contexto escolar.

Dessa forma o objetivo dessa pesquisa é investigar os fatores que promovem a inclusão de três alunos com Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade na sala de aula do ensino regular em uma escola pública do Distrito Federal, por meio dos seguintes objetivos específicos: verificar avanços no desenvolvimento do aluno com TDAH e sua percepção quanto ao processo de inclusão; identificar e analisar se há uma relação de parceria entre a escola e a família; investigar se a participação da família contribui no processo de inclusão do aluno com TDAH e como se dá essa contribuição; identificar os tipos de adaptações curriculares realizadas pela equipe de apoio e aprendizagem e como contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com TDAH; verificar se os professores possuem estratégias de ensino que promovam a aprendizagem do aluno com TDAH na sala de aula e verificar a interação entre o aluno com TDAH e seus pares em sala de aula

Resumo das principais contribuições

Nessa pesquisa foi constatado que o professor em sala de aula reconhece as particularidades e necessidades dos alunos com TDAH no processo de ensino aprendizagem quanto às estratégias de ensino.

Também foi identificado que três professoras utilizam em sala de aula estratégias de ensino diferenciadas como rotina de acordo com as disciplinas que irão estudar e atividades flexíveis para o aluno com TDAH, porém um professor relata não haver tempo para estratégias diferenciadas de ensino. Sendo que os procedimentos de reforço utilizados pelos professores durante a aula são: as atividades em grupo, materiais individuais, elogios, combinado/recompensa, tarefas mais dinâmicas como desenhos livres e dominó.

Em relação aos materiais utilizados pelos professores no processo de ensino aprendizagem e processo de inclusão foram listados: livros com ilustrações, coloridos, histórias em quadrinhos, desenhos, músicas, mapas, materiais concretos, jogos, alfabeto móvel, dicionário, figuras.

Os professores percebem a necessidade de uma avaliação diferenciada e sugerem que seja feito por meio de uma avaliação oral, em algumas áreas do conhecimento, conforme grau de comprometimento, levando em consideração suas limitações e observando o seu desenvolvimento, com exceção de uma professora que percebe que seu aluno com TDAH não necessita de uma avaliação diferenciada, relatando que necessita apenas de desenvolver a concentração e o controle corporal.

Sobre a necessidade de um currículo diferenciado dois professores relatam ser necessário nas habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, porém duas professoras afirmam não haver essa necessidade. A professora da equipe de apoio psicopedagógico orienta que adaptação também deve ser feita no ambiente da sala de aula, bem como na agenda, rotina e combinados.

Os responsáveis pela adequação curricular na escola são: os professores da sala de recursos, os professores da equipe de apoio pedagógico, orientadora, professor regente e direção. Porém não há parceira com o professor regente, como deveria ser.

As maiores dificuldades no processo de adequação curricular relatados pelos professores são: falta de informação sobre a própria adequação; viabilização de recursos; conhecer melhor o aluno com TDAH; sintonia entre as

séries e/ou ciclos em que a criança esteja; inquietude, principalmente quando o professor também é agitado e; um ambiente adequado para aplicar como sala reduzida e silenciosa.

A equipe pedagógica possui um projeto de adequação curricular para os alunos com TDAH e envolve a elaboração da própria adequação, o atendimento ao aluno, grupos de vivência, porém ainda não foi implementado.

Há uma parceria entre a escola e a família e essa se dá por meio da comunicação, visita à escola, visita a casa do aluno, participação de reuniões e eventos promovidos pela escola, porém a professora da equipe de apoio pedagógico relata que não há participação no processo de adequação curricular como deveria ser.

Os alunos com TDAH demonstram gostar da sala de aula, dos colegas e da professora, sendo que as atividades que mais gostam envolvem brincadeiras, jogos, desenhos e pinturas, e o que menos gostam envolve atividades de leitura e interpretação quando há textos extensos.

Os alunos percebem a necessidade de aula de informática, mais uma professora em sala para auxiliá-lo e livros legais.

Recomendações para estudos futuros:

Os resultados obtidos sugerem, para futuros estudos, algumas temáticas para investigação. Dentre eles, investigar quais as possíveis estratégias utilizadas com alunos com TDAH que não apresentam problemas de comportamento em sala de aula, e nesse sentido, investigar fatores que maximizam os comportamentos pró-sociais e, também, aqueles que minimizam comportamentos mal adaptativos, visto que uma das características desse transtorno é o comportamento anti-social.

Quanto à adequação, sugere-se pesquisas futuras que proponham implementações e avaliação de diversas estratégias e técnicas a serem

utilizadas pelo professor para a adequação curricular e adequação na avaliação e seus métodos.

Sugere-se também a utilização de instrumentos de construção de dados diversos bem como observações em sala de aula possibilitando maior precisão nos resultados.

Por fim sugere-se analisar a importância do envolvimento e do trabalho coletivo dos profissionais de educação, tanto na elaboração curricular, quanto no atendimento do aluno e se há um maior comprometimento nesse processo, pois a garantia da aprendizagem do aluno com TDAH também envolve um currículo flexibilizado que maximize as potencialidades e oportunidade de aprendizagem do aluno. E isso só ocorre com eficiência se houver um trabalho conjunto, ou seja, uma parceria com todos os envolvidos no processo educacional do aluno com TDAH, incluindo também a família.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

America Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARKLEY, R. A. **TDAH. Guia completo para pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências de Educação, nº 12. Portugal: Porto, 2000.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações Curriculares de Grande Porte**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Volume 5, 2000.

_____. **Orientações gerais para o ensino fundamental de 9 anos: Bloco Inicial de Alfabetização**. Versão Revista. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, abr. 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais/** Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília : MEC /SEF/SEESP, 1998.62 p.

BROMBERG, M. C. **TDAH – Um transtorno quase desconhecido**. Edição Revisada. Curitiba: GOTAH, 2005.

CONDEMARÍN, M., Gorostegui, M. E., & Milicic, N. (2006). **Transtorno de déficit de atenção: Estratégias para o diagnóstico e a intervenção psicoeducativa**. São Paulo: Planeta do Brasil.

CYPEL, S. **A criança com Déficit de Atenção e Hiperatividade: atualização para pais, professores e profissionais de saúde**. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

DESSEN, Maria Auxiliadora, POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, Ribeirão Preto, abr 2007, vol.17, nº 36. p.21-36.

GINÉ, Climent, RUIZ, Robert. **As adequações curriculares e o Projeto de Educação do Centro Educacional**. In: Coll, César et alli. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HERRERO, M. J. P. **Educação de alunos com necessidades especiais: bases psicológicas**. Bauru: EDUSC, 2000.

MACIEL, D. M. **Metodologia e Construção do Conhecimento: Contribuições para o estudo da inclusão (MOD.05)**

PETRY, A. **Hiperatividade: Características e procedimentos básicos para amenizar as dificuldades**. Professor, Porto Alegre. Abril, p. 47-48, jul/set,1999.

RAZERA, Graça. **Hiperatividade Eficaz**. Rio de Janeiro: Instituto Internacional de Projeciologia e Conscienciologia, 2001.

ROCHA, M. M., DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades Sociais Educativas para Mães de Crianças com TDAH e a Inclusão Escolar**. Psicologia Argumentativa, Curitiba, v. 28, n. 60, p. 31-41, jan./mar. 2010. ISSN 0103-7013

Rosa, S. S. **A dissociação do self e suas implicações na educação**. Revista Percurso,17 (2), 75-83, 1996.

SENA, S. S., & NETO, O. D. **Distraído e a 1000 por hora: Guia para familiares, educadores e portadores do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007

SOUZA, I., & PINHEIRO, M. A. S. **Co-morbidades**. In L. A. Rohde & P. Mattos. (Org.). Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade (pp. 85-105). Porto Alegre: Artmed, 2003.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. **Basics of qualitative research: Grounding theory procedures and techniques**. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. **Basics of qualitative research: Grounding theory procedures and techniques**. Newbury Park, CA: Sage, 1998.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade**. Rio de Janeiro: WVA,1997

WINNICOTT, D. W. **Moral e educação.** In O ambiente e os processos de maturação (pp.88-98). Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

APÊNDICES



QUESTIONÁRIO EQUIPE DE APOIO PEDAGÓGICO

Gênero: ()feminino ()masculino

Idade: _____

Formação profissional: _____

Tempo de docência: _____

Tempo na Equipe de Apoio Pedagógico: _____

Possui formação continuada em TDAH: _____

Como sua formação continuada contribui para o processo de inclusão do aluno com TDAH?

1) Na sua opinião, você acha que o aluno com TDAH necessita de avaliação diferenciada?

() Sim. Que tipo?

() Não. Por quê?

2) Na sua opinião, você acha que o aluno com TDAH necessita de um currículo diferenciado?

() Sim. Em quais matérias?

() Não. Por quê?

Se sua resposta foi sim para a questão 2, que tipo de adaptações no currículo você acha necessário?

3) Quem é (são) o (os) responsável(is) pela adequação curricular na escola?

4) Há uma parceria com o professor regente no seu atendimento?

() Não. Por quê?

() Sim. De que maneira?

5) Quais seriam as maiores dificuldades no processo de adequação curricular?

6) Os pais participam do processo de adequação curricular?

() Não.

() Sim. De que forma?

7) Os pais participam da vida escolar do aluno?

() Não.

() Sim. De que forma?

8) É possível a realização de um trabalho integrado entre escola, pais e alunos?

() Não. Por quê?

() Sim. De que maneira e quais seriam os benefícios e melhorias, na sua opinião?

9) O que a escola já realizou e realiza para a inclusão e o sucesso escolar do aluno com TDAH?

10) A escola possui algum projeto de adaptação curricular para alunos com TDAH? Se sim, como é este projeto? E o que já conseguiu implementar efetivamente em sala de aula?

11) Que ações deveriam ser traçadas para uma efetiva inclusão com qualidade para o aluno com TDAH?

12) Na sua opinião, qual é o papel da equipe pedagógica dentro da escola para a inclusão do aluno com TDAH?

13) Quais são as possibilidades de atuação da equipe de apoio pedagógico para a inclusão e sucesso escolar do aluno com TDAH?



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



QUESTIONÁRIO PROFESSOR

Gênero: ()feminino ()masculino

Idade: _____

Formação profissional: _____ Ano de formação: _____

Tempo de docência: _____

Possui formação continuada em TDAH: _____

Como sua formação continuada contribui para o processo de inclusão do aluno com TDAH?

1) Sobre o aluno com TDAH

a) Mantém-se em silêncio

- () Sempre
- () Quase sempre
- () Às vezes
- () Raramente
- () Jamais

b) Fica atento às explicações

- () Sempre
- () Quase sempre
- () Às vezes
- () Raramente
- () Jamais

c) Tenta terminar as atividades no tempo proposto

- () Sempre
- () Quase sempre

Às vezes

Raramente

Jamais

d) Participa das discussões em grupo atendo-se à tarefa apresentada

Sempre

Quase sempre

Às vezes

Raramente

Jamais

e) Respeita os colegas

Sempre

Quase sempre

Às vezes

Raramente

Jamais

f) Que outros sintomas do TDAH você observa no seu aluno com esse transtorno?

g) Como é a Estrutura de sua Aula?

h) Quais são os materiais que você utiliza durante a aula para o processo de aprendizagem do aluno com TDAH?

i) Quais os procedimentos de reforço que você utiliza durante a aula para incluir o aluno com TDAH no processo de ensino aprendizagem?

2) Na sua opinião, você acha que o aluno com TDAH necessita de avaliação diferenciada?

Sim Que tipo?

Não. Por quê?

3) Na sua opinião, você acha que o aluno com TDAH necessita de um currículo diferenciado?

Sim. Em quais matérias?

Não. Por quê?

Se sim, que tipo de adaptações você acha necessário?

- 4) Quais seriam as maiores dificuldades no processo de adequação curricular?
- 5) Os pais participam da vida escolar do aluno? De que forma?
- 6) É possível a realização de um trabalho integrado entre escola, pais e alunos? De que maneira seria?
- 7) O que você tem conseguido fazer ou proposto fazer para ajudar os alunos com TDAH no sucesso escolar na sua sala de aula?
- 8) O que a escola já conseguiu realizar e realiza para a inclusão e o sucesso escolar do aluno com TDAH?
- 9) Que ações deveriam ser traçadas para uma efetiva inclusão com qualidade para o aluno com TDAH?
- 10) Na sua opinião, qual é o papel do professor dentro da escola para a inclusão do aluno com TDAH?
- 11) Quais são as possibilidades de atuação do professor para a inclusão e sucesso escolar do aluno com TDAH?



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



QUESTIONÁRIO PAIS

Responsável:

Pai

Mãe

Outro. Especifique: _____

Quantas pessoas residem com o aluno? _____. Quais são? _____

Grau de escolaridade da mãe:

[...] Ensino Fundamental incompleto

[...] Ensino Fundamental completo

[...] Ensino Médio incompleto

[...] Ensino Médio completo

Grau de escolaridade do pai:

[...] Ensino Fundamental incompleto

[...] Ensino Fundamental completo

[...] Ensino Médio incompleto

[...] Ensino Médio completo

Profissão da mãe: _____

Profissão do pai: _____

1) Você participa da vida escolar de seu filho?

Não. Por quê?

Sim. Como?

2) A escola está sempre em contato com você para dizer como está o desenvolvimento do seu filho na escola?

Não

() Sim. De que maneira?

3) Você participa dos eventos escolares promovidos pela escola?

() Sim. Quais?

() Não. Por quê?

4) O seu filho foi diagnosticado com TDAH, você concorda com esse diagnóstico? Por quê?

5) Você acha que sua parceria com a escola ajudaria no processo de inclusão de seu filho? De que forma?

6) A escola realiza um trabalho diferenciado com seu filho para ajudá-lo na escolarização? Se sim, o que a escola fez e faz?

7) É possível a realização de um trabalho integrado entre escola, pais e alunos? De que maneira seria?

8) Que ações deveriam ser traçadas (ou o que você acha que a escola deveria fazer) para uma efetiva inclusão com qualidade para o seu filho? Os professores, a equipe pedagógica, os colegas de sala...



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



QUESTIONÁRIO ALUNO

- 1) Você gosta de estudar? Por quê?
- 2) Você gosta da sua sala de aula? Por quê?
- 3) O que você mais gosta em sua sala de aula?
- 4) O que você menos gosta em sua sala de aula?
- 5) O que você faz na hora do recreio (intervalo)?
- 6) Que tipo de atividades que o professor passa em sala de aula e que você gosta?
Por quê?
- 7) Que tipo de atividades que o professor passa em sala de aula e que você não gosta? Por quê?
- 8) O que falta em sala de aula para os estudos se tornarem mais interessantes, na sua opinião? (pode ser mais de um item)

ANEXOS



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Professores,

Sou orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre A Inclusão do Aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em Turma Regular do BIA – Bloco Inicial de Alfabetização. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades, com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores neste contexto de ensino.

Constam da pesquisa: questionários a serem respondidos pelos professores, equipe de apoio e aprendizagem, aluno e família e observações rotineiras e cotidiano do aluno, no intuito de investigar os fatores que promovem a inclusão do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que esta participação é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone 3901-6614 ou no endereço eletrônico cristineaparecida@uol.com.br. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

 Cristine Aparecida de Paiva Gomes

Orientanda do Curso de Especialização em

Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – EsDH UAB – UnB

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais e/ou Responsáveis,

Sou orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre A Inclusão do Aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em Turma Regular do BIA – Bloco Inicial de Alfabetização. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades, com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores neste contexto de ensino.

Constam da pesquisa: questionários a serem respondidos pelos professores, equipe de apoio e aprendizagem, aluno e família e observações rotineiras e cotidiano do aluno, no intuito de investigar os fatores que promovem a inclusão do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Para isso, solicito sua autorização para a participação do seu filho no estudo.

Esclareço que esta participação é voluntária. O seu filho poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone 3901-6614 ou no endereço eletrônico cristineaparecida@uol.com.br. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

 Cristine Aparecida de Paiva Gomes

Orientanda do Curso de Especialização em

Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – EsDH UAB – UnB

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais e/ou Responsáveis,

Sou orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil- Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre A Inclusão do Aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em Turma Regular do BIA – Bloco Inicial de Alfabetização. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades, com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores neste contexto de ensino.

Constam da pesquisa: questionários a serem respondidos pelos professores, equipe de apoio e aprendizagem, aluno e família e observações rotineiras e cotidiano do aluno, no intuito de investigar os fatores que promovem a inclusão do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que esta participação é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone 3901-6614 ou no endereço eletrônico cristineaparecida@uol.com.br. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

 Cristine Aparecida de Paiva Gomes

Orientanda do Curso de Especialização em

Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – EsDH UAB – UnB

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____