



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO
DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA - MESTRADO PROFISSIONAL

ROSELI MARIA AZEVEDO CAIXETA

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: GUIA PRÁTICO PARA
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PATOS DE MINAS/MG NO
ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TDAH (PERÍODOS I E II)

UBERLÂNDIA - MG
2024

ROSELI MARIA AZEVEDO CAIXETA

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: GUIA PRÁTICO PARA
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PATOS DE MINAS/MG NO
ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TDAH (PERÍODOS I E II)**

Produto 1: Relatório de pesquisa.

Produto 2: Sequências Didáticas

Produtos apresentados ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGEP – Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Básica: fundamentos e planejamento

Orientador: Professora Doutora Adriana Marques Aidar

**UBERLÂNDIA - MG
2024**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

- C124e Caixeta, Roseli Maria Azevedo.
Estratégias pedagógicas inclusivas: guia prático para professores da educação infantil de Patos de Minas/MG no atendimento de estudantes com TDAH (períodos I e II) / Roseli Maria Azevedo Caixeta. – Uberlândia (MG), 2024.
136 f. : il., color.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Educação Básica: Fundamentos e Planejamento.
Orientadora: Profa. Dra. Adriana Marques Aidar.
1. Crianças com distúrbio do déficit de atenção. 2. Educação inclusiva. 3. Formação continuada. 4. Educação infantil. 5. Aprendizagem. I. Aidar, Adriana Marques. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.
- CDD 371.94

ROSELI MARIA AZEVEDO CAIXETA

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: GUIA PRÁTICO PARA
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PATOS DE MINAS/MG NO
ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TDAH (PERÍODOS I E II)**

Dissertação/Produto apresentada ao Programa de Pós – Graduação Profissional em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 31/07/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA MARQUES AIDAR**
Data: 02/08/2024 09:27:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Marques Aidar (Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Documento assinado digitalmente
 **NÍVEA DE MACEDO OLIVEIRA MORALES**
Data: 02/08/2024 11:08:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Nívea de Macedo Oliveira Morales
Universidade Federal de Uberlândia - UFU



Prof. Dr. Ricardo Baratella Universidade de
Uberaba – UNIUBE

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE Nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

À minha família que sempre esteve ao meu lado, acreditando em mim e acompanhando minhas conquistas, suportando minhas ausências, mas acima de tudo, dando-me amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pois sem Ele nada seria possível.

À minha família, meu mais profundo agradecimento por todo amor, apoio e compreensão durante este período. Vocês foram minha fonte de força e inspiração.

Aos colegas de curso e amigos, pelo apoio mútuo, troca de experiências e momentos compartilhados, que tornaram essa jornada mais leve e enriquecedora.

A Rosineide, grande companheira e incentivadora.

Ao pastor Maxuell pelo cuidado e apoio nos momentos difíceis.

Expresso minha gratidão aos meus orientadores, pela orientação, apoio e incentivo ao longo de toda jornada acadêmica. Suas orientações sábias e *feedbacks* construtivos foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, agradeço a todas as instituições, professores, colegas e demais pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste estudo.

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio de todos vocês. Obrigado.

RESUMO

Este estudo visou organizar e propor sequências didáticas voltadas aos professores da rede pública de ensino de Patos de Minas/MG, com o propósito de colaborar com um processo de ensino e aprendizagem equitativo para estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na Educação Infantil, promovendo a inclusão escolar e o apoio necessário para o desenvolvimento integral dessas crianças. Vinculou-se ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação PPGPE - Mestrado Profissional em Formação Docente para Educação Básica da Universidade de Uberaba (UNIUBE), na linha de pesquisa Educação Básica: fundamentos e planejamento. O projeto conta com o apoio do Projeto Trilhas de Futuro – Educadores da SEE/MG. O TDAH é identificado como um distúrbio neurocomportamental prevalente em crianças e adolescentes, afetando o aprendizado, o desenvolvimento emocional e social, além de impactar negativamente o ambiente familiar, escolar e social. A metodologia utilizada é a abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental. O referencial teórico se constitui a partir de a partir das contribuições trazidas pelas pesquisas realizadas por Silva et. al (2024), Nogueira e Menezes (2021), Oliveira e Rodrigues (2021) Peixoto (2022), Oliveira e Lago (2023), Caixeta e Caixeta (2022), Soares (2022), entre outros. Por meio da pesquisa foi possível identificar que há convergência nos estudos analisados, visto que, destacam as mesmas condições impeditivas para a realização plena do processo de ensino e aprendizado voltado aos estudantes com TDAH. Também ficou evidente que as sugestões para os superar também passam por elementos comuns identificados pelas investigações feitas – como adaptações curriculares, métodos de ensino e ambientes de aprendizagem. As constatações, feitas com intervalo razoável de tempo, demonstram que não houve grande progresso nas estruturas e no processo formativo dos docentes, ainda que isto seja indicado diretrizes normativas. A partir desta constatação, faz-se relevante a continuidade no desenvolvimento de estudos com vistas a colaborar para a implementação do que é assegurado como direito.

Palavras-chave: TDAH; Formação Continuada; Educação Infantil; Inclusão; Aprendizagem.

ABSTRACT

This study aimed to organize didactic sequences for teachers in the public education system of Patos de Minas, MG, to be used in collaboration with an equitable teaching and learning process for students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). It was linked to the Professional Postgraduate Program in Education (PPGPE) - Professional Master's in Teacher Training for Basic Education at the University of Uberaba (UNIUBE), within the research line of Basic Education: foundations and planning. The project is supported by the "Trilhas de Futuro" Project - Educators from the State of Minas Gerais (SEE/MG). ADHD is identified as a prevalent neurobehavioral disorder in children and adolescents, affecting learning, emotional and social development, and negatively impacting the family, school, and social environment. The methodology used is a qualitative approach, based on bibliographic and documentary research. The theoretical framework is built upon contributions from studies conducted by Silva et al. (2024), Nogueira and Menezes (2021), Oliveira and Rodrigues (2021), Peixoto (2022), Oliveira and Lago (2023), Caixeta and Caixeta (2022), Soares (2022), among others. Through the research, it was possible to identify convergence in the analyzed studies, as they highlight the same hindering conditions for the full realization of the teaching and learning process for students with ADHD. It also became evident that the suggested solutions involve common elements identified through the investigations, such as curricular adaptations, teaching methods, and learning environments. The findings, observed over a reasonable period of time, demonstrate that there has been limited progress in the structures and teacher training process, despite normative guidelines indicating otherwise. Given this realization, it remains relevant to continue developing studies aimed at contributing to the implementation of what is guaranteed as a right.

Keywords: ADHD; Continuing Education; Early Childhood Education; Inclusion; Apprenticeship.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Memorial acadêmico - Relatos de experiência em formar-se professora.....	11
1.1.1 Formação escolar.....	13
1.1.2 Trabalho, família e pesquisa.....	19
2 CAMINHO METODOLÓGICO.....	24
3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	27
3.1 A inclusão.....	27
3.2 Educação inclusiva e a inclusão escolar.....	29
3.3 Inclusão escolar no contexto da legislação brasileira.....	33
3.4 Identidade, Diversidade e Diferença.....	40
4 O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH)	46
4.1 Entendendo o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade- TDAH.....	46
4.2 Características do TDAH.....	48
4.3 Diagnóstico.....	50
4.4 Tratamento.....	53
4.4.1 Cloridrato de Metilfenidato.....	55
4.5 Impacto do TDAH na aprendizagem dos estudantes Desafios e estratégias na inclusão de estudantes com TDAH.....	57
4.6 Desafios e estratégias na inclusão de estudantes com TDAH.....	60
5 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM TDAH.....	64
5.1 O Papel do Professor na Inclusão Escolar.....	64
5.2 A Formação Continuada de Professores.....	66
5.3 Importância da formação continuada de professores na inclusão de estudantes com TDAH	68
6 ANÁLISE PEDAGÓGICA DE PRÁTICAS DOCENTES PARA TRABALHAR COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL (4 A 6 ANOS) COM TDAH.....	72
6.1 Identificação de Estratégias Pedagógicas Eficazes.....	72

6.2 Adaptações Curriculares e Metodológicas.....	81
6.3 Ambiente de Aprendizagem Inclusivo.....	84
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	91
ANEXO 1 – DIAGNÓSTICO TDAH – DSM-V.....	99
APÊNDICE 1 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA ELABORADA.....	100
1. INTRODUÇÃO.....	103
2. ADAPTAÇÕES CURRICULARES.....	106
3. FORMAÇÃO CONTINUADA.....	107
4. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – PERÍODO I (4 ANOS) 108	
5. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – PERÍODO II (5 ANOS).....	111
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS AO PRODUTO.....	116
7. REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE 2 – CARTILHA PARA PROFESSORES.....	119

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

1.1 Memorial acadêmico - Relatos de experiência em formar-se professora

Sou de origem simples, oriunda de uma pequena cidade ao norte de Minas, Várzea da Palma. Filha de uma dona de casa, que acumulava a função de lavadeira, numa época em que não se falava em remuneração, mas em que quem determinava o valor do serviço braçal eram os patrões. Lavadeiras, como mamãe, trabalham em troca de alimentos ou outros itens essenciais, uma prática comum daquela época. Minha mãe, Elmira, era uma mulher forte e guerreira, da qual considero firmemente que herdei diversos valores, que levarei para toda a vida.

Meu pai, Francisco, apelidado de “Chiquinho Bananal”, vindo de uma comunidade rural, era um pequeno comerciante, semianalfabeto, proprietário de uma vendinha. Esta era conhecida na região por ser um local onde “se achava de tudo”, desde fumo sabiá até um simples parafuso. Homem simples, manso e de bom coração, ele guardava todas as vendas que realizava na mente até eu chegar da escola para anotá-las uma por uma na cadernetinha feita exclusivamente para todos da vizinhança. Não detinha conhecimento das letras, mas fazia contas como ninguém. Jamais vou esquecer sua forma informal de fazer multiplicações: “9 x 4 foras 3”¹. Naquela época, ficava sem entender essa “regra” matemática, mas ficava encantada, pois ao fim eu sempre fazia a prova real de tudo que ele contava. Era espantoso para mim, porque no final, os valores fechavam corretamente, conforme ele havia encontrado.

Com esses dois seres maravilhosos, cresci e percebi que eu poderia sempre ir além do que o momento me proporcionava. Bastava acreditar, como eles sempre acreditaram. Seria capaz de trilhar novos caminhos, fazer a minha história, quebrar barreiras e fazer diferente.

¹ A expressão “9 x 4 foras 3” é uma forma antiga de se referir à multiplicação. Ela significa que, ao multiplicar 9 por 4, o resultado seria 36, mas desconsiderando o último algarismo, que seria o 6, deixando apenas o algarismo anterior, que é o 3. Essa forma era utilizada informalmente em contextos onde o resultado final completo não era necessário ou onde a precisão total não era importante.

Nunca fui uma aluna brilhante, mas a garra e a determinação sempre me acompanharam, junto com uma enorme vontade de “vencer na vida”. No entanto, na escola, sempre me destacava por estar entre os primeiros e fazer parte da classe A, que era sempre a mais abastada, composta por crianças “tidas como ricas”. Eu não era rica, mas a condição de estar sempre bem classificada pelas minhas boas notas dava-me a prerrogativa de estar nessa turma. Sabia que era mérito de uma boa aluna, mas, ao mesmo tempo, me constrangia por estar entre pessoas que tinham condições socioeconômicas diferentes das minhas, cujas conversas não se relacionavam com a minha realidade. Por isso, ficava sempre afastada de todos, vivendo no meu “mundinho”.

Minha infância foi uma infância muito pobre, mas, por outro lado extremamente feliz. Tive o privilégio de brincar com muitas crianças, participando de uma variedade de brincadeiras, como: “Cai no poço”², “passar o anel”³, “queimada”⁴, entre tantas outras. Muitas dessas, hoje em dia, são desconhecidas pelas crianças devido as novas tecnologias, a falta de segurança nas ruas e a outros fatores. Talvez elas nunca conhecerão, não do jeito que as crianças de minha época conheceram.

Não posso deixar de relatar a “prosa boa até tarde da noite” com amigos próximos, vizinhos e familiares. Sempre havia um momento para reunir, conversar, ou seja, para “jogar conversa fora”, como se dizia naquela época. Esta era uma prática diária que não vemos mais nos dias de hoje. Quero dizer, não da mesma forma, pois hoje as mensagens de celular e os contatos nas redes sociais modificaram este hábito concreto, transformando-o em uma ação puramente virtual.

Não posso esquecer o domingo, para mim o melhor dia da semana. Não somente pelo descanso e pela comida boa, mas principalmente porque eu sempre aguardava ansiosa para que chegasse às dezoito horas, momento em que começava um programa de televisão

² **Cai no poço:** Uma brincadeira em que uma criança se posiciona no meio de um círculo formado por outras crianças. Esta deve tentar sair do “poço” enquanto as outras tentam impedir, segurando suas mãos.

³ **Passar o anel:** Uma brincadeira em que os participantes ficam em círculo. Um deles, com um anel nas mãos, passa as mãos fechadas pela mão dos outros. Ao fim, um dos participantes tem que adivinhar com quem está o anel.

⁴ **Queimada:** Uma brincadeira em que os jogadores se dividem em dois times, e o objetivo é acertar os jogadores do time adversário com uma bola. Quem for atingido sai do jogo, e vence o time que conseguir “queimar” todos os jogadores adversários.

muito popular na época: “Os Trapalhões”⁵.

Particularmente, lembro-me de um dos momentos mais especiais da minha infância, marcado pelas brincadeiras e pelas amizades sinceras com as crianças da rua. Jamais esquecerei dos momentos em que nos sentávamos no quintal da Dona Nair e do Sr. Leandro, os únicos da vizinhança que possuíam uma televisão naquela época. Eles gentilmente nos convidavam para assistir aos programas, criando um clima de união e alegria. A televisão, assim como o telefone fixo, era um artigo de luxo, e essas oportunidades eram preciosas e raras. Esses momentos foram inesquecíveis, e a generosidade deles marcou minha vida profundamente.

Por outro lado, meu pai, uma pessoa extremamente sistemática, quebrava todo o encanto desses momentos. Ele sempre aparecia com o chicote na mão para nos buscar, pois considerava uma humilhação para ele que fôssemos dar trabalho aos vizinhos. Naquela época, muitos pais eram rigorosos e acreditavam que a disciplina rígida era essencial para a boa educação dos filhos.

Essas lembranças da minha infância são preciosas, pois moldaram quem eu sou hoje e me ensinaram valores que carregarei para sempre em meu coração. A simplicidade e a força de meus pais, Elmira e Francisco, inspiraram meu desejo de seguir a carreira de professora. Assim como eles, que enfrentaram desafios com determinação e generosidade, quero dedicar minha vida a ensinar e inspirar jovens, ajudando-os a superar barreiras e acreditar em seu potencial. Minha infância humilde me ensinou que o conhecimento e a educação são ferramentas poderosas para transformar vidas, e é com esse compromisso que pretendo contribuir para um mundo melhor, onde todos tenham oportunidades iguais de aprendizado e crescimento.

1.1.1 Formação escolar

⁵ **Os Trapalhões:** Um programa humorístico exibido na TV brasileira durante a década de 70. Criado por Wilton Franco, o programa era estrelado pelo quarteto cômico composto por Didi, Dedé, Mussum e Zacarias, cada um com uma persona cênica distinta. O grupo já fazia sucesso na televisão e no cinema desde meados da década de 1960, e “Os Trapalhões” se tornou um marco na história da televisão brasileira, conhecido por suas esquetes cômicas, paródias e personagens caricatos.

Minha trajetória escolar foi permeada por diversos desafios, algo que considero uma constante na vida de qualquer pessoa. Estudei exclusivamente em escolas públicas, dado que em minha cidade, Várzea da Palma, no Norte de Minas Gerais, não havia opções de escolas privadas. A única instituição de ensino disponível era o Grupo Escolar Waldomiro Magalhães Pinto⁶.

Um dos motivos de minha escolha por seguir a carreira de educadora foi fortemente influenciada pela minha experiência na Escola Estadual Waldomiro Magalhães Pinto, pois esta instituição não apenas marcou minha trajetória acadêmica, mas também me inspirou profundamente com seu lema “Educar e Instruir”. O hino da escola, ressoa até hoje em minha memória, simbolizando o compromisso com a educação de qualidade e os valores fundamentais que guiam meu caminho como educadora. A dedicação ao ensino e à formação integral dos alunos, testemunhada nesta escola, foi determinante para minha decisão de seguir este nobre caminho profissional, buscando fazer a diferença na vida dos estudantes, da mesma forma que fui impactada positivamente pelos educadores que passaram pela minha vida escolar.

Por este motivo, não posso deixar de destacar minha professora da 2ª Série Primária, Dona Elbi, que era muito amada e respeitada por todos. Sua voz doce me encantava, e sua serenidade ímpar era um bálsamo na minha busca por dias melhores. Dona Elbi era conhecida por seu profundo compromisso com a educação, levando sua função como educadora com seriedade e dedicação exemplares. Sua abordagem cuidadosa e meticulosa ao ensino inspirava seus alunos a alcançarem seus melhores resultados acadêmicos, ao mesmo tempo em que cultivava valores como respeito, responsabilidade e empenho.

No ensino fundamental, fui para a Escola Estadual “Joseph Hein” em que iniciei a antiga 5ª série, seguindo até terminar a 8ª série⁷. Época muito feliz, onde desenvolvi

⁶ O Grupo Escolar Waldomiro Magalhães Pinto foi inaugurado em dezembro de 1950, em Santo Antônio do Monte, Minas Gerais, como resposta ao crescimento populacional da época. Originalmente dedicado à educação básica na região, o nome da escola homenageia Waldomiro de Magalhães Pinto, irmão do influente político local Dr. José de Magalhães Pinto. Atualmente, a instituição é conhecida como Escola Municipal Waldomiro Magalhães Pinto.

⁷ Anteriormente, o ensino fundamental no Brasil era organizado em séries numeradas de 1ª a 8ª série. Em 2005, com a implementação da Lei nº 11.274/2006, houve a alteração para os atuais anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). Esta mudança teve como objetivo alinhar o sistema educacional brasileiro com padrões internacionais e proporcionar uma melhor organização curricular e pedagógica.

minhas potencialidades e fiz amizades que duram até hoje. Sempre fui muito atuante e comunicativa participativa de todos os grêmios estudantis de forma calorosa. Lembro-me como se fosse hoje da linda peça teatral que fiz com colegas da música: Índia.

*“Índia seus cabelos nos ombros caídos,
Negros como a noite que não tem luar,
Seus lábios de rosa para mim sorrindo
E a doce meiguice desse seu olhar.
Índia da pele morena,
Sua boca pequena
Eu quero beijar.*

*Índia, sangue tupi,
Tem o cheiro da flor,
Vem, que eu quero te dar,
Todo meu grande amor.*

*Quando eu for embora para bem distante
E chegar a hora de dizer-lhe adeus
Fica nos meus braços só mais um instante,
Deixa os meus lábios se unirem aos seus.
Índia, levarei saudade
Da felicidade
Que você me deu.*

*Índia, a sua imagem,
Sempre comigo vai.
Dentro do meu coração,
Flor do meu Paraguai”.* (Letra da canção Índia⁸, José Fortuna, versão 1952; Interpretada por Castatinha & Inhana, 1972).

Naquele momento mágico, ao subir ao palco como parte da peça teatral, senti uma mistura de nervosismo e excitação. Minhas colegas de elenco e eu nos preparávamos para encantar a plateia com a história da canção. Enquanto a peça corria, sentia-me transportada para o universo da personagem, seus cabelos escuros e sua pele morena. A cada verso,

⁸ Curiosidade: A música “Índia” foi composta por Manuel Ortiz Guerrero e José Asunción Flores e lançada no Paraguai em 1928. A Guarânia, um gênero musical típico da região, fez tanto sucesso que em 1944 o governo paraguaio oficializou a composição como a “canção nacional” do país, reconhecendo sua importância cultural e popular. Em 1952, a música “Índia” chegou ao Brasil através de uma gravação que destacou a dupla sertaneja Cascatinha & Inhana. Eles foram os responsáveis por popularizar a versão em português da guarânia, cuja versão adaptada foi escrita pelo compositor paulista José Fortuna (1923-1993). A dupla era composta por Francisco dos Santos (1919-1996) e Ana Eufrosina da Silva (1923-1981), ambos cantores paulistas. A interpretação deles contribuiu significativamente para a disseminação e o sucesso da música no Brasil, tornando-se uma das canções mais icônicas do repertório sertanejo brasileiro (Ferreira, 2019).

tentava transmitir toda a doçura e meiguice descritas na música. A resposta calorosa da plateia ao nosso desempenho me encheu de orgulho e satisfação, mostrando que minha dedicação e esforço valeram a pena. Inclive devido à peça me tornei mais conhecida na escola e senti-me um pouco invaidecida com o momento.

Recordo-me vividamente de momentos em que exerci liderança e confiança entre meus colegas, sendo escolhida diversas vezes para ser líder de turma. Essa responsabilidade não apenas me desafiou a desenvolver minhas habilidades de organização e comunicação, mas também fortaleceu meu vínculo com meus colegas e professores. Em especial, durante a preparação de atividades escolares, essas qualidades foram fundamentais para o crescimento da turma e garantir que cada projeto escolar desenvolvido na sala fosse executado por todos com entusiasmo e comprometimento. Enfim, vive plenamente quatro anos felizes nesta escola.

Findado a 8ª série, fui para o ensino médio na Escola Estadual Emília de Paula Ferreira, bem próxima a E. E. Josph Hein, em espaço físico, mas foi um choque e tanto essa mudança, ali iniciava uma nova etapa da minha vida; eu nem imaginava o que estava por vir. Senti que o ensino médio, foi um divisor de águas entre a minha infância e a transição para a vida adulta.

Nesta época da minha vida, desvendava para mim um mundo novo, cheio de contradições, novas responsabilidades e obrigações. Ao mesmo tempo, sentia que ainda era aquela menina, cheia de afeto, que apenas queria dar seu melhor, ser feliz e conquistar um futuro melhor. No entanto, eu precisava, naquele momento transitório, fazer escolhas que sabia seriam determinantes para minha vida futura.

Naquela época, havia apenas dois cursos técnicos disponíveis: Técnico em Contabilidade e o Magistério. Sem hesitar, optei por cursar o Magistério. A decisão de escolher este caminho me leva a refletir sobre a analogia mencionada por Mario Sergio Cortella em seu livro “Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes”:

Uma analogia cabível é com o automóvel, em que o retrovisor é sempre menor que o para-brisa. Claro! Porque passado é referência, não é direção. Nosso horizonte, que é o que o para-brisa mostra, é o futuro. Ele é maior, mais amplo do que o que temos no retrovisor (Cortella, 2014, p. 06-07).

A decisão pelo magistério foi resultado de dois momentos marcantes que foram referenciais em minha vida. O primeiro remonta à minha infância, quando brincava com as colegas de rua de “escolinha” e assumia sempre o papel de professora de Língua Portuguesa. O segundo momento que despertou meu interesse pelo magistério foi à influência de grandes professoras, que não apenas me incentivaram, mas também se tornaram exímias companheiras de jornada.

Permaneci na Escola Estadual Emília de Paula Ferreira por três anos, um período marcado por amizades valiosas, troca de experiências e aquisição de muito conhecimento. Ao mesmo tempo em que estudava magistério, comecei a trabalhar com “carteira fichada”. Durante o dia, trabalhava; à noite, estudava. Apesar do cansaço, persistia dedicada aos estudos, pois, como minha mãe dizia, era a única maneira de “melhorar de vida”.

Nesse contexto, gostaria de registrar as sábias palavras de Freire (2001, p. 70), que afirmou que “não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho”. No entanto, sempre acreditei que o aprendizado me daria suporte para buscar transformações, participar de lutas coletivas por mudanças sociais e, assim, lutar para conquistar meu espaço na sociedade.

Um dos momentos mais marcantes e significativos dessa época foi a realização do Estágio Supervisionado Obrigatório na Escola Estadual Waldomiro Magalhães Pinto, onde cursei os anos iniciais como estudante. Foi uma imensa alegria para eu retornar a essa escola que sempre amei profundamente, agora como futura educadora. Essa experiência não apenas fortaleceu meu vínculo afetivo com a instituição, mas também proporcionou um ambiente familiar e enriquecedor para aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante minha formação acadêmica.

Finalizei o curso de magistério com êxito, alcançando aprovação direta em todas as disciplinas. Foi um momento de grande satisfação pessoal e profissional, pois significou a consolidação de um período dedicado ao aprendizado e à preparação para minha trajetória como educadora. No mesmo ano, enfrentei o desafio do vestibular para o curso de Biologia na Faculdade de Ciências Humanas de Curvelo - FACIC, conquistando a aprovação em 10º

lugar entre os candidatos. Essa conquista não apenas validou minha dedicação aos estudos, mas também abriu as portas para um novo campo de conhecimento que eu estava ansiosa para explorar.

Matriculei-me na FACIC e fui estudar em Curvelo, cidade localizada a 150 km de distância de Várzea da Palma, também Minas Gerais, cerca de 170 km da capital mineira Belo Horizonte. Ali começava um novo ciclo em minha vida, permeado por dúvidas e uma esperança fervorosa por um futuro melhor. Optei por uma faculdade particular, o que implicava em custos significativos com mensalidade e transporte diário de ônibus, dada a considerável distância, durante todos os dias da semana, de segunda a sábado. Essa fase representou um desafio financeiro, mas também um período de crescimento pessoal e acadêmico fundamental para minha formação.

No primeiro ano, enfrentei as dificuldades com determinação e consegui superá-las. No segundo ano, os desafios se intensificaram, tanto financeiros quanto físicos, mentais e acadêmicos. Meu estado de espírito variava entre a esperança e o desespero, com o temor constante de ter que interromper meus estudos devido às grandes dificuldades financeiras da época.

Tomei a iniciativa de procurar a diretora na época e expus toda a situação, pedindo um desconto ou a possibilidade de concorrer ao Crédito Educativo⁹, equivalente ao atual Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹⁰. Ela, uma mulher rude e insensível, fechou todas as portas de maneira grosseira, afirmando que era impossível manter a situação para quem ganhava salário mínimo.

No entanto, minha jornada sempre foi marcada pela presença de pessoas especiais que Deus colocava ao meu lado. No segundo ano da faculdade, tive a sorte de ter o professor

⁹ O Crédito Educativo, no Brasil, foi inicialmente implementado pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968. Essa lei criou o Fundo de Assistência ao Estudante do Ensino Superior (FAES), que foi o precursor do que hoje conhecemos como FIES. O FAES tinha como objetivo principal conceder financiamento para estudantes de baixa renda frequentarem cursos superiores em instituições privadas.

¹⁰ O FIES é um programa do governo federal brasileiro implementado através da Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com o objetivo de facilitar o acesso ao ensino superior através do financiamento de mensalidades em instituições privadas de ensino superior no Brasil. Portanto, o programa foi destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas participantes. O programa oferece condições de pagamento facilitadas, variando conforme a renda do estudante e outras especificidades definidas pelos critérios do programa.

José Maurício, um verdadeiro ser humano diferenciado. Em um dia de conversa nos corredores da faculdade, expus a ele minha situação: estava considerando desistir. Além das dificuldades com deslocamento, enfrentava um trajeto de 300 km diariamente, sujeito a acidentes graves e um desgaste emocional intenso. A situação financeira também era crítica, e eu não tinha como continuar pagando as mensalidades.

Com sua voz serena e um cuidado paternal, o professor José Maurício me aconselhou a não desistir e pediu que eu o esperasse ao final da aula na semana seguinte. Ansiosamente, aguardei o término da aula. Ao encontrá-lo, ele me orientou a reunir todos os documentos necessários e procurar a secretaria para pleitear o Crédito Educativo. Essa orientação foi determinante para mudar completamente o curso da minha trajetória acadêmica. A partir daí, consegui acesso ao suporte financeiro necessário para continuar meus estudos, superando os desafios que antes pareciam intransponíveis.

Escrevendo este memorial e lembrando esses momentos, meu coração se enche de alegria e gratidão por esse mestre que jamais esquecerei. Seguindo suas orientações, no semestre seguinte fui contemplada e recebi inclusive os retroativos. Isso possibilitou que eu concluísse minha graduação com mais tranquilidade, permitindo-me dedicar ainda mais aos estudos.

Diante de todas as experiências pelas quais passei, meu desejo de seguir na área da educação só se fortalecia. Por isso, logo após me formar, no ano seguinte iniciei minha pós-graduação em Biologia na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Foram dois anos de intenso aprendizado e dedicação, fundamentais para minha trajetória como educadora e para reforçar minha convicção na importância da formação contínua.

1.1.2 Trabalho, família e pesquisa

Iniciei minha jornada na educação por volta de 1995, lecionando inicialmente para as turmas da antiga 5ª série na Escola Estadual Emília de Paula. Posteriormente, passei a lecionar também na Escola Estadual Joseph Hein e na Escola Estadual Joaquim de Paula Ferreira. Desde então, trabalhei em diversas escolas estaduais e municipais, mantendo-me sempre ativa no campo da educação. No início da minha carreira, enfrentei várias

adversidades, como salas lotadas, mudanças na didática e inseguranças quanto à metodologia de ensino adequada.

Sempre tive o desejo de seguir uma carreira acadêmica, mas engravidar me levou a dedicar-me integralmente à maternidade, conciliando-a com minha amada profissão. Nesse período, enfrentei o desafio de equilibrar a maternidade com o compromisso com a sala de aula. Mesmo trabalhando o dia todo, consegui conciliar minha rotina, sendo uma mãe presente enquanto planejava aulas, elaborava e corrigia atividades e provas, além de estudar para ampliar meus conhecimentos e compartilhá-los com meus alunos.

Mantive-me afastada dos estudos acadêmicos por muitos anos; no entanto, nunca deixei de ser uma pesquisadora incansável. Ser professor demanda essa busca constante por novos conhecimentos, que são essências para proporcionar aos alunos aprendizagens significativas. Isso envolve acompanhar diariamente a evolução dos processos, da tecnologia e da sociedade. Parafraseando Paulo Freire, acredito que:

[...] a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desenvolvimento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 2002, p. 15).

Em 2022, surgiu a oportunidade de participar do Mestrado Profissional em Educação oferecido pela UNIUBE através do projeto Trilhas de Futuro da SEE/MG. Ao ler o informativo, senti a chama da motivação reacender em mim. Era a minha chance de fazer uma pós-graduação e seguir a carreira acadêmica aos quase 50 anos. Decidi me inscrever, embora inicialmente sem grandes expectativas de aprovação. Para minha surpresa e felicidade, vi meu nome na lista de selecionados. Assim, em 2023, iniciei minha jornada acadêmica no mestrado, motivada não apenas a estudar, mas também a realizar uma tese de mestrado para a qual refleti cuidadosamente sobre o tema.

Ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional, sempre fui impulsionada pela busca de superar desafios e contribuir para a melhoria da educação, especialmente no contexto da inclusão. Originária de uma cidade pequena e enfrentando dificuldades

financeiras, aprendi desde cedo à importância de enfrentar adversidades com determinação e resiliência.

Minha trajetória como professora e pesquisadora foi permeada por experiências que me levaram a refletir profundamente sobre a importância da inclusão escolar, especialmente no contexto dos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Ao longo dos anos, pude testemunhar os desafios enfrentados por esses alunos e as dificuldades dos professores em atender às suas necessidades específicas.

A escolha deste tema se fundamenta em uma combinação de experiências pessoais e profissionais. Como educadora, vivenciei de perto a complexidade de lidar com a diversidade na sala de aula e a urgência de estratégias e recursos adequados para promover uma inclusão eficaz. Além disso, minha formação em Biologia e minha especialização subsequente em Educação proporcionaram-me uma compreensão abrangente dos aspectos biológicos, psicológicos e educacionais relacionados ao TDAH.

De início meu propósito era elaborar orientações para professores da rede pública de ensino de Patos de Minas/MG a partir de minhas investigações e leituras realizadas no mestrado, que poderia colaborar para suprir lacunas identificadas tanto na prática docente quanto nas pesquisas da área educacional e inclusiva. Além de ser um instrumento para a promoção da formação contínua dos professores, capacitando-os a lidar de forma inclusiva e eficaz com essa realidade em suas salas de aula. Neste primeiro momento, minha escolha por este tema não apenas refletia minha jornada pessoal e profissional, mas também passava a ser um compromisso de contribuir para uma educação mais inclusiva e acessível a todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

Retornar aos estudos foi uma decisão transformadora, intensificando minha dedicação à pesquisa e aos projetos acadêmicos. Sabia que haveria muitos desafios para serem enfrentados ao longo da caminhada do mestrado. Ao longo da construção do estudo, da seleção do material, dos resumos enfim, de tudo o que fui pesquisando e construindo aos poucos tive que lidar com a correria do meu trabalho e as atividades diárias pertinentes a minha prática pedagógica. Também passei por um turbilhão de problemas na minha vida pessoal. No entanto, nada vez com que eu desistisse.

Com a ajuda da minha orientadora, Profa. Dra. Adriana Aidar, fui desenvolvendo esta tese e aos poucos tendo um novo olhar para a escrita da redação, como também, para a

construção do meu produto final. Primeiramente, percebi que seria necessário especificar melhor qual a faixa etária que deveria ser direcionada a parte de formação para os professores. Após alinhar a teoria vi que muito teria que ser feito se eu direcionasse a todas as modalidades de ensino, existentes na educação básica. Portanto, escolhi a educação infantil, por ser composta de apenas dois períodos e ainda acreditar que é a base para que muito possa ser trabalhado com a criança com TDAH, inclusive considerei a questão da importância do diagnóstico. Assim, priorizei que meu produto final estaria direcionado a professores dessa modalidade de ensino.

Tendo a modalidade e a faixa etária escolhida, o próximo passo foi analisar justamente as questões que envolveriam a criança pequena com TDAH no ambiente escolar e direcionar para a explicação de como lidar como passar as informações, na prática, para os professores das escolas de Patos de Minas. Neste momento, surgiu a ideia de dialogar com o leitor apresentando, baseando-me na literatura pesquisada, valendo-me de sequências didáticas. Assim, foram exploradas atividades e criadas sequências didáticas pertinentes aos dois períodos da educação infantil, que serviriam de suporte para educadores.

Juntamente com minha orientadora, foi pensada a forma adequada que esse material chegaria às mãos dos professores de Patos de Minas, daí a escolha por realizar um Guia Prático (Apêndice A). Assim, foi elaborado o produto final, em forma de cartilha (Apêndice B) para que pudesse ser distribuído para os professores da rede pública de ensino e que serviria de suporte para que pudessem melhorar sua prática junto aos alunos com TDAH no ambiente escolar, tornando-o mais inclusivo e acessível para esta clientela.

Reconheço que foram muitos desafios enfrentados até aqui, para a elaboração da tese final, desde questões tecnológicas até a gestão do tempo para estudos, mas sempre estive empenhada em superá-los, nesta nova jornada do conhecimento.

Por isso, sou profundamente grata a Deus por esta oportunidade e não posso deixar de mencionar a equipe docente do curso, cuja competência técnica e sensibilidade humana foram fundamentais para tornar esta jornada menos árdua. Agradeço a todos esses mestres, em especial a Dra. Adriana Aidar, que arduamente contribuíram não apenas para minha formação intelectual, mas também para meu crescimento humano.

Posso dizer, antecipadamente, que ao finalizar este mestrado, sinto-me inspirada e motivada para buscar o doutorado.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

O estudo proposto visou organizar sequências didáticas voltadas aos professores da rede pública de ensino de Patos de Minas, Minas Gerais, a serem utilizadas para colaborar com um processo de ensino e aprendizagem equitativo para estudantes com TDAH. Para que isso fosse possível, fez-se necessária investigação sobre O TDAH, suas manifestações clínicas, o processo de inclusão de estudantes e alunas diagnosticados e, principalmente, sobre a formação necessária aos professores para que isso fosse possível. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico em bases de dados científicas, como *Scientific Electronic Library Online Brazil – Scielo*, CAPES e *Google Acadêmico*, buscando artigos científicos, livros e outros materiais relacionados à inclusão escolar de estudantes com TDAH e à formação continuada de professores. Foram utilizadas como descritores/palavras-chave: “TDAH”, “inclusão escolar”, “formação continuada de professores”, “necessidades Educacionais especiais”, “intervenções pedagógicas”, “aprendizagem ativa” e suporte para estudantes com TDAH”.

Em uma busca preliminar, dos periódicos encontrados e devidamente selecionados, em um recorte temporal entre 2018-2023, com o objetivo de realizar uma pesquisa mais atualizada devido à relevância do tema estar direcionada a formação do professor no atendimento do estudante com TDAH. A limitação de o período ser recente, garante que os artigos selecionados estejam atualizados em relação à prática pedagógica, pesquisas e discussões que possam contribuir para a formação dos professores e atendimento deste estudante, permitindo que a tese possa oferecer informações mais relevantes e alinhadas ao contexto atual.

Além disso, tomamos por base que o campo da formação continuada de professores e do entendimento sobre o TDAH está em constante evolução. Portanto, novas estratégias, abordagens e práticas estão sendo desenvolvidas e testadas, com isso um recorte temporal recente, tem maior possibilidade de encontrar estudos que reflitam esses avanços e possam oferecer maior contribuição para a pesquisa, principalmente, para a elaboração do produto final.

Com os periódicos selecionados nas bases de dados e pelos resultados encontrados na pesquisa foram destacadas nas produções científicas três categorias: abordagem

etiológica; inclusão e a legislação vigente; relação da formação do professor e a inclusão do estudante com TDAH. Na discussão objetiva-se destacar o papel do professor frente a inclusão, principalmente, destacando a importância de sua formação, pois o despreparo torna difícil manter um ensino de qualidade.

Desta forma, foram selecionados os materiais mais relevantes para o seu estudo, considerando critérios como data de publicação, relevância para o tema, qualidade metodológica, entre outros. Realize uma leitura crítica dos materiais selecionados, identificando as principais estratégias pedagógicas e orientações para a formação continuada de professores para trabalhar com estudantes com TDAH.

Em seguida, foi realizada uma análise dos materiais selecionados, identificando as principais estratégias pedagógicas e orientações para a formação continuada de professores para trabalhar com estudantes com TDAH. Agrupando-se as estratégias e orientações identificadas em categorias, como: “o TDAH (conceitos, diagnóstico, tratamento”); “estratégias pedagógicas para a inclusão escolar de estudantes com TDAH” e “orientações para a formação continuada de professores”. A análise dos dados, efetivada por meio de leitura, será apresentada por meio de redação dissertativa. Ela se estrutura pelo método de análise de conteúdo (AC), tendo como base categorias que foram definidas a partir dos resultados encontrados na revisão sistemática, sendo a principal: análise pedagógica de práticas docentes para trabalhar com crianças da Educação Infantil (4 a 6 anos) com TDAH. Segundo Gil (2017), a AC se articula por instrumentos metodológicos que se aperfeiçoam constantemente e que se aplicam a discursos diversificados. De modo específico, o método da Análise de Conteúdo consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, portanto, trabalha baseada nos estudos de artigos científicos conforme as categorias descritas e o desenvolvimento da pesquisa, visando alcançar os objetivos propostos.

Quanto à elaboração das sequências didáticas (Apêndice A), pode-se entendê-las como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos estudantes” (Zabala, 1998, p. 18). Sobre esta citação Cabral (2018, p. 31) destaca que “para esse autor é notória a adoção para as SD de uma perspectiva de sistematização e, portanto, de planejamento metódico vinculado aos objetivos de ensino”.

Em se tratando da proposta de elaboração e apresentação de sequência didática, no

contexto da orientação de professores, são elaboradas uma estrutura a partir das análises das obras de: Zabala (1998) e do do passo a passo descrito por Reame et al. (2013), resultando na estrutura:

Turma:

Duração:

Apresentação do conteúdo:

Objetivos:

Materiais:

Organização da Turma:

Desenvolvimento da sequência didática:

Parte 1: Antes

Parte 2: Durante

Parte 3: Registro da atividade

Diante desta estrutura, objetiva com a sequência didática, trabalhar mediante a aplicação das orientações, como proposta educacional, tendo como a finalidade de elaborar orientações para professores com sequências didáticas para estudantes com TDAH é fornecer diretrizes e estratégias específicas para apoiar o ensino e a aprendizagem desses estudantes. O objetivo principal é adaptar o ambiente educacional, as atividades e os métodos de ensino para atender às necessidades individuais dos estudantes com TDAH, de forma a promover seu engajamento, concentração e sucesso acadêmico.

A validação das sequências didáticas, de formação continuada de professores para trabalhar com estudantes com TDAH será por meio da revisão crítica realizada pela pesquisadora com a contribuição obtida por meio do processo de defesa deste processo de mestrado.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

A inclusão de pessoas com deficiência na educação no Brasil é fundamental e merece destaque, pois permite a participação dessas pessoas no ambiente escolar. No entanto, ainda há muito a ser feito para garantir a inclusão verdadeira, digna e integrada dessas pessoas, e para garantir o direito à educação. Trata-se de um processo em construção no país, e precisa ser continuamente repensado e avaliado para ser colocado em prática (Lima; Michels, 2019). Neste aspecto, o primeiro capítulo deste estudo diz respeito à reflexão sobre a Educação Inclusiva e inclusão no ambiente escolar, tendo como análise as conquistas da legislação brasileira, quanto ao ensino da pessoa com deficiência.

3.1 A inclusão

A inclusão é um termo que vem sendo ponto para diversas discussões no campo educacional, no entanto, entender seu conceito se faz muito importante para ampliar esse debate. No contexto educacional,

a educação inclusiva, ao reconhecer e respeitar as diversidades existentes entre as pessoas, até mesmo pelo fato de entender que qualquer pessoa pode apresentar necessidades especiais em algum momento da vida escolar, organiza-se para que, independentemente de etnia, gênero, cor, raça, religião, deficiência, todas tenham suas necessidades atendidas e potencialidades desenvolvidas. Nas instituições que adotam a educação inclusiva, os estudantes são sujeitos de direito e foco da ação educacional, sendo prioridade dessa ação garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania (Oliveira e Resende, 2022, p. 276).

Lacerda (2011) sublinha a dualidade da implementação da inclusão no ambiente educacional. Ao caracterizar a inclusão como uma “proposta adequada para a comunidade escolar”, enfatiza a aceitação da diversidade e a disposição da escola para integrar estudantes e alunas. No entanto, a ambiguidade surge quando se destaca que a inclusão pode não ser satisfatória para aqueles que requerem condições específicas. A referência a “necessidades especiais” aponta para uma complexidade adicional, indicando que certos estudantes demandam suportes específicos que, muitas vezes, não são efetivamente providenciados pela

escola. Esse dilema ressalta a importância de ir além da aceitação da diversidade e cuidar da implementação efetiva de práticas inclusivas, abordando as necessidades individuais de cada estudante. Portanto, sugere que, embora a ideia de

inclusão seja bem-vinda, a efetivação desse conceito requer uma abordagem mais abrangente e um comprometimento mais profundo com as condições necessárias para atender às demandas específicas dos estudantes.

Desta forma, explorando o termo inclusão no universo escolar, Mantoan (2006), renomada educadora brasileira e referência no campo da Educação Inclusiva, destaca a necessidade de ir além da simples matrícula ao abordar o tema da inclusão na escola. Argumenta que a verdadeira inclusão não se limita ao ato burocrático de matricular estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas envolve um compromisso mais amplo com a promoção de ambientes educacionais genuinamente inclusivos. E, ainda, reforça que inclusão efetiva implica em criar condições que permitam a participação plena e significativa de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, características ou condições especiais. Isso vai além da presença física na sala de aula e implica em garantir acesso a recursos, adaptações pedagógicas, apoio especializado e uma cultura escolar que valorize e respeite a diversidade.

Mantoan (2006, p. 121) sustenta que “a escola inclusiva propõe um sistema educacional que considera as necessidades de todos os estudantes, estruturado em função dessas necessidades”. Portanto, inclusão não é apenas sobre ter estudantes com deficiência matriculados, mas sobre proporcionar a eles uma experiência educacional que atenda às suas necessidades individuais, promover a aprendizagem eficaz e contribuir para o desenvolvimento pleno. Isso requer não apenas mudanças estruturais nas escolas, mas também uma transformação nas práticas pedagógicas, nas atitudes dos educadores e na conscientização de toda a comunidade escolar.

Mesmo sendo um estudo publicado na década de 1990, é fundamental recorrermos à citação de Mader (1997, p. 17), para que se possa entender o verdadeiro significado da palavra inclusão, pois sabiamente descreve que este “é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros cidadãos legítimos”. Portanto, ao definir a inclusão como o termo que descreve uma sociedade que considera todos os seus membros

como cidadãos legítimos, Mader (1997) transcende a mera aplicação educacional e introduz uma perspectiva social mais abrangente. A afirmativa nos revela que a verdadeira inclusão vai além do contexto escolar, representando um princípio fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Portanto, ao nos referirmos à inclusão, é prioritário compreender que essa não é apenas uma prática educacional, mas um ideal que implica na aceitação e integração plena de todos os indivíduos em todos os aspectos da vida cidadã. Essa definição ressoa com a busca por sociedades mais democráticas e equitativas, onde a inclusão não é apenas um objetivo, mas um valor essencial para a coletividade. Diante desse panorama, é imperativo aprofundar a análise dos termos “Educação Inclusiva”

e “inclusão escolar”, desvendando suas múltiplas facetas e destacando sua aplicabilidade no contexto educacional. Ao fazê-lo, pretendemos contribuir para uma compreensão mais clara e precisa desses conceitos, promovendo discussões enriquecedoras sobre a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

3.2 Educação inclusiva e a inclusão escolar

Discutir sobre inclusão no âmbito escolar vem sendo algo muito comum em estudos acadêmicos de formação profissional. Uma realidade importante, pois o “atendimento educacional de qualidade é fator fundamental para uma boa escola, aquela que faz a diferença na vida de todos os estudantes” (Carvalho, 2012, p.3). E, quanto mais o tema é debatido, pesquisado e questionado, maior serão as possibilidades de os educadores, pais, estudantes, enfim, interessados em melhor entender a Educação Inclusiva (EI) estarão preparados para vivenciar um atendimento educacional de qualidade.

Neste aspecto, destacamos que a Educação Inclusiva

[...] é um meio de garantir que a educação alcance todos os estudantes, como um direito assegurado. Envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas pedagógicas nas escolas, como forma de responder à diversidade de estudantes. Para uma escola ser inclusiva, é preciso o envolvimento e capacitação de todos na escola, incluindo gestão, docentes e outros profissionais da educação. Educação inclusiva significa que todas as crianças, independentemente do seu nível de habilidade, deficientes ou não, sejam incluídas em uma sala de aula regular, ou no ambiente mais apropriado ou menos restritivo, nos quais os estudantes de todos os níveis de habilidades tenham oportunidades de aprendizagem (Pereira; Vizim, 2023, p. 58).

Essa perspectiva reforça a importância de criar espaços educacionais verdadeiramente inclusivos, onde a diversidade seja não apenas aceita, mas ativamente incorporada em todos os aspectos da experiência educacional. Portanto, é fato que mudanças no cenário educacional se tornaram cada vez mais necessárias, para que seja preparado um ambiente facilitador para que a EI realmente aconteça. Para Glat e Blanco (2007, p.19),

[...] nas últimas décadas, em função de novas demandas e expectativas sociais, aliadas aos avanços das ciências e tecnologias, os profissionais de Educação Especial têm se voltado para a busca de novas formas de educação escolar com alternativas menos segregativas de absorção desses educandos pelos sistemas de ensino.

Fator que se torna mais evidente quando há o reconhecimento da EI como diretriz educacional, mais formalmente dizendo, quando os governos e os sistemas escolares se comprometem a responsabilizarem-se pela educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, proporcionando-lhes uma educação de qualidade.

Para Glat e Blanco (2007) a EI não surgiu por acaso, pois é fruto de um momento histórico e faz parte de um sistema social e econômico em transformação. Portanto, deve ser vista e entendida, não só como uma mudança, mas como um resultado da evolução social humana. Isso, pois a EI, [...] significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso a permanência de todos os estudantes, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e recondução de barreiras para a aprendizagem (Idem, p.20). Tal permanência, vivida com qualidade, é um salto para que a cidadania se promova como suporte de formação social. Como destacado por Lima e Michels (2019, p. 56) a:

[...] educação de sujeitos com deficiência foi se modificando no transcorrer da história, na medida em que foram evoluindo os serviços e concepções acerca da educação especial, passando pelas abordagens clínico-médica, assistencialista, integracionista até chegar aos dias atuais com a abordagem inclusivista.

No contexto da abordagem inclusivista é possível reconhecer o estudante com deficiência com um indivíduo de direitos, principalmente, quando o foco está em entender suas necessidades educacionais. Por este motivo, sempre é pertinente levantar discussões sobre o processo de inclusão, pois esta ação fortalece cada vez mais a escola inclusiva

(Bertoldi; Larchert, 2021).

A EI é um paradigma educacional que transcende a mera integração de estudantes com deficiência nas salas de aula convencionais. Ela se constitui pelo apreço à diversidade como uma condição intrínseca a ser valorizada, reconhecendo que a pluralidade de habilidades, experiências e características individuais enriquece o ambiente educacional de maneira significativa. Essa abordagem não apenas celebra a diversidade, mas a considera como um elemento fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as pessoas. Como podemos analisar na afirmativa de Prieto (2006, p. 8):

[...] a educação inclusiva [...] se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Diante do exposto, no cerne da educação inclusiva está o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem. Compreende-se que cada estudante é único, possuindo necessidades, estilos e tempos distintos para absorver e assimilar conhecimento. Dessa forma, a EI visa adaptar-se a essas diferenças, proporcionando ambientes flexíveis e estratégias pedagógicas que atendam às necessidades variadas dos estudantes. Além disso, ela propõe a ruptura com o instituído na sociedade e nos sistemas de ensino. Isso implica desafiar e superar barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas que historicamente excluíram certos grupos de estudantes. Essa ruptura exige uma transformação profunda nos métodos de ensino, nas políticas educacionais e nas mentalidades, visando garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais.

Como descrito por Sampaio e Sampaio (2009, p. 57):

[...] a educação inclusiva é um campo que se encontra marcado por imperativos que devem ser analisados sob várias perspectivas, pois sua proposta inovadora pressupõe um remanejamento e uma reestruturação radicais na dinâmica da escola. Devido a esta complexidade, a abordagem das questões educativas, em geral, e da educação inclusiva, em particular, exige o concurso de diferentes disciplinas, para que estratégias de distintos campos de saber possam ser utilizadas no sentido de esclarecer e orientar educadores diante do imenso desafio de adotar uma prática pedagógica que privilegie a diversidade na escola.

Nesta perspectiva, pode-se considerar que a implementação da EI demanda a adoção

de práticas pedagógicas inovadoras, flexíveis e adaptativas. Isso inclui o uso de recursos didáticos diversificados, a promoção de estratégias de ensino personalizadas, a colaboração entre professores, pais e profissionais de apoio, além da criação de ambientes escolares acolhedores e inclusivos. Portanto, a EI representa um compromisso com a equidade, a diversidade e a justiça educacional. Ela não apenas busca garantir a participação de todos os estudantes, mas também promove uma cultura de respeito, aceitação e valorização das diferenças, preparando os estudantes para viver em uma sociedade plural e inclusiva.

Na medida em que se discute o processo de inclusão no Brasil, é importante destacar que há certa dificuldade em atender a política brasileira de inclusão escolar, a qual estabelece o direito de todos os educandos de acesso e permanência na escola com qualidade, pois é nítido que diversos são os desafios para o sistema de ensino, não só atender a diversidade existentes (formas de constituição humana diferentes, estilos e ritmos de aprendizagem também diversos, espaço educativo ainda inadequado, entre outros), como também, em propiciar o melhor atendimento dentro de sala de aula (Lima; Ferreira, 2020).

Considerando os desafios indicados, há uma exigência de que o professor esteja preparado para a sua atuação pedagógica, para propiciar ao estudante com deficiência uma educação de qualidade (Maia; Confortin, 2015). Esta deve priorizar as diferenças individuais e encorajar o desenvolvimento de talentos, competências e habilidades diversas, envolvendo diferentes perfis que são encontrados em sala de aula (Nakano, 2020).

Assim, é fundamental que os professores tenham conhecimentos e capacitação para colaborar com o processo de inclusão, pois a falta de entendimento e habilidades para lidar com metodologias apropriadas e compreender a proposta de inclusão são obstáculos para a inclusão eficaz. A falta de capacitação dos professores contribui para a perpetuação de preconceitos, discriminação, barreiras sociais, culturais e pessoais. Esses desafios precisam ser enfrentados e superados para valorizar e promover a educação inclusiva (Nakano, 2020).

Nesse sentido, é vital que as escolas implementem mudanças, que o poder público invista em recursos e que os professores tenham acesso à formação necessária para desempenhar seu papel de maneira eficaz. A inclusão não pode ser alcançada de forma isolada, é preciso que todos trabalhem juntos - escolas, poder público, professores, pais e até mesmo a sociedade e profissionais de saúde - para garantir que a inclusão escolar seja

construída de maneira sólida. O comprometimento de todos é fundamental, pois quanto mais apoio, maiores serão as chances de sucesso (Mantoan, 2003).

Uma instituição pública de ensino quando se propõe a efetivar a inclusão de um estudante com deficiência deve refletir não somente sobre a importância dos materiais adaptados, sobre o currículo também, adaptado, mas principalmente, sobre se os profissionais estão também preparados para a sua atuação prática, se se sentem confortáveis no trabalho efetivado e se reconhecem que estão qualificados para atender ao estudante com deficiência proporcionando condições para ter uma educação de qualidade (Oliveira, 2020).

Afinal, estudante que necessitar de qualquer tipo de acompanhamento especial ou adaptação curricular, como destacado por Oliveira (2020, p. 30), “possivelmente, enfrentará alguns problemas em decorrência da falta de profissionais que tenham conhecimentos mínimos para trabalhar com o estudante.

Silva (2020) aponta que a educação é um direito preconizado na Constituição Federal, como a formação do profissional é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996) no Brasil, no entanto, é perceptível a necessidade de ampliar diálogos que possam compartilhar experiências e promover aprendizado quanto à formação continuada de professores para o atendimento do estudante com deficiência.

Em se tratando da legislação brasileira, o próximo item apresenta um levantamento sobre a base legal da inclusão escolar no Brasil, tendo como aporte um estudo cronológico das principais normas, a partir da Constituição Federal de 1988.

3.3 Inclusão escolar no contexto da legislação brasileira

A inclusão escolar tem sua base legal na Constituição do Brasil de 1988, que garante o direito à educação para todos os cidadãos. Além disso, o artigo 5º destaca a igualdade perante a lei, o que significa que nenhuma pessoa com deficiência deve ser impedida de frequentar a escola. Portanto, é importante que as escolas e a sociedade em geral sejam inclusivas para garantir que todos tenham acesso à educação (Brasil, 1988).

Pela Constituição Federal (Brasil, 1988), são direitos das Pessoas com Deficiência: educação especializada (art. 208, III); prevenção e atendimento especializado (art. 227, II);

igualdade de direito no trabalho (art. 7, XXXI); saúde e assistência pública, proteção e garantia (art. 23, III); locomoção e acesso (art. 244); um salário mínimo mensal aos que falta meio de prover à subsistência (art. 203, V).

No âmbito legal, em nível nacional, na década de 1990, houve muitos avanços considerando a pessoa com deficiência. Primeiramente, torna-se oportuno destacar: a Lei Federal n. 8069, promulgada em 13 de julho de 1990 (que trata a Pessoa com Deficiência como “portadora de deficiência”); a Lei 8.213/1991, criada para promover a inclusão social de pessoas com deficiência, e a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu a obrigatoriedade das escolas públicas de aceitarem estudantes com necessidades especiais em suas turmas regulares.

Lei federal n. 8069/1990, também conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), protege as crianças e adolescentes com deficiência, garantindo-lhes atendimento especializado, condições para permanência na escola regular e trabalho protegido. De certa forma, podemos considerar que esse instrumento jurídico representa um marco ao estabelecer diretrizes específicas para a proteção das crianças e adolescentes, incluindo aqueles com deficiência, como os que enfrentam o desafio do TDAH.

O ECA, em consonância com as normativas internacionais, assegura às crianças e adolescentes com deficiência o direito ao atendimento especializado, bem como condições adequadas para sua permanência na escola regular. Essa abordagem inclusiva não se limita apenas ao ambiente educacional, estendendo-se ao âmbito do trabalho, onde é previsto o acesso a ocupações protegidas, visando garantir o pleno desenvolvimento e a inserção social. Ao considerar o TDAH, uma condição que frequentemente demanda abordagens pedagógicas diferenciadas, o ECA se destaca como uma peça fundamental na promoção da igualdade de oportunidades. Ao reconhecer e endereçar as necessidades específicas desses estudantes, o ECA contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente.

A Lei 8.213/1991, criada para promover a inclusão social de pessoas com deficiência, obriga as empresas com 100 ou mais funcionários a reservar entre 2% e 5% de suas vagas de emprego para pessoas com deficiência, incluindo aquelas com deficiência visual, auditiva, física, mental e múltiplas. Isso oferece uma oportunidade adicional para essas pessoas no mercado de trabalho, que ainda enfrentam desafios, como falta de informação e preconceito

(Garcia; Maia, 2014).¹¹

Quanto à Lei 9.394, de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, esta estabeleceu a obrigatoriedade das escolas públicas de aceitarem estudantes com necessidades especiais em suas turmas regulares. O Capítulo V traz características flexíveis, abertas e inovadoras, além de uma nova concepção de Educação Especial (art. 58) que se concentra na formação e capacitação dos professores. A Educação Especial e seus princípios legais têm um papel importante na educação brasileira. A lei também garante o apoio especializado na escola regular (art. 59) e, se a integração não for possível, o estudante será direcionado para serviços especializados (Brasil, 1996). Em resumo, a lei visa garantir o direito à educação para pessoas com deficiência.

A LDBEN permitiu a inclusão de estudantes com necessidades especiais em todos os ambientes escolares, tanto regulares quanto especiais. Para apoiar essa inclusão, foram criadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Especial em 2001. Essas diretrizes tornaram-se a referência para a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil e fornecem orientação para os professores entenderem a realidade da inclusão e da educação especial (Machado;

¹¹ No Brasil, sabe-se que muitas empresas que contratam Pessoas com Deficiência (PcD), o fazem sem planejamento, apenas para que a legislação seja cumprida, para que a empresa não seja autuada pelos órgãos fiscalizadores do Ministério do Trabalho e Emprego (MTb) (Fialho et al., 2017). Segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2023, referentes a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) realizada em 2022, no Brasil há 17,5 milhões de pessoas com deficiência em idade de trabalhar, que corresponde a 10% da população do país, acima de 14 anos ou mais de idade. Deste total, apenas 5,1 milhões estão inseridos no mercado de trabalho, portanto, 12,4 milhões estão fora dele.

Percebem-se neste cenário, que são poucas as organizações que oferecem oportunidade e estrutura necessária para acessibilidade para que essas pessoas possam incluir-se no mercado de trabalho (Leite, 2015; Matalinares, 2016). Mesmo depois da Lei 8.213/91 ainda se percebe que existem muitas dificuldades na inserção do deficiente no âmbito de trabalho. Podemos citar o preconceito e a falta de informação, como uma grande barreira, fazendo com que as políticas de incentivo se tornem ineficazes e que a inclusão social se torne apenas uma inclusão numérica, ou seja, a empresa emprega o colaborador com deficiência focando no cumprimento da lei (Lacerda, 2011).

No entanto, não se pode deixar de destacar que a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho é resultado da mudança na percepção da sociedade e da atenção do legislador para essa questão. A Lei 8.213/1991 garante a igualdade de direitos no trabalho para essas pessoas, tornando-se progressiva. Segundo Garcia e Maia (2014), essa lei tem sido fundamental para que muitas pessoas com deficiência tenham acesso a emprego, em vez de depender apenas do Benefício de Prestação Continuada (BPC) para famílias de baixa renda. O benefício foi outro avanço legal, para a pessoa com deficiência criado pela Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993.

Vernick, 2013). Antes dessas diretrizes, não havia um parâmetro para nortear o trabalho inclusivo.¹²

Pelas Diretrizes, a

[...] Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses estudantes. (Brasil, 2001, p. 25-26).

Nessa perspectiva, entende-se que a escola deve oferecer ao estudante com deficiência condições para ele aprender, favorecendo atividades diagnósticas e orientação para o atendimento educacional especializado, para garantia do acesso e direito a Educação (Silveira; Enumo; Rosa, 2012, p. 695).

No ano de 2002, outro avanço legal para a pessoa com deficiência, no caso, o deficiente auditivo, que foi a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que pode ser considerada

¹² As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são consideradas como a referência para a organização de salas de aula comuns e o apoio pedagógico especializado. Neste caso, constata-se que, mesmo tendo sido criada em 2001, até o último Censo Escolar do MEC, realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Brasil há 1.220.697 crianças e adolescentes inscritos no ensino básico que apresentam alguma forma de deficiência. No entanto, é perceptível quanto à acessibilidade que 26,9% das escolas de educação básica ainda carecem de recursos essenciais de apoio a pessoas com deficiência, como elevadores, rampas e banheiros específicos. Este déficit tem sido observado mesmo entre as escolas que têm estudantes com deficiência matriculados, uma vez que 19,4% delas também não possuem tais recursos (Inep, 2022).

Conforme dados do Censo de 2022, o Brasil conta com 2.222.226 professores em exercício nas escolas. No entanto, apenas 44.795, ou aproximadamente 2,02% do total, possuem alguma especialização para trabalhar com pessoas com deficiência (PcD's). Essa proporção revela uma carência significativa de profissionais capacitados para atender às demandas específicas desses estudantes, potencialmente impactando negativamente a qualidade da educação inclusiva no país (Inep, 2022).

No que diz respeito aos profissionais de apoio, o cenário também apresenta desafios. Com um total de 57.822 profissionais de apoio em todo o país, desse contingente, 4.354 são intérpretes e 48 são guias-intérpretes. Esses valores representam, respectivamente, cerca de 2,03% e 0,08% do total de professores em exercício. A escassez de intérpretes e guias-intérpretes destaca a carência de recursos humanos especializados, o que pode dificultar a garantia do suporte necessário aos estudantes com deficiência visual ou auditiva. Essa situação evidencia a necessidade urgente de investimentos e políticas que promovam a formação e a disponibilidade de profissionais qualificados, fortalecendo assim a base para uma educação verdadeiramente inclusiva em todo o país (Inep, 2022).

Esses números destacam a persistente disparidade entre o aumento da inclusão de estudantes com deficiência e a estrutura escolar (recursos e profissionais) necessária para garantir a sua participação plena e efetiva, evidenciando a necessidade urgente de investimentos e políticas voltadas para a promoção da acessibilidade no ambiente educacional. E, talvez por esse motivo, muitos educadores tenham perdido o controle da situação e deixado transparecer sua falta de confiança na inclusão escolar.

um marco importante para a inclusão de pessoas surdas-mudas no ensino. Ela instituiu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua oficial no país, tornando o Brasil bilíngue (Brasil, 2002a). Essa lei é considerada progressiva e revolucionária, pois permitiu que os estudantes surdos tivessem acesso à educação com mais dignidade e inclusão. Três anos depois, destaca-se o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que tratou com maior disciplina a educação de surdos de Libras em todos os níveis de ensino e da formação de professores, bilíngues, instrutores e intérpretes de Libras (Brasil, 2005).

No ano de 2002, ainda, pode-se destacar outras conquistas da pessoa com deficiência: Formação de Agentes Multiplicadores Libras em Contexto com o MEC/FEREIS; a criação da Lei

n. 10.436, de 24/04/2002, que dispõe sobre Libras reconhecendo-a como meio de comunicação e expressão; a Lei 10.098, de 1912/2002, fundamental na promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; e reconhecimento do tradutor e intérprete de Libras como profissional pela lei n. 12.319, de 01 de setembro de 2010 (Mendes, 2017).

Leis que somadas a LDB (que garantiu a obrigatoriedade de as escolas públicas aceitarem estudantes com deficiência), foram fundamentais para a educação no Brasil, especialmente para os estudantes surdos-mudos. Estas leis foram importantes para garantir a inclusão de estudantes com necessidades especiais e melhorar a educação para essa população.

Em 2002, a Portaria n. 2.678, de 24 de setembro também foi um marco importante para a inclusão de estudantes cegos. Ela aprovou o uso do Braile para esses estudantes, o que permitiu uma maior acessibilidade e autonomia na educação. Assim como a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para os surdos-mudos, o Braile se tornou uma ferramenta essencial para a educação de estudantes com deficiência visual, sendo regulamentado e aplicado em todo o país (Brasil, 2002b).

Também, seguindo uma base cronológica de textos normativos para a pessoa com deficiência, destaca-se o Decreto nº 6.094, de 2007, que reforçou a importância da educação especial e inclusiva ao estabelecer o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que busca melhorar a educação básica e promover a inclusão em parceria com os entes

federativos, famílias e comunidades (Brasil, 2007). O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que estabeleceu o atendimento educacional especializado (AEE), como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, executados de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes no ensino regular (Brasil, 2008). No entanto, este decreto foi revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, devido às mudanças teóricas e práticas na educação especial.

Em 2014, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) foi criada para garantir direitos exclusivos aos estudantes com deficiência. Esta lei, que foi sancionada em 6 de julho de 2015, estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão escolar e definiu as responsabilidades para garantir que essa inclusão seja efetivada. Isso inclui o atendimento educacional especializado e a disponibilização de um professor auxiliar para os estudantes com deficiência (Brasil, 2015).

Pode-se destacar que a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) trouxe importantes avanços para a inclusão de pessoas com deficiência na educação. Além de tornar a inclusão escolar obrigatória, ela estabeleceu medidas para garantir o atendimento educacional adequado e a contratação de um professor auxiliar para o estudante com deficiência. Além disso, a LBI também prevê punições para ações discriminatórias e obriga as escolas privadas a realizarem adaptações necessárias sem encargos para a família do estudante.

Pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPCD), no art. 2º, houve o reforço à expressão “Pessoa com Deficiência”, bem como ao seu conceito:

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

Considera-se necessária a criação de um padrão de referência, um conceito que possa ser utilizado em todo território nacional, para que todas as escolas possam tomar como base, não só para tratar a Pessoa com Deficiência, mas para que se entenda que houve uma unificação, para que todos possam falar na mesma linguagem. Na perspectiva de inclusão, torna-se pertinente reafirmar que a inclusão escolar significa que todas as crianças em idade escolar devem frequentar a escola regular. A escola deve se organizar para recebê-la, atender às necessidades educativas especiais e garantir o acesso e permanência, portanto, muito

além da inclusão física (Nakano, 2020; Silva; 2020; Oliveira, 2020). Isso porque, segundo a Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 – LBI - a educação do estudante com deficiência é um direito, dever da família, do Estado, da Escola e da Sociedade:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

Desta forma, é fato que a inclusão escolar não trata apenas de inserir um estudante com deficiência em uma sala de aula ou em uma escola, e sim de como lidar com a diversidade, a diferença e a moralidade (Silva, 2020). De certa forma, a escola precisa permitir que o estudante seja de fato inserido, promovendo condições para o estudante com deficiência permanecer no ambiente escolar, para isso [...] o espaço educacional será inclusivo, não apenas pela presença física dos sujeitos, como estudantes e alunas; muito menos se sua intencionalidade de aprendizagem que não considerem as diferenças individuais porque assumem uma abordagem homogeneizadora (Carvalho, 2012, p. 97).

No ambiente escolar, portanto, os profissionais devem assumir uma abordagem heterogênea, pois ninguém, independente de ter deficiência ou não, é igual. A diversidade existe, principalmente, quando o foco é a inclusão do estudante com deficiência, cabendo à escola garantir a aprendizagem para todos os sujeitos diante da diversidade alinhada à perspectiva dos Direitos Humanos (Moura et al., 2021).

Apesar da implantação da Lei 13.146/2015, é perceptível, no país, segundo Pereira e Vizim (2023) que ainda há no campo educacional falta de informação sobre a realidade das pessoas com deficiência. Principalmente, quanto ao entendimento de conceitos simples como: identidade, diversidade e diferença. Não há como fugir destes conceitos quando para uma compreensão mais ampla da Educação Inclusiva e Inclusão Escolar no Brasil, portanto, no próximo item de estudo há uma abordagem mais específica sobre esses termos proporcionando uma referência para explorar melhor esses elementos fundamentais quando se busca discutir sobre inclusão escolar.

3.4 Identidade, Diversidade e Diferença

A inclusão escolar é um processo complexo e vital que visa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Nesse contexto, três conceitos fundamentais emergem como pilares essenciais: Identidade, Diversidade e Diferença.

A construção da identidade de um indivíduo é um processo complexo, uma junção única de elementos que se entrelaçam para formar a essência singular de cada ser humano. Essa construção pode ser vista como sendo um “um constructo histórico-cultural mediado pela questão discursiva e por relações de poder. Isso significa dizer que a identidade se constitui na interação com o outro em um contexto sócio histórico. Ela é mutável e atualizável” (Oliveira et al., 2023, p. 15).

Diante do exposto, ao afirmar que a identidade é um constructo histórico-cultural, as autoras reconhecem que ela é moldada pelas narrativas que permeiam o contexto sócio histórico no qual um indivíduo está inserido. As influências culturais, as tradições, as normas sociais e os eventos históricos são elementos fundamentais que contribuem para a formação da identidade. Nesse sentido, a diversidade cultural presente em uma sala de aula não é apenas uma coexistência de diferentes origens, mas um terreno fértil para a construção de identidades enriquecidas por uma multiplicidade de perspectivas. A abordagem discursiva destaca que a identidade não é um fenômeno isolado, mas um processo que se desenrola na interação com o outro. A comunicação, as trocas culturais e as relações interpessoais desempenham papéis cruciais na formação da identidade. A sala de aula inclusiva, portanto, torna-se um espaço onde essas interações ocorrem de maneira significativa, promovendo a compreensão mútua e a aceitação das diferenças.

Também é importante destacar que:

[...] a afirmação da identidade e a marcação da diferença direcionam as operações de incluir e de excluir dentro do conjunto de valores sociais vigentes.

A prerrogativa que aqui sustentamos é a de que a identidade e a diferença se constituem como significados culturais socialmente atribuídos estreitamente associados aos sistemas de representação social (Oliveira et al., 2023, p. 15).

Oliveira et al. (2023) destacam a importância da identidade e da diferença na condução das operações de inclusão e exclusão dentro dos valores sociais existentes. Sugerem que a construção e expressão da identidade, juntamente com a marcação das diferenças entre os indivíduos, desempenham papéis cruciais na dinâmica social e nas interações humanas. De certa forma, a ideia central trazida pelas autoras é de que a identidade e a diferença não são conceitos isolados, mas sim significados culturais que são socialmente atribuídos. Em outras palavras, são construções simbólicas e interpretativas que emergem e são moldadas pelo contexto cultural e social em que vivemos.

Oliveira et al. (2023) afirmam que a identidade e a marcação da diferença influenciam quem é considerado parte do grupo social aceito e quem é excluído. Essas operações são fundamentadas nos sistemas de representação social, que são conjuntos de ideias, crenças, valores e imagens que uma sociedade compartilha sobre diferentes grupos e categorias de pessoas. Neste contexto, a prerrogativa sustentada é a de que a identidade e a diferença não são apenas características individuais, mas sim construções culturais que estão intrinsecamente ligadas aos processos de representação social. Em outras palavras, como percebemos e interpretamos a identidade e a diferença é fortemente influenciado pelos padrões culturais e pelas normas sociais predominantes. Enfim, essa relação estreita entre identidade, diferença e representação social destaca a dinâmica complexa e fluida desses conceitos na sociedade. Ao compreender que são significados culturalmente atribuídos, abre-se espaço para uma reflexão crítica sobre como essas construções influenciam a inclusão e a exclusão, moldando as interações sociais e as estruturas de poder.

Diante desta realidade, pode-se destacar:

[...] a questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo em que é problema pedagógico curricular. (...) É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é

inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência (Silva, 2000, p. 97).

Silva (2000) ressalta a necessidade de uma abordagem pedagógica que reconheça e lide de forma construtiva com a diversidade, promovendo o entendimento, a aceitação e a coexistência pacífica no ambiente escolar e, por extensão, na sociedade como um todo. Ignorar essa dimensão pedagógica pode levar a tensões e problemas que afetam não apenas o ambiente escolar, mas também têm repercussões mais amplas na convivência social. Desta forma, no âmbito da inclusão escolar, a compreensão e o respeito por essa diversidade de identidades revelam-se fundamentais na construção de um ambiente educacional genuinamente acolhedor. Por isso, a interligação da tríade: identidade, diferença e diversidade;

A promoção de uma identidade positiva, portanto, não se limita a reconhecer a existência da diversidade, mas estende-se a cultivar um ambiente onde cada estudante se sinta genuinamente visto e valorizado. Esse ato não apenas impacta o presente, mas lança raízes profundas no desenvolvimento futuro dos estudantes. Ao fortalecer o senso de pertencimento à comunidade escolar, proporcionamos não apenas um local de aprendizado, mas um terreno fértil para o florescimento individual. Sendo assim, podemos destacar que:

[...] a lógica inclusiva enquanto (re)conhecimento da diversidade encontra o chão da equidade para aquisição de um patamar mínimo de existência digna, a partir do qual se possa reivindicar direitos pela via da convivência e da coletividade, negociando nesse lugar de posicionamento/identificação os bens materiais e seus códigos de valor para a construção de lugares de cidadania. As pessoas com deficiência ganham muito em sua organização baseada em sua especificidade, mas não podem se perder do todo, de uma consciência planetária, da identificação com seu contexto espaço-temporal mais amplo (Oliveira et al., 2023, p. 15).

Oliveira et al. (2023) destacam que a lógica inclusiva, ao reconhecer e (re)conhecer a diversidade, visa estabelecer uma base equitativa para garantir um patamar mínimo de existência digna. Esse reconhecimento da diversidade é fundamental para reivindicar direitos por meio da convivência e da coletividade. A abordagem inclusiva propõe negociar bens materiais e códigos de valor, construindo espaços de cidadania. No contexto específico das pessoas com deficiência, a citação ressalta a importância de uma organização baseada em sua

especificidade, mas destaca a necessidade de não se perder a consciência de uma identificação mais ampla com o contexto espaço-temporal. Em outras palavras, a inclusão efetiva requer o reconhecimento das diferenças individuais, ao mesmo tempo em que promove uma consciência global e a participação no todo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

A diversidade na escola é um reflexo da vasta gama de características e experiências presentes em uma comunidade educacional. Essa multiplicidade pode se expressar de diversas formas, abrangendo habilidades, origens étnicas, orientações sexuais, religiões e muitos outros aspectos que compõem a rica tessitura da sociedade. Em uma abordagem verdadeiramente inclusiva, essa diversidade é reconhecida não apenas como uma realidade, mas como um ativo valioso para o aprendizado coletivo. Como bem aponta Mantoan (2003) no ambiente escolar, deve-se reconhecer a importância de compreender e respeitar a diversidade presente na comunidade escolar, reconhecendo as diferenças individuais entre os estudantes. Neste aspecto, a diversidade é vista como um aspecto enriquecedor do ambiente educacional, fato que demonstra a necessidade de que a escola inclusiva adote práticas pedagógicas flexíveis e estratégias diferenciadas para atender às necessidades específicas de cada estudante.

A ampla variedade de habilidades e perspectivas presentes em uma escola é uma fonte inesgotável de oportunidades de aprendizado. Ao abraçar a diversidade, os educadores transformam salas de aula em laboratórios vivos, onde o intercâmbio de ideias e experiências é constante. Essa dinâmica enriquecedora não só prepara os estudantes para os desafios da sociedade, mas também os capacita a compreender e apreciar as complexidades que tornam cada indivíduo único. Uma abordagem inclusiva não apenas reconhece a diversidade, mas a celebra ativamente. Ao invés de ver as diferenças como obstáculos, ela as encara como oportunidades para o crescimento e a expansão da compreensão mútua. A promoção da diversidade não é apenas uma meta educacional, mas um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e compassiva.

Para Mantoan (2003, p.15), “a inclusão implica mudança do atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar” que devem ser traçadas pelo educador em sua prática, como por toda a escola. Diferenças culturais, sociais, étnicas,

religiosa de gênero, enfim, para a autora “a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e nós mesmos” (Mantoan, 2003, p.15). O que faz do mundo um ambiente rico e belo é justamente a diversidade, que graça teria se todos fossem iguais, gostassem das mesmas coisas.

Como afirma Sasaki (1999), trata-se de considerar e aceitar as diferenças individuais, valorizando cada ser humano, respeitando a diversidade e unindo a educação com a cooperação. Afinal, cada estudante é único, trazendo consigo uma combinação única de habilidades, desafios e potenciais. Reconhecer e abraçar essa singularidade é fundamental para uma inclusão eficaz, que vai além da mera presença na sala de aula, estendendo-se ao reconhecimento ativo e à adaptação das práticas pedagógicas.

Além disso, a inclusão não é apenas uma questão de adaptação, mas de valorização. Valorizar as diferenças significa não apenas reconhecê-las, mas também enxergar nelas um potencial enriquecedor para toda a comunidade escolar. Quando a escola se torna um espaço que celebra a diversidade de habilidades e experiências, ela se transforma em um ambiente propício para o florescimento de cada estudante (Sasaki, 1999).

Ao reconhecer e valorizar as diferenças, a escola transcende a mera função de transmissora de conhecimento. Ela se torna um espaço onde cada estudante é capacitado a prosperar, independentemente das suas características individuais. A verdadeira inclusão não apenas quebra barreiras, mas constrói pontes, criando uma comunidade educacional que reflete a riqueza da singularidade de cada estudante. Assim, a escola se torna não apenas um local de aprendizado, mas um terreno fértil para o crescimento, a compreensão e a construção de um futuro inclusivo.

Enfim, podemos considerar, ao integrar os princípios da identidade, diversidade e diferença no âmago das práticas educacionais, as instituições de ensino não apenas cumprem sua missão de educar, mas também contribuem para a formação de cidadãos conscientes, respeitosos e preparados para enfrentar os desafios de um mundo diversificado. A inclusão escolar, quando fundamentada nesses princípios, promove uma sociedade mais justa e igualitária.

4 O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH)

Nesse capítulo destacamos reflexões sobre o TDAH, uma doença que vem provocando debates e que tem se tornado uma questão comum para as escolas. Em meio a tais discussões, destaca-se diagnóstico e a medicalização da doença (Venâncio, 2023). Portanto, o estudo engloba entendimento sobre o transtorno, características, diagnóstico e tratamento. Além de ressaltar o impacto do TDAH na aprendizagem dos estudantes e os desafios e estratégias na inclusão do estudante com TDAH.

4.1 Entendendo o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade- TDAH

No século XVIII, o médico escocês Alexandre Crishton introduziu o conceito de "desatenção patológica" em seu livro sobre "Atenção e suas Doenças". Ele identificou a incapacidade de manter a atenção de forma consistente e sugeriu que essa deficiência poderia surgir naturalmente ou ser adquirida por meio de doenças. Já no século XIX, o psiquiatra alemão Heinrich Hoffmann, em sua obra "*Der Struwwelpeter*", destacou comportamentos associados ao TDAH, contribuindo para a compreensão do transtorno, apesar de não ser um manual diagnóstico (Gonçalves, 2019).

A abordagem científica sobre o TDAH começou em 1902 com os médicos George Fredrick Still e Alfred Tiredgol, que estudaram comportamentos infantis semelhantes aos sintomas do TDAH. Em palestras no *Royal College of Physicians*, George Still associou comportamentos agressivos e desafiadores a dificuldades de atenção, introduzindo a ideia de um "defeito no controle moral" e defendendo a hipótese de origens biológicas ou lesões durante o parto. Na década de 1980, cientistas começaram a enfatizar causas psicológicas para formas leves de hiperatividade, atribuindo-as a uma geração de crianças "mimadas" ou provenientes de ambientes familiares delinquentes, perspectiva que persiste até hoje (Gonçalves, 2019).

Ao longo de décadas, o transtorno recebeu diversas nomenclaturas, como Síndrome da Criança Hiperativa, Reação Hiperkinética da Infância, Disfunção Cerebral Mínima,

Distúrbio de Déficit de Atenção e, posteriormente, Transtorno de Atenção com Hiperatividade (Pimenta; Silva; Pelli, 2020).

O reconhecimento do TDAH como uma condição médica legítima pela OMS ocorreu tardiamente. A criança TDAH surgiu na literatura médica na primeira metade do século XX, recebendo vários nomes técnicos ao longo dos anos, como criança com defeito no controle moral, afetada pela encefalite letárgica, hipercinética, com Déficit de Atenção (DDA) e, por fim, portadora do transtorno do TDAH (Venâncio, 2023). Este também é entendido como um transtorno de etiologia multifatorial, considerando a conjugação de fatores genéticos, ambiente familiar e história gestacional (Paes; Renk; Simão-Silva, 2022). Além do fator genético, outros elementos atuam na origem, expressão e evolução do TDAH (Venâncio, 2023).

O TDAH é a condição neuropsiquiátrica mais comum na infância e deve ser foco de inclusão educacional, respaldada por bases legais, onde estratégias pedagógicas diferenciadas são necessárias. Considerado a condição mais comum em crianças, o TDAH é um transtorno desenvolvimental de autocontrole, cujo problema central é a inibição do comportamento (Abrahão et al., 2020). Descreve-se, portanto, como um distúrbio neurocomportamental com prevalência maior em crianças e adolescentes, trazendo consequências no aprendizado, causando dificuldades emocionais e sociais, além de prejuízos no âmbito familiar, escolar e social (Nascimento et al., 2021).

De acordo com o DSM-V (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o TDAH classifica-se entre os transtornos do neurodesenvolvimento, caracterizados por dificuldades no desenvolvimento que se manifestam precocemente, influenciando o comportamento pessoal, social ou acadêmico (Gonçalves, 2019). Trata-se de um fenômeno natural, genético, originado por disfunções na região frontal do cérebro, provocando comportamentos inadequados e inadaptados ao contexto escolar ou aos demais espaços de convivência (Bonadio; Mori, 2013, p. 58).

Na tríade sintomatológica clássica, segundo o Conselho Federal de Medicina (CFM, 2012), em seu Parecer nº 42, o quadro clínico do TDAH caracteriza-se por: 1- Desatenção; 2- Hiperatividade; e 3- Impulsividade (Gonçalves, 2019; Paes; Renk; Simão-Silva, 2022). Estudos revelam que a incidência do TDAH é maior em meninos do que em meninas (Silva

et al., 2012; (Pimenta; Silva; Pelli, 2020). De 50% a 70% dos casos persistem na fase adulta (Pimenta; Silva; Pelli, 2020; Venâncio, 2023).

Quanto à incidência em crianças, não há um consenso absoluto devido a variações metodológicas nos estudos. Estima-se que o transtorno afete de 2% a 16% de crianças e jovens, variando de leve a severa, conforme desenhos metodológicos próprios das pesquisas, instrumentos utilizados e diferenças entre os grupos populacionais (Venâncio, 2023). Evidencia-se que, no Brasil, aproximadamente 3% a 7% da população de 12 a 17 anos apresenta TDAH (Nascimento et al., 2019), afetando globalmente cerca de 7,2% das crianças (Paes; Renk; Simão-Silva, 2022). Também é comum observar a ocorrência do TDAH em mais de um membro da mesma família, sugerindo influência tanto de padrões genéticos quanto de fatores ambientais e estilo de vida (Venâncio, 2023).

4.2 Características do TDAH

As características do TDAH têm sido objeto de estudo, mas ainda apresentam falta clareza quanto às suas causas. É reconhecido como multifatorial, manifestando-se por padrões persistentes de desatenção, desorganização, impulsividade e hiperatividade, presentes em pelo menos dois contextos distintos, como casa e escola, e impactando substancialmente o funcionamento social e o desenvolvimento do indivíduo (Abrahão et al., 2020).

Como já mencionado, o transtorno é caracterizado por atitudes impulsivas, hiperatividade e falta de concentração, sendo mais evidente antes dos 12 anos e influenciando a vida social do portador de TDAH (APA, 2014). Esses comportamentos podem propiciar o desenvolvimento de uma tendência atitudinal imediatista, valorizando recompensas imediatas em detrimento de gratificações futuras (Guimarães Júnior et al., 2022).

Lima et al. (2019) destaca a complexidade das causas do TDAH, relacionando o comportamento inadequado a diversos aspectos do desenvolvimento da psique humana. A dificuldade em identificar suas causas pode ser atribuída à ausência de uma causa definida para a hiperatividade, sendo que as hipóteses apontam para desregulações no sistema nervoso central ou nos neurotransmissores conhecidos como catecolaminas, reguladores de atenção. Portanto, a realização de exames médicos e a atenção profissional são cruciais para

compreender a origem da hiperatividade.

Considerando causas prováveis, esses autores ressaltam estudos que indicam fatores genéticos e interferências ambientais como os principais impulsionadores do TDAH. No entanto, esclarecem que a interferência ambiental, por si só, não gera o TDAH, mas sim doenças associadas ao transtorno. Os comportamentos observados em crianças com TDAH incluem agitação, inquietação e destruição de objetos, enquanto em jovens, surgem imprudência e impulsividade, refletindo na ausência de cautela e inibição nas relações sociais, resultando em isolamento e falta de popularidade na escola (Pimenta; Silva; Pelli, 2020).

Guimarães et al. (2022) esclarecem que os sintomas do TDAH, conforme estabelecidos pelo DSM-IV, devem estar acompanhados de prejuízos significativos no desenvolvimento do indivíduo, presentes em pelo menos dois contextos e ocorrer antes dos sete anos. De acordo com Gonçalves (2019), os sintomas mais comuns do TDAH incluem déficit de atenção, impulsividade e falta de controle, sendo divididos em dois grupos: problemas comportamentais, como hiperatividade e impulsividade; e sintomas de déficit de atenção.

O indivíduo com TDAH, conhecido como hiperativo, pode apresentar um ou mais sintomas, como impulsividade, desorganização, alterações de humor extremas, depressão, ansiedade, dificuldades em encontrar emprego, problemas nos relacionamentos pessoais, dependência ou abuso de substâncias, procrastinação, baixa autoestima, esquecimento, tédio fácil e recorrente, período de atenção curto, atrasos crônicos, falta de concentração, surtos ou falta de controle da raiva, baixa tolerância à frustração, comportamento antissocial ou excessivamente social, incapacidade de lidar com o estresse e inquietação. No entanto, apresentar um ou mais desses sintomas não é suficiente para o diagnóstico de TDAH, uma vez que outros problemas psicológicos podem estar associados, como depressão maníaca, doença bipolar e ansiedade. Portanto, uma avaliação adequada por um profissional da área de psiquiatria é fundamental para determinar as medidas de tratamento necessárias (Gonçalves, 2019; Guimarães Júnior, 2022).

As características predominantes do TDAH abrangem a dificuldade em manter o foco em atividades que exigem esforço mental prolongado, bem como em tarefas com regras e

prazos definidos. Crianças com TDAH enfrentam obstáculos ao iniciar e concluir tarefas escolares, apresentando tendência à desatenção, esquecimento e desorganização, o que pode resultar em um desempenho acadêmico inferior. Além disso, essas crianças podem manifestar comportamentos introspectivos e enfrentar desafios relacionados à memorização (Gonçalves, 2019).

Diante da multiplicidade de sintomas e desafios apresentados pelo TDAH, torna-se evidente a importância de uma abordagem multidisciplinar para o seu diagnóstico e tratamento. O transtorno não só afeta o rendimento escolar, mas também impacta profundamente as relações sociais e o desenvolvimento emocional dos indivíduos. Portanto, é essencial que pais, educadores e profissionais de saúde estejam atentos às manifestações do TDAH para oferecer intervenções que auxiliem no desenvolvimento integral da pessoa, minimizando os prejuízos e potencializando suas capacidades.

4.3 Diagnóstico

O TDAH pode estar associado a diversos fatores, incluindo complicações no parto e o consumo de cigarro e álcool durante a gravidez. Dificuldades no parto não se referem apenas a questões emocionais enfrentadas pelas gestantes, mas indicam principalmente um parto trabalhoso ou com algum grau de dificuldade para o feto, sendo um dos principais sinais relacionados ao TDAH (Gonçalves, 2019).

O diagnóstico do TDAH é realizado na infância e demanda acompanhamento por uma equipe multidisciplinar por pelo menos seis meses. Essa equipe é responsável por identificar se a criança manifesta os mesmos comportamentos associados ao TDAH tanto na escola quanto fora dela (Guimarães Júnior et al., 2022). Pimenta, Silva e Pelli (2020) reforçam que o diagnóstico deve ser conduzido por uma equipe multidisciplinar ao longo de seis meses, com a criança apresentando os mesmos sintomas tanto na escola quanto em casa.

Um conhecimento aprofundado sobre o transtorno, suas características, e uma atuação adequada diante do diagnóstico são fundamentais para auxiliar estudantes com TDAH. A família desempenha papel crucial nesse processo, contribuindo significativamente para o diagnóstico e tratamento do TDAH (Venâncio, 2023).

Diagnosticar o TDAH exige cautela e experiência, pois somente com um

diagnóstico preciso é possível encontrar um tratamento eficaz (Gonçalves, 2019). Guerin, Grehs e Coutinho (2019) destacam que o diagnóstico, geralmente clínico, deriva do relato do paciente ou terceiros, podendo ter origens neurais e genéticas. Ele alerta para a precariedade dos diagnósticos precoces de desatenção, considerando-os um fator limitador para o tratamento, sendo, em alguns casos, desnecessários.

Venâncio (2023) ressalta o papel da Psicologia Educacional como instrumento importante para a realização do diagnóstico. Ele enfatiza que o diagnóstico deve ser conduzido por profissionais qualificados, pois as justificativas para as dificuldades de aprendizagem são os primeiros indícios do TDAH. Entretanto, são os diagnósticos neurológicos realizados por profissionais competentes que definem o transtorno.

Santos (2022) destaca a importância de considerar os sintomas em conjunto com a história de vida da criança, já que os sintomas podem variar entre as fases inicial e adolescente. Essa abordagem é vital para o levantamento clínico e os critérios diagnósticos.

Segundo Gonçalves (2019), o diagnóstico da criança com TDAH fundamenta-se em dois pilares essenciais: os dados da história da criança e os obtidos na avaliação clínica. Esses dados estão relacionados a dois polos de sinais e sintomas: desatenção e o conjunto hiperatividade/impulsividade. A distinção entre desatenção primária e secundária, associada às circunstâncias de vida da criança, é necessária. A anamnese, uma conversa detalhada do médico com o responsável pela criança, é crucial para o diagnóstico, mesmo com os avanços da medicina. Mesmo em uma era de tecnologias avançadas, a anamnese permanece como a melhor ferramenta para diagnosticar o TDAH, considerando desde a gestação até o presente momento da avaliação da criança.

Diagnosticar a hiperatividade em uma criança deve ser realizado com muita atenção para evitar diagnósticos errôneos (Lima et al., 2019; Venâncio, 2023). Ribeiro e André (2020) destacam três aspectos para identificar se alguém é hiperativo: a constância dos sinais de atenção, hiperatividade e impulsividade; a manifestação desses sintomas desde a infância; e a intensidade constante desses sintomas, afetando diversas áreas de atuação, como casa, escola, trabalho e vida social. Além disso, dois desafios são frequentemente associados a esse transtorno: a inconsistência nas respostas a certas situações e a relutância em aderir a regras.

Um diagnóstico preciso, segundo o Manual de Estatística e Diagnóstico da

Associação Americana de Psiquiatria (DSM), requer a observação de critérios como dificuldades na aprendizagem persistindo por pelo menos seis meses. Isso inclui dificuldades na leitura de palavras e interpretação de textos, dificuldade de escrita, ausência de domínio numérico e dificuldade de raciocínio (Pimenta; Silva; Pelli, 2020). Destacadas as interpretações dos mencionados autores e como já apontado, em geral, tende-se a observar como principais critérios para o diagnóstico: a desatenção, impulsividade e hiperatividade, priorizando sintomas característicos classificados de acordo com o DSM-V¹³ (Tabela 1, no Anexo 1).

A CID-11 e o DSM-V, em suas classificações atuais, incorporam o TDAH. Enquanto o DSM-V utiliza a terminologia “Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade” (TDAH), a CID-11 propõe o termo “transtorno de hipercinéticos”, categorizando-o como um “transtorno da infância e da adolescência”. Divergindo dos manuais mencionados, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) transcende a simples classificação da doença. A CIF adota uma abordagem mais ampla, utilizando uma linguagem centrada na saúde. Nesse contexto, ao analisar o TDAH sob essa perspectiva, ressalta-se a importância de focalizar não apenas nas dificuldades apresentadas pela criança em sala de aula, mas também nas possibilidades e potencialidades desse estudante. A abordagem da CIF encoraja a compreensão holística e o desenvolvimento das capacidades da criança com TDAH, superando as barreiras associadas ao transtorno (Gonçalves, 2019).

Conforme Santos (2022), diagnosticar este transtorno é desafiador, sendo essencial ampliar o conhecimento sobre o tratamento, especialmente na fase medicamentosa, que tende a auxiliar o indivíduo hiperativo a melhorar seu comportamento, utilizando medicamentos como o Cloridrato de Metilfenidato para aprimorar sua qualidade de vida.

Lima et al. (2019), em seu estudo com escolares, observou que o diagnóstico ainda

¹³ O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-V, é uma referência internacional essencial para profissionais de saúde mental, delineando diversas categorias de transtornos, incluindo o TDAH, de acordo com os critérios estabelecidos pela Associação Psiquiátrica Norte-Americana. Sua primeira edição, o DSM I, foi lançada em 1952, seguida por cinco revisões ao longo dos anos (DSM II, DSM III-R, DSM IV- TR e a versão mais recente, DSM-V). Este manual contribui para a padronização e compreensão dos transtornos mentais em nível global, proporcionando uma base para diagnósticos e tratamentos eficazes (Gonçalves, 2019).

é falho e, entre os pesquisados, o Eletroencefalograma é o mais utilizado como indicativo do quadro. No entanto, os responsáveis pelos escolares alegam que não é a melhor opção, pois não acreditam em sua eficácia para o diagnóstico. Destacam que os problemas com a escolarização são os principais indicativos para os neurologistas concluírem o laudo médico diagnosticando o TDAH.

4.4 Tratamento

O TDAH não possui cura, mas pode ser gerenciado por meio de medicações, terapia comportamental e ajustes no estilo de vida. No tratamento do TDAH, a abordagem medicamentosa, especialmente com o uso de metilfenidato, conhecido como Ritalina®, é amplamente indicada, visando mitigar os sintomas e facilitar condições para o aprendizado, como observado por Lima et al. (2019). Contudo, é fundamental que o tratamento seja abrangente e multidisciplinar, envolvendo a participação ativa da família, escola e profissionais da saúde. A intervenção psicoterapêutica, particularmente a terapia cognitivo-comportamental, emerge como uma alternativa valiosa, promovendo modificações comportamentais e incentivando a reflexão sobre as ações cotidianas do indivíduo (Souza et al., 2023).

A importância do diagnóstico e tratamento para o desenvolvimento intelectual e social é enfatizada, ressaltando-se a necessidade de prescrição medicamentosa apenas quando estritamente necessário (Souza et al., 2023). Recentemente, uma abordagem complementar tem sido sugerida, consistindo na associação do tratamento convencional com atividades lúdicas e musicoterapia, proporcionando efeitos neuropsicológicos positivos, como acesso à afetividade, controle de impulsos, e promoção da concentração, motivação e autoestima (Pimenta; Silva; Pelli, 2020).

O cenário de discussões sobre o tratamento do TDAH revela divergências de opiniões e abordagens. Alguns autores expressam visões contrárias, enquanto outros apontam melhorias na atenção e redução do comportamento hiperativo com o uso de medicamentos, destacando os psicoestimulantes, principalmente o metilfenidato, como escolha predominante. Medicamentos como a dextroamfetamina (Dexedrine®) e o pemoline

(Cylert®), além de formulações de liberação lenta, são citados como alternativas no tratamento (Gonçalves, 2019).

Bessa (2012) ressalta que o tratamento do hiperativo se processa em três formas: farmacoterapia, drogas estimulantes e a psicoterapia.

Farmacoterapia: estimulantes do SNC - Sistema Nervoso Central (metilfenidato, dextroanfetamina, pomalina), antidepressivos (imipramina, desipramina, nortriptilina), clonidina.

As drogas estimulantes devem ser usadas apenas como parte de um plano terapêutico contínuo e terapia psicossocial envolvendo a criança, os pais e a escola.

Psicoterapia: psicoterapia individual, modificação do comportamento, aconselhamento pré-natal, tratamento de qualquer distúrbio específico do desenvolvimento, auxílio para estruturarem seu ambiente (Bessa, 2012, p.1).

De maneira abrangente, observa-se que os medicamentos utilizados no tratamento da hiperatividade visam restaurar o equilíbrio químico do cérebro, atuando como estimuladores dos neurotransmissores responsáveis pela capacidade de manter a concentração (Santos, 2022; Souza et al., 2023). O tratamento medicamentoso para o TDAH é amplamente recomendado, especialmente devido à sintomatologia e às questões envolvidas, como a necessidade de tranquilizar o indivíduo para que ele possa aprender, sendo o metilfenidato a opção principal (Andrada; Carvalho, 2023).

Contudo, um aspecto que tem suscitado preocupação na comunidade médica e farmacológica é a rápida disseminação desses medicamentos, dada a sua elevada eficácia (Hoffmann, 2022). Este fenômeno serve como alerta, especialmente para as famílias, em particular os pais, instigando a observação cuidadosa das crianças que fazem uso de metilfenidato. É crucial analisar suas formas de comportamento, verificar sua saúde, avaliar o cansaço físico ou mental, identificar possíveis deficiências alimentares e irregularidades no sono. Tais pontos merecem atenção para evitar negligenciar o diagnóstico e, conseqüentemente, a administração desnecessária de medicação (Gonçalves, 2019; Guimarães Júnior, et al., 2022; Souza et al., 2023).

Assim, o tratamento do TDAH deve ser visto como um processo contínuo e multidisciplinar, que vai além da simples administração de medicamentos. Embora o uso de psicoestimulantes, como o metilfenidato, desempenhe um papel significativo na gestão dos sintomas, é crucial que essa abordagem seja complementada por intervenções

psicoterapêuticas e o suporte de familiares e educadores. O sucesso do tratamento depende não apenas da eficácia medicamentosa, mas também do cuidado com o bem-estar emocional e social do indivíduo. Portanto, o acompanhamento constante e o ajuste do tratamento conforme as necessidades específicas de cada paciente são essenciais para promover uma vida mais equilibrada e produtiva para aqueles com TDAH.

4.4.1 Cloridrato de Metilfenidato

Entre as substâncias psicoativas (SPA) empregadas na terapia medicamentosa, destaca-se o cloridrato de metilfenidato (MTF), cuja composição química é acetato de metilfenil (piperidin-2-il), e sua ação consiste na inibição da recaptção de norepinefrina e dopamina nas vias sinápticas neuronais, aumentando, por conseguinte, a concentração sináptica desse neurotransmissor, especialmente em regiões cerebrais críticas relacionadas ao TDAH. Seu efeito no organismo da criança hiperativa proporciona uma contribuição ao sistema nervoso, promovendo maior tranquilidade e capacidade de atenção (Andrada; Carvalho, 2023; Borba, 2023).

O Cloridrato de Metilfenidato apresentando-se em comprimidos de 10 mg, com duração de ação de 3 a 4 horas, e doses de 20, 30 ou 40 mg, com duração aproximada de 6 a 8 horas. Possui a maior duração de ação (Bonadio; Mori, 2013, p.55).

De acordo com o Conselho Federal de Medicina (CFM), Parecer nº 14/11, os principais sintomas do uso do metilfenidato incluem insônia e redução do apetite, podendo surgir também dor abdominal e cefaleia. Tais sintomas tendem a melhorar em poucos meses. É recomendado seguir uma rotina para a administração do medicamento, preferencialmente administrando a maior dosagem pela manhã e evitando a ingestão após as 15:00 horas, além de ingerir o medicamento junto com a alimentação. Outros sintomas relatados incluem tontura, irritabilidade, ansiedade, pesadelos, tristeza e tendência ao choro. Em alguns casos, para minimizar os efeitos colaterais, o medicamento é utilizado somente nos dias de aula (Gonçalves, 2019).

De modo geral, pode-se considerar que o Cloridrato de Metilfenidato é um eficaz antidepressivo para acalmar estudantes; entretanto, é importante destacar que essa substância

não está isenta de efeitos colaterais, incluindo depressão, desconforto abdominal e perda de peso, sendo essencial a supervisão de um médico para controle desses sintomas. Embora o mecanismo de ação dessa medicação no corpo humano ainda não tenha sido totalmente elucidado, especula-se que seu efeito estimulante possa resultar da estimulação cortical ou do sistema de excitação reticular. Contudo, permanece uma incerteza sobre como o medicamento exerce seus efeitos psicológicos e comportamentais em crianças, e não há evidências conclusivas que comprovem a relação desses efeitos com as condições do sistema nervoso central (Nascimento et al., 2021).

No entanto, apesar dos efeitos colaterais, o uso do Cloridrato de Metilfenidato no tratamento do TDAH é considerado eficaz e seguro. Aponta-se que, esses efeitos, na maioria dos casos, desaparecem ao longo do uso do medicamento, tornando-o uma opção útil para o tratamento da hiperatividade, beneficiando não apenas a prática pedagógica, mas também a vida do indivíduo hiperativo. Frisa-se, no entanto, que a questão do medicamento gera opiniões diversas tanto na área médica quanto no ambiente educacional. O tratamento com medicamentos suscita dúvidas, especialmente para as famílias que enfrentam junto com a criança. Um tratamento que coopere para o bem-estar do estudante com TDAH é essencial. A escola, professores e equipe pedagógica, em conjunto com profissionais da saúde, devem dialogar para identificar a melhor alternativa que possa auxiliar o estudante (Gonçalves, 2019).

Independentemente do tipo de tratamento escolhido, os profissionais da educação têm um papel significativo no auxílio ao aprendizado do estudante com TDAH no ambiente escolar. Isso implica despertar a atenção do estudante e integrá-lo socialmente com os demais colegas, considerando uma abordagem sociológica do problema. Essa colaboração entre profissionais de saúde e educação visa proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento e sucesso acadêmico do estudante, promovendo sua integração e participação efetiva na comunidade escolar (Gonçalves, 2019).

Portanto, a utilização do Cloridrato de Metilfenidato no tratamento do TDAH deve ser encarada como parte de uma abordagem multidisciplinar, onde o diálogo entre profissionais da saúde, educação e família é fundamental. Esse medicamento, apesar dos possíveis efeitos colaterais, oferece benefícios significativos para o controle dos sintomas da

hiperatividade e do déficit de atenção. No entanto, é crucial que a administração do tratamento seja cuidadosamente monitorada e ajustada conforme as necessidades individuais de cada estudante, garantindo que o uso do medicamento contribua para o seu bem-estar e para o sucesso escolar. A combinação de um tratamento medicamentoso eficaz com estratégias pedagógicas adequadas pode, portanto, promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor para os estudantes com TDAH.

4.5 Impacto do TDAH na aprendizagem dos estudantes Desafios e estratégias na inclusão de estudantes com TDAH

No âmbito da educação formal, é reconhecido que o TDAH implica necessidades educacionais específicas, resultando em padrões sociais e escolares prejudicados. O potencial de estigmatização associado ao TDAH é natural e presente no contexto escolar, o que aumenta os riscos de exclusão dessas crianças (Abrahão et al., 2020). Indivíduos com TDAH, de acordo com Guimarães Júnior et al. (2022), demonstram uma menor propensão para lidar com sentimentos de impaciência e irritabilidade, afetando negativamente suas relações interpessoais com professores e colegas.

Crianças ou adolescentes com TDAH enfrentam dificuldades para participar efetivamente das aulas e interagir nos momentos solicitados. A organização e a perda frequente de materiais escolares são desafios comuns, impactando adversamente o aprendizado, pois a capacidade de direcionar a atenção para as tarefas é fundamental para um processo de aprendizagem satisfatório (Gonçalves, 2019). Estudos indicam que aproximadamente 25 a 30% das crianças e adolescentes com TDAH apresentam problemas de aprendizagem secundários ou associados ao transtorno (Venâncio, 2023).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida em 2007, não contempla estudantes com TDAH na Educação Especial. Diante dessa decisão, iniciativas da sociedade civil e organizações, como a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), buscam dar visibilidade a essa parcela do corpo discente. Um exemplo notável dessas ações é o reconhecimento das

necessidades especiais desses estudantes no ENEM, resultando em adaptações no estilo das provas e em leis regionais específicas (Abrahão et al., 2020). Diversos processos passaram por tramitação no senado, dentre eles o Projeto de Lei 7081/2010¹⁴, que levou 11 anos até ser votado e sancionado pela Presidência da República.

Além disso, o Ministério da Educação propôs a iniciativa “Educar na Diversidade” (Brasil, 2006), visando à formação de professores e gestores, bem como o ensino de aprendizagem significativa e estratégias para lidar com a diversidade. Entretanto, observa-se um déficit na apresentação desses materiais em sala de aula, ressaltando a necessidade de melhorar a formação de professores (Abrahão et al., 2020).

O cenário da Educação Inclusiva no Brasil, embasado na Constituição Federal de 1988, destaca a promoção da Educação com igualdade de condições de acesso e permanência na escola (Artigo 205). Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional mencionar diretrizes sobre a inclusão (artigos 58, 59 e 60), a nova redação dessa lei, datada de 2013, altera a especificação do público-alvo para estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, excluindo os diagnosticados com TDAH. Essa alteração coaduna-se com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em vigor desde 2008, ambas não contemplando o TDAH de forma específica (Paes; Renk; Simão- Silva, 2022).

O TDAH, sendo o transtorno de desenvolvimento mais diagnosticado, cria um cenário desafiador para as escolas, desencadeando debates em evolução (Maia; confortin, 2015). O diagnóstico do TDAH pode resultar em rotulação de estudantes que não se conformam a padrões preestabelecidos, levando à medicalização da vida e ao desafio de superar problemas de aprendizagem. A eficiência de uma escola está atrelada a uma infraestrutura adequada e à capacidade do estudante de demonstrar que aprendeu o que lhe foi ensinado. Contudo, no âmbito do ensino público, salas superlotadas dificultam iniciativas

¹⁴ O Projeto de Lei (PL) 7081/2010 é uma proposta legislativa que teve origem no Senado Federal, com autoria do Senador Gerson Camata. O objetivo desse projeto é instituir, no âmbito da educação básica, a obrigatoriedade da manutenção de programas de diagnóstico e tratamento da dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Disponível em: < Que foi transformado em Lei, com o número 14254/21, dispendo sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

de diagnóstico e atenção adequados para estudantes com TDAH (Guimarães Júnior et al., 2022).

No contexto escolar, a parceria entre família e escola é fundamental para propiciar a inclusão de estudantes com TDAH (Maia; confortin, 2015). Os pais desses estudantes, ao demonstrarem comportamentos relacionados ao TDAH, possuem habilidades relacionais que podem resultar em atitudes mais afetivas a serem adotadas por seus filhos, contribuindo para melhores oportunidades sociais e de aprendizagem. Esse envolvimento familiar cria as bases necessárias para que os estudantes com TDAH obtenham êxito em sua formação e alcancem uma vida mais autônoma e produtiva (Guimarães et al., 2022). Na interação entre família, escola, criança, TDAH e processo de aprendizagem escolar, o envolvimento da família é crucial, influenciando positivamente o comportamento da criança com TDAH em relação a outras crianças e professores (Venâncio, 2023).

Na sala de aula, há uma tendência de associar crianças e adolescentes a comportamentos inadequados, percebendo-os como resistentes às normas e orientações dos professores. Esse cenário ao longo dos anos resulta em um desenvolvimento comprometido, contribuindo para o aumento dos índices de repetência no ensino básico na educação pública brasileira (Pimenta; Silva; Pelli, 2020).

De modo geral, no contexto educacional, é possível observar que crianças e jovens diagnosticados com TDAH enfrentam desafios relacionados à exclusão social. Isso ocorre devido às dificuldades que enfrentam para assimilar regras de convivência e participar de atividades que demandem espera, uma vez que sua impulsividade os leva a interromper falas e ter dificuldades em aguardar sua vez (Venâncio, 2023). Por este motivo discutir os desafios e as estratégias na inclusão desses estudantes se faz muito importante no ambiente escolar, principalmente, para ampliar a visão de todos os agentes do processo educacional, principalmente, o professor (Maia; confortin, 2015). Desta forma o próximo item de estudo refere-se a esta discussão. Ao abordar essas questões, busca-se ampliar a compreensão de todos os agentes envolvidos no processo educacional, com ênfase especial no papel crucial do professor.

A inclusão efetiva desses estudantes requer um olhar sensível para as peculiaridades do TDAH, visando criar um ambiente educacional que atenda às suas necessidades

específicas (Gonçalves, 2019). Portanto, a conscientização sobre as dificuldades relacionadas à assimilação de regras de convivência e participação em atividades que exigem paciência é fundamental para promover um ambiente inclusivo.

4.6 Desafios e estratégias na inclusão de estudantes com TDAH

No contexto educacional, enfrentar os desafios associados à inclusão de estudantes com TDAH é uma tarefa complexa para os professores. Desta forma, a discussão sobre estratégias de ensino adaptadas às características individuais desses estudantes torna-se muito importante, pois não apenas enriquece a compreensão sobre o TDAH, mas também contribui para a construção de práticas inclusivas que beneficiam não apenas os estudantes diagnosticados, mas toda a comunidade escolar.

Gonçalves (2019) destaca a dificuldade que os educadores enfrentam diariamente quando um estudante diagnosticado com TDAH não consegue se concentrar e acompanhar o ritmo da turma durante as aulas. Inclusive, segundo Guimarães Júnior et al. (2022), as dificuldades dos professores em lidar com estudantes com TDAH não se limitam à educação básica, estendendo-se também ao ensino superior. Independentemente da fase educacional, os educadores brasileiros relatam desafios na execução eficaz da inclusão, especialmente relacionados à falta de atenção dos estudantes nas tarefas propostas, o que impacta seu progresso acadêmico.

Além da formação que será discutida no próximo capítulo, um desafio muito evidente remete ao aumento nos diagnósticos de TDAH e o uso de medicamentos como tratamento primário. Realidade que permanece em debate, conforme apontado por Abrahão et al. (2020). Visto que se observa uma tendência atual de considerar diagnósticos e prescrições medicamentosas como soluções para os desafios no ambiente educacional. Essa situação destaca a necessidade de estudos futuros que avaliem as demandas de treinamento para profissionais e planejem intervenções de apoio apropriadas.

O trabalho essencial do educador no ambiente escolar, segundo Santos (2022), consiste em oferecer oportunidades de identificação para crianças com TDAH, proporcionando ambientes e exemplos adequados. Destaca-se a importância de aulas

dinâmicas, envolvendo atividades e materiais que despertem o interesse desses estudantes, como jogos e material concreto, a fim de manter sua atenção e motivação.

Pimenta, Silva e Pelli (2020) abordam a importância do reconhecimento do TDAH pelo professor e a necessidade de desenvolver estratégias diferenciadas para conduzir as aulas e ensinar os estudantes. Reconhecer a dificuldade de concentração do estudante com TDAH é o primeiro passo para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Lima et al. (2019) destaca a preferência do estudante com TDAH por atividades breves e energizantes, sugerindo que os professores intercalem tarefas de concentração com atividades que envolvam movimentação. Proporcionar momentos para que o estudante se movimente, como dar recados ou realizar atividades recreativas, pode ajudar a canalizar sua energia, contribuindo para um ambiente mais calmo após as atividades.

A criança com TDAH apresenta necessidades educativas especiais, demandando inclusão no contexto da educação inclusiva. Conforme destacado por Santos (2022), a inclusão de pessoas com TDAH nas escolas regulares suscita dúvidas e questionamentos tanto para a equipe escolar quanto para as famílias. Nesse sentido, é imperativo que educadores possuam conhecimento para proporcionar condições de educação de qualidade a essas crianças, garantindo oportunidades e direitos equiparados aos de seus colegas.

A abordagem do TDAH no ambiente escolar envolve a participação ativa da família, escola e médicos especialistas, conforme apontado por Guimarães Júnior et al. (2022). No entanto, nem todas as instituições educacionais estão preparadas para efetuar as transformações necessárias, o que destaca a importância de promover a adequação de métodos e recursos para atender às necessidades das pessoas com TDAH. Isso ressalta que a inclusão vai além da matrícula na escola, exigindo condições propícias ao desenvolvimento das potencialidades individuais.

O diagnóstico do TDAH no ambiente escolar é um processo que se desenrola por meio da interação entre a escola e o estudante. Benczik (2011) destaca a importância de um diagnóstico bem fundamentado, envolvendo a opinião médica e, quando confirmado, a necessidade de tratamento.

Embora não haja cura para o transtorno, a vigilância e tratamento adequados são essenciais para ajudar o indivíduo a controlar seus sintomas e orientar seu próprio

conhecimento diário.

Lima et al. (2019) ressalta a importância de modificações nos ambientes frequentados pela criança ou jovem com TDAH para seu desenvolvimento. No entanto, a falta de preparo de algumas escolas para aceitar e facilitar essas mudanças pode resultar na incapacidade de adequar métodos e recursos para atender às necessidades específicas desses estudantes.

Bergamo (2009, p.32) enfatiza o desafio constante enfrentado pela escola na promoção de processos de ensino e aprendizagem inclusivos para todos os estudantes. Nesse contexto, o apoio é essencial para que a escola possa oferecer a devida atenção a crianças e jovens com TDAH ou outras necessidades especiais.

A atenção, considerada fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, assume uma importância crucial para as crianças com TDAH, que frequentemente enfrentam dificuldades no ambiente escolar. A falta de atenção nas atividades e a necessidade de produtividade em um tempo determinado contribuem para as complicações enfrentadas tanto pelos estudantes quanto pelos professores. A falta de conhecimento adequado por parte dos profissionais da educação é apontada como uma das principais dificuldades (Gonçalves; 2019).

Os desafios no ambiente escolar se acentuam devido à quantidade de estudantes em uma mesma classe, o que dificulta um acompanhamento individualizado. Professores enfrentam dificuldades em aplicar metodologias diferenciadas para estudantes com TDAH em salas de aula lotadas (Gonçalves, 2019). A falta de atenção a todos os estudantes com dificuldades de aprendizagem, aliada à pouca utilização de metodologias diferenciadas, destaca a necessidade de abordagens inovadoras, como a musicoterapia (Pimenta; Silva; Pelli, 2020).

Lima et al. (2019) ressalta que o risco de insucesso escolar associado ao TDAH exige intervenções para minimizar as dificuldades cognitivas e comportamentais. Isso sublinha a importância da atenção especial da administração escolar, professores e demais agentes do processo educativo na inclusão escolar das pessoas com TDAH.

Neste aspecto, a inclusão escolar de pessoas com TDAH requer uma abordagem multidisciplinar, envolvendo escola, família e profissionais da saúde. A atenção às necessidades específicas desses estudantes, a implementação de estratégias pedagógicas

adequadas e o apoio contínuo são fundamentais para garantir um ambiente educacional inclusivo e promover o desenvolvimento pleno desses indivíduos.

O papel do professor na inclusão do estudante com TDAH demanda criatividade para integrar a criança nas aulas e incentivar a participação da família no cotidiano escolar. Pimenta, Silva e Pelli (2020) destacam a importância de enaltecer as qualidades do estudante com TDAH e evitar ações como recriminações, castigos e cobranças. O foco deve ser a motivação constante para o estudo, elogiando os pequenos avanços tanto no ambiente escolar quanto em casa.

É crucial reconhecer que o estudante com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com TDAH, é um ser em potencial, capaz de desenvolver habilidades e aprender quando estimulado corretamente (Guimarães Júnior et al., 2022). A inclusão deve ser vista como uma oportunidade para o desenvolvimento pleno desses indivíduos, proporcionando estímulos adequados para o florescimento de suas potencialidades.

No próximo capítulo, abordaremos a importância da formação do professor para a inclusão do estudante com TDAH. Em seguida, exploraremos uma estratégia específica, uma sequência didática, desenvolvida como produto final deste estudo, para auxiliar no trabalho com estudantes com TDAH. Essas discussões visam contribuir para a construção de práticas inclusivas eficazes no ambiente educacional.

5 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM TDAH.

Neste capítulo exploramos o professor como protagonista no contexto da inclusão escolar, com foco especial na inclusão de estudantes com TDAH. Inicialmente, abordaremos o papel do professor na inclusão escolar, destacando sua responsabilidade na criação de um ambiente educacional inclusivo. Em seguida, discutiremos sobre a formação continuada de professores, ressaltando a importância da atualização constante diante das demandas e desafios do ambiente escolar diversificado.

O ponto central deste capítulo direciona-se a análise da importância específica da formação continuada de professores no contexto da inclusão de estudantes com TDAH. Por este motivo, destacamos como essa formação pode capacitar os professores a compreender e atender às necessidades específicas desses estudantes, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. Essa discussão visa oferecer conhecimentos e orientações valiosos para aprimorar a preparação dos educadores, contribuindo assim para a construção de ambientes educacionais mais acolhedores e eficazes.

5.1 O Papel do Professor na Inclusão Escolar

O papel do professor na inclusão escolar é de suma importância para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo (Rocha, 2017). A inclusão escolar busca eliminar barreiras físicas, sociais e pedagógicas, promovendo a participação plena e igualitária de todos os estudantes.

Um dos principais papéis do professor é o de facilitador do processo de inclusão. Isso envolve não apenas adaptar o ensino para atender às necessidades individuais dos estudantes, mas também criar um ambiente acolhedor e respeitoso, onde todos se sintam valorizados e integrados. Isso requer sensibilidade para reconhecer as diferenças e habilidades únicas de cada estudante, bem como a disposição para colaborar com colegas, profissionais de apoio e famílias para desenvolver estratégias eficazes de ensino.

Além disso, o professor deve priorizar na sua prática a promoção da conscientização e do respeito à diversidade dentro da sala de aula. Como destacado por Rocha (2017, p. 6):

[...] um dos fatores primordiais para uma proposta inclusiva em sala de aula é que os professores mudem a visão incapacitante das pessoas com necessidades educacionais especiais para uma visão pautada nas possibilidades, elaborando atividades variadas, dando ênfase no respeito às diferenças e às inteligências múltiplas.

Rocha (2017) enfatiza a importância de uma mudança de paradigma por parte dos professores em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais. Em vez de adotar uma visão incapacitante, que foca nas limitações dos estudantes, os professores são incentivados a adotar uma abordagem baseada nas possibilidades, reconhecendo e valorizando as habilidades e potenciais únicos de cada estudante. Essa mudança de perspectiva implica em uma prática pedagógica que prioriza a diversidade e o respeito às diferenças. Em vez de tentar encaixar todos os estudantes em um molde único, os professores devem elaborar atividades variadas que atendam às necessidades individuais e estimulem o desenvolvimento das inteligências múltiplas presentes em cada estudante.

Isso significa reconhecer que todos os estudantes têm diferentes estilos de aprendizagem, interesses e habilidades, e adaptar o ensino de acordo com essas características individuais. Ao fazer isso, os professores criam um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todos os estudantes se sintam valorizados e capazes de alcançar seu pleno potencial. Essa abordagem não apenas beneficia os estudantes com necessidades educacionais especiais, mas também enriquece a experiência de aprendizagem de todos os estudantes, promovendo uma cultura de respeito, tolerância e valorização da diversidade na sala de aula e na sociedade como um todo.

Para cumprir efetivamente esse papel, os professores precisam estar bem preparados e capacitados para lidar com a diversidade de estudantes em suas salas de aula. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades de ensino diferenciado, o conhecimento de estratégias de adaptação curricular e o acesso a recursos e apoio especializado quando necessário. Além disso, é fundamental que os professores cultivem uma mentalidade de aprendizado contínuo e abertura para novas abordagens e práticas inclusivas. Isso significa estar disposto a

experimental, aprender com os erros e buscar constantemente maneiras de melhorar a qualidade da educação para todos os estudantes.

Segundo Aragão (2023) o professor desempenha um papel fundamental na promoção da Educação Inclusiva, pois sua responsabilidade inclui a adaptação das estratégias de ensino, a identificação e superação de barreiras que possam prejudicar o aprendizado dos estudantes, e a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo. Ele é o catalisador da mudança, capaz de transformar a escola em um ambiente onde todos os estudantes se sintam valorizados e tenham suas necessidades atendidas. Desta forma, o papel do professor na inclusão escolar vai além do simples ensino de conteúdos acadêmicos. Ele envolve a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde cada estudante se sinta valorizado, respeitado e apoiado em seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Ao desempenhar esse papel de forma eficaz, os professores contribuem significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva.

5.2 A Formação Continuada de Professores

A formação contínua dos professores é fundamental para a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e para atender às necessidades de todos os estudantes de forma eficaz. A educação está em constante evolução, assim como as necessidades e características dos estudantes. Portanto, os professores precisam estar atualizados com as melhores práticas, metodologias e recursos disponíveis para garantir que possam oferecer um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz. A formação contínua proporciona aos professores oportunidades de desenvolver habilidades específicas necessárias para lidar com a diversidade dos estudantes em suas salas de aula (Aragão, 2023).

Araújo e Reis (2014) também destacam a questão da preparação do professor para a sua atuação prática em sala de aula e reforçam a importância da formação continuada,

[...] é o caminho para auxiliar o professor em seu trabalho docente, proporcionando a reflexão sobre sua prática pedagógica, o conhecimento de novas metodologias, atualização frente às mudanças no âmbito educacional. Enfim, ela deve proporcionar embasamento teórico para transformar e, conseqüentemente, melhorar sua prática (Araújo; Reis, 2014, p.6).

A formação continuada para o professor é um caminho para elevar seu saber, para proporcionar novas práticas, mas, principalmente, ela contribui para o aperfeiçoamento e a melhoria de suas ações, visando um aprendizado mais significativo para seus estudantes, contribuindo com um ensino de maior qualidade. Visto que, ele precisa estar preparado, pois segundo Rocha (2017, p. 7) a educação inclusiva:

[...] no modelo atual é um desafio aos professores, pois obriga-os a repensar sua maneira de ensinar, sua cultura, sua política e suas estratégias pedagógicas, adotando uma postura receptiva diante da singularidade que irá encontrar, a fim de detectar potencialidades e expor habilidades de acordo com a demanda de cada estudante.

Além da formação continuada, na execução de sua prática pedagógica o professor precisa estar sempre buscando conhecimentos, para melhor desenvolver sua prática. Pois, com bem abordado por Rocha (2017) a educação inclusiva requer que os professores repensem sua maneira de ensinar. Isso implica em abandonar abordagens tradicionais e uniformes de ensino em favor de métodos mais flexíveis e adaptativos, capazes de atender às necessidades individuais de cada estudante, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais.

Além disso, os professores precisam reavaliar sua cultura e sua política em relação à diversidade e à inclusão. Isso significa promover uma cultura escolar que valorize a diversidade, o respeito mútuo e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais.

Segundo Aragão (2023) a formação contínua permite que os professores estejam atualizados sobre as últimas pesquisas e tendências na área da educação inclusiva. Isso os capacita a tomar decisões informadas e baseadas em evidências ao planejar e implementar suas práticas pedagógicas. Portanto, ao investir na formação contínua dos professores, as instituições educacionais demonstram seu compromisso com a excelência na educação inclusiva e garantem que seus profissionais estejam bem preparados para enfrentar os desafios e as demandas de uma sala de aula diversificada. Em última análise, isso beneficia não apenas os estudantes com necessidades especiais, mas todos os estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e enriquecedor para todos.

Em termos de estratégias pedagógicas, os professores devem adotar uma postura receptiva diante da singularidade de cada estudante. Segundo Aragão (2023, p. 226) “a adoção de práticas pedagógicas inclusivas podem ajudar a superar as dificuldades e garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico e social”. Desta forma, pode-se ressaltar que as práticas pedagógicas inclusivas envolvem a criação de um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade e promove a participação de todos os estudantes. Isso pode incluir atividades diferenciadas, uso de recursos diversos, colaboração entre os estudantes, feedback personalizado e adaptação do currículo para garantir que todos os estudantes sejam desafiados e apoiados em seu processo de aprendizagem.

Ao adotar práticas pedagógicas inclusivas, os professores podem ajudar a superar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso não apenas beneficia os estudantes com necessidades especiais, mas também promove um ambiente de aprendizagem mais enriquecedor e equitativo para todos os estudantes, permitindo que cada um alcance seu pleno potencial acadêmico e social.

Como bem destacado por Rocha (2017) isso envolve estar aberto e sensível às necessidades, interesses e habilidades de cada estudante, adaptando o ensino de acordo com essas características individuais. Um aspecto essencial desse desafio é a capacidade dos professores de identificar as potencialidades de cada estudante e expor suas habilidades de acordo com as demandas específicas de aprendizagem. Isso requer um investimento contínuo em formação e desenvolvimento profissional, bem como uma disposição para experimentar novas abordagens e estratégias de ensino.

5.3 Importância da formação continuada de professores na inclusão de estudantes com TDAH

No exercício da prática, outro ponto além da formação continuada torna-se necessário apresentar neste estudo que é a relação professor-estudante. Para Junckes (2013), no processo interativo em sala de aula a relação professor-estudante se torna fundamental para uma prática docente bem concretizada, onde a mediação do professor seja o ponto de atenção.

Segundo Rocha (2017, p. 6) o professor é

[...] o mediador entre o estudante e o conhecimento e cabe a ele promover situações pedagógicas em que os estudantes com necessidades educacionais especiais superem o senso comum e avance em seu potencial humano afetivo, social e intelectual, quebrando as barreiras que se impõem.

Neste contexto, o papel do professor como mediador entre o estudante e o conhecimento é fundamental para promover o desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. Nessa função, o professor não apenas transmite informações, mas também cria situações pedagógicas que estimulam o pensamento crítico, a criatividade e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

Rocha (2017) reforça ainda que ao promover essas situações pedagógicas, o professor busca ir além do senso comum, desafiando os estudantes a explorarem novas perspectivas, a questionarem suas próprias ideias e a ampliarem seus horizontes intelectuais e emocionais. Isso é especialmente importante para os estudantes com necessidades educacionais especiais, que podem enfrentar barreiras adicionais no processo de aprendizagem. Desta forma, ao quebrar essas barreiras, o professor ajuda esses estudantes a avançarem em seu potencial humano, afetivo, social e intelectual. Isso significa não apenas oferecer apoio acadêmico, mas também promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor, onde todos os estudantes se sintam valorizados e capacitados a alcançar seus objetivos.

O professor desempenha um papel muito importante na identificação das necessidades individuais dos estudantes e na implementação de estratégias adequadas para atender a essas necessidades. Isso pode envolver a adaptação do currículo, o uso de tecnologia assistiva, o fornecimento de apoio emocional e social, entre outras medidas.

Em última análise, da citação de Rocha (2017) o objetivo do professor como mediador entre o estudante e o conhecimento é capacitar os estudantes a se tornarem aprendizes autônomos, críticos e criativos, capazes de enfrentar os desafios do mundo em constante mudança. Ao fazer isso, o professor contribui não apenas para o sucesso individual dos estudantes, mas também para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Sendo assim, é importante que o professor não só conheça a escola e os conteúdos, mas também, saiba como melhor interagir com seus educandos. Reforça a autora, que a

“educação não deve apenas formar trabalhadores para as exigências de mercado de trabalho, mas cidadãos críticos capazes de transformar um mercado de exploração em um mercado que valorize uma mercadoria, mais importante: o conhecimento” (Junckes, 2013, p. 1).

O conhecimento de fato é um bem muito importante que é adquirido em sala de aula, por este motivo, repensar e valorizar a prática se torna, não só um objetivo do professor mediador, como uma grande responsabilidade para o desenvolvimento de suas ações práticas. Afinal,

[...] pensar no professor como mediador no processo de aprendizagem na alfabetização remete a alguém, capaz de proporcionar ao estudante um contato direto com o seu objeto de aprendizagem, ou seja, possibilitar a interação do sujeito com o conhecimento. Um segundo fator de extrema importância com relação à mediação da aprendizagem é o docente trabalhar pedagogicamente com o ambiente e com as experiências informais que os estudantes trazem promovendo o conhecimento científico e a formação do sujeito (Lopes, 2016, p. 10).

Lopes (2016) nessa abordagem de mediação sugere que o professor não apenas entrega o conhecimento de maneira passiva, mas também cria um ambiente propício para que os estudantes experimentem, questionem e construam seu próprio entendimento. O professor não apenas instrui, mas também guia os estudantes a explorar o material de aprendizagem, fazendo conexões significativas entre o conteúdo e suas experiências pessoais. Dessa forma, a mediação pedagógica permite que o estudante desenvolva um envolvimento mais profundo e uma compreensão mais significativa do conteúdo.

A importância da formação continuada dos professores na inclusão de estudantes com TDAH se evidencia diante das dificuldades encontradas por esses profissionais ao transmitir conteúdos, considerando naturais limitações dos estudantes com TDAH. Esta necessidade de formação continuada se torna ainda mais premente para garantir a permanência e o êxito desses estudantes especiais nas escolas. Embora a demanda por uma adequada atenção às necessidades específicas dos estudantes especiais seja reconhecida, as escolas muitas vezes se mostram limitadas e carentes de formação e apoio especializado para atingir esse propósito (Guimarães Júnior et al., 2020).

A promoção da inclusão revela-se como um caminho promissor para auxiliar os estudantes com TDAH em seu percurso escolar. A ideia é superar a necessidade de segregação em classes específicas, permitindo que um professor devidamente capacitado

estímule esses estudantes. O convívio social com os demais estudantes pode proporcionar benefícios significativos para o estudante com TDAH, conforme destacado por Gonçalves (2019).

De maneira geral, os desafios enfrentados pelos professores na inclusão escolar de estudantes com TDAH estão intrinsecamente relacionados ao elevado número de estudantes nas salas de aula e à falta de formação específica, representando barreiras significativas no processo inclusivo. Estudos indicam que muitos professores têm dificuldades em distinguir comportamentos comuns, como birras, desânimo, preguiça ou má-educação, das características do TDAH. Isso resulta, muitas vezes, na confusão do TDAH com a falta de educação, pois a inquietude e a dificuldade de concentração são interpretadas como falta de interesse, prejudicando o processo de aprendizagem (Pimenta; Silva; Pelli, 2020). Assim, a formação continuada se mostra essencial para capacitar os professores a lidar de maneira mais eficaz com as nuances do TDAH, promovendo uma inclusão mais efetiva e proporcionando um ambiente educacional mais acolhedor e adaptado.

A promoção da inclusão revela-se como um caminho promissor para auxiliar os estudantes com TDAH em seu percurso escolar. A ideia é superar a necessidade de segregação em classes específicas, permitindo que um professor devidamente capacitado estimule esses estudantes. O convívio social com os demais estudantes pode proporcionar benefícios significativos para o estudante com TDAH (Gonçalves, 2019).

De maneira geral, os desafios enfrentados pelos professores na inclusão escolar de estudantes com TDAH estão intrinsecamente relacionados ao elevado número de estudantes nas salas de aula e à falta de formação específica, representando barreiras significativas no processo inclusivo. Estudos indicam que muitos professores têm dificuldades em distinguir comportamentos comuns, como birras, desânimo, preguiça ou má-educação, das características do TDAH. Isso resulta, muitas vezes, na confusão do TDAH com a falta de educação, pois a inquietude e a dificuldade de concentração são interpretadas como falta de interesse, prejudicando o processo de aprendizagem (Pimenta; Silva; Pelli, 2020). Assim, a formação continuada se mostra essencial para capacitar os professores a lidar de maneira mais eficaz com as nuances do TDAH, promovendo uma inclusão mais efetiva e proporcionando um ambiente educacional mais acolhedor e adaptado.

6 ANÁLISE PEDAGÓGICA DE PRÁTICAS DOCENTES PARA TRABALHAR COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL (4 A 6 ANOS) COM TDAH

Em primeiro lugar, examinaremos de perto como os educadores podem identificar e implementar estratégias que melhor se adequem às demandas de crianças com TDAH, destacando aquelas que demonstraram resultados positivos em contextos educacionais similares. Além disso, exploraremos a importância de adaptações curriculares e metodológicas para otimizar o processo de ensino e aprendizagem, garantindo uma abordagem inclusiva que atenda às diversas habilidades e estilos de aprendizagem dos estudantes com TDAH. Cabe destacar que esta reflexão vai ao encontro da própria legislação brasileira, especificamente o artigo quinto da Lei 14254, de 2021, que determina:

os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos. (Brasil, 2021).

Por fim, abordaremos a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo, que não apenas acolha, mas também estimule a participação e o engajamento desses estudantes, proporcionando-lhes oportunidades significativas de desenvolvimento acadêmico e pessoal.

6.1 Identificação de Estratégias Pedagógicas Eficazes

Para a identificação das Estratégias Pedagógicas Eficazes é importante destacar que o TDAH é a combinação de três elementos déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade, portanto é um transtorno, também de ordem comportamental. Em termos médicos é um fenômeno particularmente natural, genético, originado por disfunções na região frontal do cérebro, provocando comportamentos inadequados e inadaptados ao contexto escolar ou aos demais espaços de convivência (Abrahão et al., 2020). Conforme a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) o TDAH pode se manifestar de duas maneiras opostas: 1.

Desatenção e 2. Hiperatividade ou impulsividade. O primeiro mais comum no sexo feminino, enquanto o segundo no sexo masculino (ABDA, 2022).

No contexto da educação inclusiva, a identificação de estratégias pedagógicas eficazes para crianças da Educação Infantil (4 a 6 anos) com TDAH é importante para garantir um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades específicas desses estudantes conforme a manifestação do TDAH. Neste sentido, torna-se necessário examinar na literatura selecionada práticas docentes que demonstraram eficácia no engajamento e na promoção do aprendizado dessas crianças.

Dentre os trabalhos selecionados, Silva et al. (2019) mencionam a importância de definir estratégias para serem trabalhadas no ambiente escolar com crianças com TDAH no contexto da educação infantil. O Quadro 1 traz uma síntese das principais estratégias levantadas pelos autores e uma breve descrição da importância das mesmas para a aprendizagem do estudante com TDAH.

Quadro 1. Estratégias Pedagógicas para a Educação Infantil - estudantes com TDAH

Ação estratégica	Descrição
Adaptação da Metodologia de Ensino	Ao serem diagnosticados, os estudantes com TDAH passam a ser atendidos como crianças com necessidades educacionais, o que implica em mudanças nas metodologias de ensino aplicadas a esses estudantes. Isso pode incluir a utilização de métodos de ensino mais adaptados às suas necessidades individuais, garantindo-lhes condições de aprendizado equitativas.
Uso de Recursos de Apoio	O papel do professor é determinante para o desenvolvimento escolar das crianças com TDAH. Além disso, outros profissionais, como psicólogos e psiquiatras, também podem auxiliar os professores no entendimento do transtorno e na concepção de estratégias para lidar com os estudantes com TDAH. Esses profissionais oferecem suporte para que os professores possam agir de maneira adequada diante de comportamentos e situações específicas.
Estabelecimento de Rotinas e Regras Claras	Destaca-se a importância de um ambiente escolar organizado, com programações que contenham regras e deveres a serem cumpridos. Essas regras devem ser explícitas e ajudar no desenvolvimento dos estudantes com TDAH. O estabelecimento de horários para as atividades e momentos de lazer também é mencionado como uma estratégia importante.

Promoção de Responsabilidades e Uso de Recompensas	Entre as metodologias adotadas para lidar com estudantes com TDAH, menciona-se a importância de promover responsabilidades durante a execução de tarefas. Além disso, estratégias que os motivem a realizar as atividades e o uso de recompensas quando concluírem o que foi proposto são destacadas como eficazes.
---	---

Fonte: Elaborado pela Autora (2024) a partir de Silva et al. (2019).

Como destacado por Zillotto (2023) a inclusão é um processo que visa garantir o acesso, a participação e o aprendizado de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência ou transtornos, em um ambiente escolar comum. Portanto, não se trata apenas de colocar os alunos em uma sala de aula regular, mas de garantir que eles tenham acesso aos recursos e apoios necessários para que possam participar plenamente e desenvolver todo o seu potencial.

Portanto, entendemos que ao explorar as adaptações curriculares e metodológicas mais eficazes, este capítulo busca colaborar com o processo de formação de educadores a criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor para todas as crianças, independentemente de suas necessidades individuais. Ao reconhecer a importância de uma abordagem flexível e centrada no estudante, os professores estarão mais bem preparados para atender às diversas necessidades de seus estudantes com TDAH, promovendo assim uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Oliveira e Rodrigues (2021) mencionam estratégias pedagógicas eficazes para trabalhar com crianças com TDAH. Embora não as enumere diretamente como “estratégias pedagógicas”, eles abordam a importância de entender as Funções Executivas (FE) e suas relações com o aprendizado e o comportamento em sala de aula. Por exemplo, o texto destaca que as crianças com TDAH podem apresentar dificuldades na coordenação e integração das múltiplas funções executivas necessárias para realizar tarefas escolares, como ler, compreender, formular ideias e resolver problemas matemáticos. Isso sugere que os educadores devem considerar a necessidade de oferecer suporte específico para desenvolver as habilidades executivas desses estudantes.

Além disso, Oliveira e Rodrigues (2021) também mencionam as diferenças na expressão de sintomas de TDAH entre meninos e meninas, destacando a importância de reconhecer e compreender essas nuances para fornecer um suporte eficaz. Isso implica uma abordagem pedagógica sensível e adaptada às necessidades individuais de cada estudante,

levando em consideração não apenas os sintomas do TDAH, mas também as comorbidades associadas, como transtornos de ansiedade e depressão.

Portanto, podemos considerar que embora o texto não forneça uma lista explícita de estratégias pedagógicas, ele ressalta a importância de reconhecer e apoiar as dificuldades específicas enfrentadas por crianças com TDAH em sala de aula, o que sugere a necessidade de adotar estratégias pedagógicas adaptadas e personalizadas para atender às suas necessidades.

Soares (2022), em seu estudo, apresenta algumas estratégias pedagógicas eficazes na educação infantil para lidar com crianças com TDAH. Dentre elas podemos destacar:

- **Informação e Conscientização:** O texto destaca a importância de os professores serem informados sobre as características do TDAH e estarem cientes das dificuldades enfrentadas pelos estudantes que o possuem. Isso inclui conhecimento sobre os sintomas do transtorno, seus impactos na aprendizagem e no comportamento, bem como métodos de diagnóstico e tratamento.
- **Colaboração com Profissionais de Saúde:** Os professores são incentivados a colaborar com profissionais de saúde para diagnosticar e tratar estudantes com TDAH. Isso envolve orientar as famílias a buscar ajuda médica e psicoterápica para os estudantes, garantindo um tratamento precoce e eficaz.
- **Aliança com os Pais:** É ressaltada a importância de os professores estabelecerem uma aliança com os pais dos estudantes com TDAH. Essa parceria visa garantir um apoio consistente e contínuo tanto na escola quanto em casa, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais propício para o desenvolvimento do estudante.
- **Flexibilidade e Adaptação:** Os professores são, por Soares (2022), encorajados a demonstrar flexibilidade e adaptabilidade em relação às necessidades individuais dos estudantes com TDAH. Isso inclui ajustar as atividades, a rotina e as expectativas de acordo com as capacidades e limitações de cada estudante, criando um ambiente mais inclusivo e acolhedor.
- **Trabalho em Equipe:** Destaca-se a importância do trabalho em equipe entre professores, pais, profissionais de saúde e outros envolvidos no processo

educativo do estudante com TDAH. Essa colaboração é fundamental para garantir um suporte abrangente e eficaz ao estudante, promovendo seu sucesso acadêmico e emocional.

Podemos observar que, em Soares (2022) e nos demais autores investigados, é possível identificar o quanto é relevante que o trabalho seja realizado em rede. Ou seja, não há que imputar responsabilidade maior aos professores e professoras, mas desenvolver um ambiente no qual a colaboração seja possível.

Ambos os autores, Oliveira e Rodrigues (2021) e Soares (2022), destacam a importância de estratégias pedagógicas eficazes para trabalhar com crianças com TDAH. Embora abordem o tema de maneiras ligeiramente diferentes, há pontos de convergência em relação às estratégias sugeridas. Ambos os autores ressaltam a importância de entender as funções executivas e suas relações com o aprendizado e o comportamento em sala de aula para estudantes com TDAH. Oliveira e Rodrigues (2021) mencionam as dificuldades desses estudantes na coordenação e integração das FE necessárias para realizar tarefas escolares, enquanto Soares (2022) destaca a importância de os professores serem informados sobre as características do TDAH, incluindo conhecimento sobre os sintomas do transtorno e seus impactos na aprendizagem e no comportamento.

Também podemos considerar que ambos os autores enfatizam a importância da colaboração com profissionais de saúde para diagnosticar e tratar estudantes com TDAH. Oliveira e Rodrigues (2021) sugerem a necessidade de oferecer suporte específico para desenvolver as habilidades executivas desses estudantes, enquanto Soares (2022) incentiva os professores a colaborar com profissionais de saúde para garantir um tratamento precoce e eficaz.

Enfim, também, podemos afirmar que eles destacam a importância de os professores estabelecerem uma aliança com os pais dos estudantes com TDAH e trabalharem em equipe com outros profissionais envolvidos no processo educativo. Soares (2022) resalta a importância de uma parceria entre escola e família para garantir um apoio consistente e contínuo ao estudante, enquanto Oliveira e Rodrigues (2021) mencionam a importância do

trabalho em equipe entre professores, pais, profissionais de saúde e outros envolvidos no processo educativo do estudante com TDAH.

Essas semelhanças indicam uma abordagem comum na necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas e personalizadas para atender às necessidades dos estudantes com TDAH, envolvendo tanto a compreensão das dificuldades específicas desses estudantes quanto a colaboração entre diferentes partes interessadas no processo educativo.

Quanto a estratégias pedagógicas, Nogueira e Menezes (2021) priorizam algumas como fundamentais para o trabalho com crianças com TDAH na educação infantil, conforme pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2. Estratégias trabalhadas na Educação Infantil com estudantes com TDAH

Ação estratégica	Descrição
Atenção individualizada	Reconhece-se a importância de prestar atenção individualizada às necessidades de cada criança com TDAH, oferecendo suporte específico para lidar com suas dificuldades de aprendizagem e comportamento.
Ambiente escolar estimulador e encorajador	Destaca-se a necessidade de criar um ambiente escolar que estimule e encoraje a criança com TDAH a aprender, proporcionando um espaço tranquilo e acolhedor, horários adequados para realização de tarefas e atividades que incentivem a concentração e a participação.
Capacitação dos educadores	Enfatiza-se a importância da formação e capacitação dos educadores para lidar com crianças com TDAH, fornecendo-lhes as habilidades e conhecimentos necessários para entender e apoiar esses estudantes de maneira eficaz.
Avaliação multidimensional	Reconhece-se a importância de uma avaliação multidimensional da criança com TDAH, considerando não apenas seu desempenho na escola, mas também seu ambiente familiar e social, para um diagnóstico preciso e um plano de intervenção adequado.
Apoio familiar e profissional	Destaca-se a importância do apoio tanto da família quanto dos profissionais de saúde e educação para garantir o sucesso acadêmico e o bem-estar emocional da criança com TDAH.

Fonte: Elaborado pela Autora (2024) a partir de Nogueira e Menezes (2021).

O estudo de Nogueira e Menezes (2021) destaca estratégias pedagógicas fundamentais para o trabalho com crianças com TDAH na educação infantil. É evidente que a atenção individualizada é crucial, reconhecendo as necessidades específicas de cada criança e oferecendo suporte personalizado para lidar com suas dificuldades. Além disso, a criação

de um ambiente escolar estimulador e encorajador é fundamental para promover a participação e o desenvolvimento desses estudantes, enquanto a capacitação dos educadores é essencial para garantir uma abordagem eficaz e inclusiva. A avaliação multidimensional e o apoio tanto da família quanto dos profissionais de saúde e educação complementam essas estratégias, contribuindo para o sucesso acadêmico e emocional das crianças com TDAH.

Essas diretrizes fornecem um roteiro importante para criar um ambiente educacional que atenda às necessidades complexas desses estudantes e promova seu pleno desenvolvimento.

Outro estudo selecionado foi de Peixoto (2022), que traz algumas indicações sobre dar suporte a crianças com TDAH na Educação Infantil, sendo as orientações relevantes:

- **Conhecimento sobre TDAH:** importância de os professores buscarem maior conhecimento sobre o TDAH e seu impacto no ambiente escolar, sugerindo que essa compreensão é fundamental para criar um ambiente propício à boa convivência e adaptação das crianças com TDAH.
- **Observação e Comunicação:** os professores são encorajados a observar o comportamento das crianças, identificar possíveis sintomas e sinais de TDAH e comunicar aos pais para buscar orientação profissional. Essa observação atenta pode ajudar na identificação precoce e no desenvolvimento de estratégias de apoio.
- **Apoio e Intervenção Adequados:** importância de uma rede de apoio e suporte adequado para atender às necessidades especiais das crianças com TDAH. Isso sugere a necessidade de intervenções individualizadas e adaptadas às necessidades específicas de cada criança.
- **Redução da Medicalização e Patologização:** adverte sobre os perigos da medicalização excessiva e da patologização do comportamento das crianças com TDAH. Em vez de simplesmente rotular essas crianças como doentes e recorrer à medicação, sugere-se que sejam adotadas abordagens mais holísticas que considerem o contexto social e educacional.

Embora não forneça uma lista de estratégias pedagógicas, Peixoto (2022), enfatiza a importância do conhecimento, observação, comunicação, apoio adequado e redução da

medicalização para criar um ambiente inclusivo e favorável ao desenvolvimento das crianças com TDAH na Educação Infantil. Esses princípios podem orientar a prática pedagógica dos professores ao trabalhar com essas crianças.

Caixeta e Caixeta (2022) fazem referência a estratégias que podem ser trabalhadas com estudantes com TDAH na Educação Infantil, que estão descritas no Quadro 3. Estratégias estas que devem ser vistas com muita propriedade no ambiente escolar para que assim os professores da Educação Infantil possam sentir-se mais preparados para atender a esses estudantes.

Quadro 3. Estratégias para serem trabalhadas na Educação Infantil com estudantes com TDAH

Ação estratégica	Descrição
Posicionamento na Sala de Aula	Recomenda-se que crianças com TDAH se sentem preferencialmente nas primeiras carteiras da sala de aula, longe de distrações como portas ou janelas, onde possam se concentrar melhor.
Atividades Curtas e Diversificadas	As atividades devem ser curtas para corresponder ao tempo de concentração dos estudantes com TDAH. Além disso, diversificar os métodos de ensino ajuda a manter o interesse e a motivação dos estudantes.
Incentivo e Atenção do Professor	O professor deve incentivar e prestar atenção especial aos estudantes com TDAH, pois eles tendem a sofrer mais com baixa autoestima e dificuldades de aprendizagem. O professor deve fazer os estudantes acreditarem em seu potencial e incentivar a busca pelo conhecimento.
Programação na Sala de Aula	Uma programação bem organizada na sala de aula, com objetivos claros, conteúdos adaptados aos interesses e necessidades dos estudantes, e uma metodologia variada que inclua diferentes recursos didáticos, é essencial para facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes com TDAH.
Avaliação Diferenciada	No processo avaliativo, o objetivo é acompanhar a evolução do estudante com TDAH, não o comparar com os demais colegas. Portanto, a avaliação deve ser mais focada na progressão individual do estudante do que na comparação com os outros.
Estrutura e Rotina na Sala de Aula	Estabelecer uma rotina clara na sala de aula, com períodos de descanso definidos, regras claras e consequências razoáveis para o não cumprimento das tarefas, é importante para proporcionar um ambiente estruturado que ajude os estudantes com TDAH a se concentrarem e se organizarem melhor.

Fonte: Elaborado pela Autora (2024) de Caixeta e Caixeta (2022).

As estratégias apresentadas para serem trabalhadas na Educação Infantil com estudantes com TDAH contribuem para a promoção do sucesso acadêmico e na inclusão desses estudantes. Posicionar os estudantes em locais adequados na sala de aula, adaptar as atividades para corresponder ao seu tempo de concentração reduzido, oferecer incentivo e atenção individualizada, estabelecer uma programação organizada, avaliar de forma diferenciada e proporcionar uma estrutura e rotina claras são medidas que não apenas ajudam os estudantes com TDAH a se concentrarem e a participarem ativamente das atividades escolares, mas também contribuem para a construção de sua autoestima e para o desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas e sociais. Essas estratégias são essenciais para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo.

Outro estudo selecionado foi de Oliveira e Lago (2023), que mesmo não havendo uma seção específica intitulada que se refira a identificação de estratégias pedagógicas eficazes para crianças com TDAH na Educação Infantil, podemos considerar algumas estratégias e abordagens pedagógicas:

- Reconhecimento dos sintomas e necessidades específicas das crianças com TDAH, tais como dificuldade de concentração, impulsividade e hiperatividade.
- Adaptação do ambiente de aprendizagem para atender às necessidades individuais dos estudantes, proporcionando atividades direcionadas e interessantes.
- Utilização de métodos de ensino diferenciados que possam engajar os estudantes com TDAH, como estratégias de ensino mais interativas e dinâmicas.
- Promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor, onde o professor esteja preparado para lidar com as características específicas dos estudantes com TDAH.

- Investimento em formação continuada dos professores, visando o aprimoramento de suas práticas pedagógicas para atender às necessidades dos estudantes com TDAH.

Peixoto (2022) destaca que a identificação de estratégias pedagógicas eficazes não apenas visa melhorar o desempenho acadêmico desses estudantes, mas também promover seu desenvolvimento socioemocional e sua autoestima. Dentre as estratégias exploradas estão aquelas que estimulam a participação ativa, a auto-regulação e a concentração, fundamentais para o sucesso escolar das crianças com TDAH.

Enfim, é importante salientar que as escolas precisam se esforçar para se transformarem em escolas para todos. Sendo assim, segundo Zillotto (2023) a inclusão determina que é a escola que deve se preparar para receber todos os alunos, inclusive aqueles com quadro de deficiência, adequando-se às necessidades dos alunos. Portanto, a escola com orientação inclusiva é aquela que está constantemente comprometida com a aprendizagem do aluno com necessidades especiais e procura melhor adequar o espaço físico, bem como realizar modificações e adaptações nos currículos e também com os materiais didáticos. Para Castro e Nascimento (2009) a escola é quem deve oferecer suporte profissional e técnico a estas crianças para que elas realmente sintam-se incluídas. Por isso, a importância de atentarmos as adaptações curriculares e metodológicas para os alunos com TDAH.

6.2 Adaptações Curriculares e Metodológicas

No âmbito da educação inclusiva para crianças da Educação Infantil (4 a 6 anos) com TDAH, as adaptações curriculares e metodológicas podem ser determinantes na promoção do sucesso acadêmico e no bem-estar geral desses estudantes. Portanto, este item de estudo concentra-se na análise das adaptações necessárias para garantir que o currículo e as metodologias de ensino sejam acessíveis e eficazes para crianças com TDAH.

Soares (2022) faz referência sobre adaptações curriculares e metodológicas na educação infantil para crianças com TDAH. Embora não seja explicitamente mencionado o termo “adaptações curriculares”, sugere a necessidade de os professores desenvolverem métodos didáticos específicos para auxiliar no tratamento e aprendizagem de estudantes com

TDAH. Por exemplo, o texto destaca a importância de os professores estarem informados sobre as características do TDAH e de buscarem as melhores metodologias de ensino para esses casos. Isso implica que os educadores precisam adaptar suas práticas de ensino para atender às necessidades específicas desses estudantes, o que pode incluir estratégias de ensino mais interativas, uso de recursos visuais, quebra de tarefas em partes menores, entre outras.

Além disso, ao mencionar a hiperatividade e impulsividade como características do TDAH que dificultam a participação em atividades da educação infantil, Soares (2022) sugere implicitamente a necessidade de adaptações metodológicas para tornar o ambiente de aprendizagem mais acessível e acolhedor para essas crianças. Portanto, ressalta a importância de os professores desenvolverem abordagens de ensino específicas e adaptadas para atender às necessidades dos estudantes com TDAH na educação infantil.

No estudo de Oliveira e Lago (2023) há algumas referências implícitas sobre adaptações curriculares e metodológicas para crianças com TDAH na educação infantil, que sugerem a consideração dessas adaptações. Primeiramente, há o reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelas crianças com TDAH em tarefas que requerem níveis adequados de atenção, inibição e envolvimento ativo. Há também uma discussão sobre o desafio dos estudantes com TDAH em executar tarefas que demandam habilidades organizacionais, como uso eficaz da memória de trabalho e monitoramento de erros. Além disso, abordam as dificuldades dos estudantes com TDAH em manter a atenção, concentrar-se e direcionar o raciocínio, afetando seu desempenho acadêmico. No estudo também é, claramente, enfatizada a necessidade de estratégias e atividades direcionadas e interessantes para engajar os estudantes com TDAH, visando facilitar sua concentração e aprendizagem. Embora não haja uma lista explícita de adaptações curriculares e metodológicas, destaca-se no estudo a importância de reconhecer e abordar as necessidades específicas dessas crianças na educação infantil, sugerindo a adaptação do currículo e das abordagens de ensino para promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Segundo Peixoto (2022), as adaptações curriculares envolvem a revisão e a modificação dos objetivos de aprendizagem, dos materiais didáticos e das atividades para atender às necessidades específicas dos estudantes com TDAH. Menciona adaptações no currículo escolar ao abordar a questão da Educação Inclusiva e a necessidade de considerar

as particularidades dos estudantes com TDAH. Neste contexto, aborda a necessidade de políticas de educação inclusiva e discute a complexidade, limites e possibilidades dessa abordagem. Isso pode ser entendido como adaptações no currículo para atender às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades especiais como o TDAH. Destaca, neste contexto, a importância de o professor, não apenas em compreender o transtorno, mas também em adaptar o currículo e o ambiente de aprendizagem para melhor atender a esses estudantes. Isso pode incluir a simplificação de tarefas, a segmentação de atividades em etapas menores, o uso de recursos visuais e a incorporação de elementos práticos e sensoriais para promover o engajamento e a compreensão.

De acordo com estudo de Caixeta e Caixeta (2022), é de suma importância realizar adaptações curriculares para melhor incluir estudantes com TDAH na educação infantil. Visto que, essas visam ajustar as estratégias de ensino e as práticas de sala de aula para maximizar a aprendizagem e minimizar os desafios associados ao TDAH. Isso pode envolver a implementação de técnicas de gerenciamento de sala de aula que incentivem a organização e a autodisciplina, a integração de intervalos regulares de movimento e atividade física para liberar energia acumulada, e a utilização de métodos de ensino diferenciados que atendam às diferentes habilidades e estilos de aprendizagem dos estudantes.

Silva et al. (2019) ressaltam a importância das adaptações curriculares e metodológicas para crianças com TDAH na educação infantil. Relatam que ao serem diagnosticadas, essas crianças requerem mudanças nas metodologias de ensino aplicadas a elas, a fim de acompanhar o ritmo da turma e garantir condições de ensino igualitárias. Entre as metodologias adotadas para lidar com estudantes com TDAH, destacam-se estratégias como atribuir mais responsabilidades durante a execução de uma tarefa, demonstrar a importância e utilidade das atividades, utilizar estratégias motivacionais e oferecer recompensas quando concluídas as tarefas propostas.

Dentre os estudos selecionados, destaca-se a pesquisa de Nogueira e Menezes (2021), quanto a adaptação curricular para atender ao estudante com TDAH na educação infantil, priorizando que o currículo deve ser flexível e a metodologia de aplicação do mesmo individualizada – o que, em alguma medida, pode ser identificado nos estudos mencionados.

6.3 Ambiente de Aprendizagem Inclusivo

Na Educação Infantil, mais especificamente no que tange a inclusão de crianças com TDAH, a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo torna-se de extrema importância para garantir o desenvolvimento integral e o sucesso acadêmico de todos os estudantes. Portanto, a seguir examinaremos, de acordo com os artigos selecionados, como os educadores podem estabelecer e manter um ambiente que seja acolhedor, estimulante e adaptado às necessidades específicas das crianças com TDAH.

Soares (2022) aborda, mesmo que indiretamente, a importância de um ambiente de aprendizagem inclusivo ao discutir a necessidade de os professores estarem informados e capacitados para lidar com estudantes que possuem TDAH. Embora não cite explicitamente o termo “ambiente de aprendizagem inclusivo”, enfatiza a importância de os estudantes com TDAH receberem apoio e adaptações adequadas para maximizar seu aprendizado e desenvolvimento.

[...] dentro das instituições de ensino brasileiras, se encontra professores capacitados para orientar portadores do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Conclui-se, então, a necessidade de promover a inclusão de estudantes com TDAH e a formação de professores qualificados a ajudar a diagnosticar o distúrbio nos educandos, auxiliá-los em seu tratamento, oferecer apoio e adaptar o ambiente educacional e as aulas a realidade dessas crianças (Soares, 2022, p. 4).

Portanto, podemos ressaltar que Soares (2022) mesmo não explorando explicitamente o conceito de ambiente de aprendizagem inclusivo, enfatiza a importância de os professores e profissionais da educação criarem um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades individuais dos estudantes, o que está alinhado com os princípios de inclusão educacional. Ao fazer referência aos professores capacitados reforça a importância da formação continuada de professores, pois somente assim, poderão oferecer de fato o apoio e a adaptação necessária que os estudantes com TDAH precisam para aprender.

Oliveira e Lago (2023) destacam que para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo para crianças com TDAH na Educação Infantil, é importante considerar as seguintes ações:

- Criar um ambiente flexível que permita ajustes conforme as necessidades individuais da criança com TDAH. Isso pode incluir adaptações na organização da sala de aula, nas atividades propostas e nos métodos de ensino.
- Implementar rotinas consistentes e previsíveis pode ajudar a criança com TDAH a se sentir mais segura e focada. É importante comunicar claramente as expectativas e transições entre as atividades.
- Oferecer uma variedade de atividades e materiais que estimulem diferentes habilidades e interesses pode manter a criança com TDAH engajada na aprendizagem. Incorporar elementos lúdicos, sensoriais e interativos pode aumentar o interesse e a participação.
- Proporcionar suporte individualizado, tanto acadêmico quanto emocional, é essencial para o sucesso da criança com TDAH. Isso pode incluir instrução personalizada, acompanhamento próximo do progresso e disponibilidade para fornecer feedback e apoio quando necessário.
- Incentivar a autonomia e a autorregulação é importante para crianças com TDAH. Oferecer oportunidades para que elas façam escolhas, assumam responsabilidades e desenvolvam habilidades de organização e gerenciamento do tempo pode aumentar sua confiança e independência.
- Estabelecer uma parceria colaborativa com os pais da criança com TDAH e outros profissionais de saúde pode fornecer informações valiosas sobre suas necessidades individuais e estratégias eficazes de apoio. Manter uma comunicação aberta e regular pode garantir uma abordagem integrada e consistente para o desenvolvimento da criança.
- Oferecer formação e capacitação contínuas para os professores sobre TDAH e estratégias de ensino inclusivas pode ajudá-los a desenvolver habilidades e recursos para atender às necessidades das crianças com TDAH de forma eficaz.

Diante da abordagem trazida por Oliveira e Lago (2023), ao implementar essas estratégias, é possível criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor para crianças

com TDAH na Educação Infantil, promovendo seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional de maneira positiva.

De acordo com Peixoto (2022) um ambiente de aprendizagem inclusivo é caracterizado por sua capacidade de reconhecer e valorizar a diversidade, promovendo a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou desafios. Para crianças com TDAH, isso significa criar um espaço que seja estruturado, previsível e que ofereça apoio emocional e comportamental adequado. Isso pode incluir a organização física da sala de aula, a definição de rotinas claras e consistentes, e a implementação de estratégias de gerenciamento de comportamento que incentivem a autorregulação e a colaboração.

Caixeta e Caixeta (2022) ressaltam também, várias medidas para manter um ambiente de aprendizagem inclusivo para estudantes com TDAH na educação infantil. Entre essas medidas, destaca-se a importância de uma parceria efetiva entre família e escola, baseada na colaboração e no diálogo, visando ao desenvolvimento significativo do estudante. Além disso, o professor é destacado como um elemento fundamental nesse processo, devendo atentar à individualidade de cada estudante e trabalhar com materiais e estratégias acessíveis. A programação na sala de aula também é enfatizada como essencial, com objetivos claros, conteúdos adaptados e metodologias variadas que incluam diferentes recursos didáticos. Ademais, destacam a importância de uma avaliação diferenciada, focada na progressão individual do estudante, e a criação de uma estrutura e rotina na sala de aula que proporcionem um ambiente organizado e acolhedor. Essas medidas visam garantir que todos os estudantes, incluindo aqueles com TDAH, tenham igualdade de oportunidades de aprendizagem e se sintam integrados e apoiados no ambiente escolar.

De acordo com o estudo de Silva et al. (2019), o ambiente de aprendizagem inclusivo é fundamental para garantir o desenvolvimento acadêmico e social de todos os estudantes, incluindo aqueles com TDAH. Os autores realizaram uma pesquisa em uma instituição de Educação Infantil e evidenciaram pelos resultados a importância de se promover um ambiente escolar que atenda às necessidades específicas desses estudantes. Foi observado que a maioria dos professores possui experiência no trabalho com estudantes diagnosticados com TDAH, o que demonstra uma predisposição para lidar com essa condição. No entanto,

a pesquisa também revela que os professores não receberam formação específica sobre o transtorno, o que ressalta a necessidade de capacitação para que possam oferecer um suporte mais adequado aos estudantes. Os dados obtidos indicaram que os professores adotam algumas estratégias para lidar com os estudantes com TDAH em sala de aula, como a organização de atividades diferenciadas e a proximidade física com o professor. Essas adaptações buscam criar um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento desses estudantes, contribuindo para sua integração e participação na escola.

Além disso, a pesquisa de Silva et al. (2019) também aponta para a importância do envolvimento da escola e da família no acompanhamento dos estudantes com TDAH. A maioria dos professores comunica à escola sobre as dificuldades dos estudantes e busca formas de intervenção para auxiliá-los. Da mesma forma, as famílias também demonstram interesse e participação na vida escolar de seus filhos, o que fortalece o apoio necessário para o sucesso acadêmico desses estudantes.

Um ambiente de aprendizagem inclusivo reconhece e valoriza as diferenças individuais, promovendo uma cultura de respeito, empatia e compreensão mútua. Os educadores desempenham um papel fundamental na criação desse ambiente, modelando atitudes positivas e oferecendo suporte emocional e acadêmico aos estudantes com TDAH. Isso pode envolver o estabelecimento de parcerias com os pais e outros profissionais de apoio, a fim de garantir uma abordagem colaborativa e integrada ao ensino e à aprendizagem.

Enfim, analisando o estudo de Nogueira e Menezes (2021), reforça-se a necessidade de criar um ambiente mais inclusivo para o estudante com TDAH na educação infantil requer uma abordagem holística e sensível às necessidades individuais dessas crianças. Uma estratégia fundamental é garantir que o ambiente escolar seja acolhedor e estimulante, proporcionando suporte emocional e acadêmico adequado. Isso pode incluir a implementação de estratégias de ensino personalizadas, como atenção individualizada, atividades que incentivem a concentração e a participação, e horários adequados para realização de tarefas. Além disso, é essencial que os educadores estejam capacitados para identificar e atender às necessidades específicas dos estudantes com TDAH, oferecendo apoio emocional e acadêmico de forma integrada. A legislação brasileira sobre inclusão escolar também deve ser respeitada, garantindo o acesso igualitário à educação para todos os

estudantes, independentemente de suas necessidades especiais. Em suma, a criação de um ambiente mais inclusivo na educação infantil para estudantes com TDAH requer o compromisso de toda a comunidade escolar em compreender, apoiar e promover o desenvolvimento dessas crianças de maneira integral.

Com a leitura dos autores, observamos como as pesquisas convergem ao destacar condições impeditivas para a realização plena do processo de ensino e aprendizado voltado aos estudantes com TDAH. Também fica evidente que as sugestões para os superar também passam por elementos comuns identificados pelas investigações feitas. As constatações, feitas com intervalo razoável de tempo, demonstram que não houve grande progresso nas estruturas e no processo formativo dos docentes, ainda que isto seja indicado diretrizes normativas. A partir desta constatação, faz-se relevante a continuidade no desenvolvimento de estudos com vistas a colaborar para a implementação do que é assegurado como direito.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo organizou e propôs sequências didáticas voltadas aos professores da rede pública de ensino de Patos de Minas/MG, com o propósito de colaborar com um processo de ensino e aprendizagem equitativo para estudantes com TDAH na Educação Infantil, promovendo a inclusão escolar e o apoio necessário para o desenvolvimento integral dessas crianças. A análise de diferentes autores e pesquisadores revelou a importância das adaptações curriculares e metodológicas para atender às necessidades específicas desses estudantes, garantindo seu desenvolvimento integral acadêmico, social e emocional.

Os professores são essenciais neste processo, não apenas compreendendo as características do TDAH, mas também adaptando seus métodos de ensino e o ambiente de aprendizagem para melhor atender às necessidades individuais de cada criança. A formação contínua dos professores, aliada ao suporte de profissionais de saúde e à colaboração com os pais, emergiu como uma estratégia relevante para promover o sucesso educacional desses estudantes.

A criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo, ao mesmo tempo, acolhedor mostrou-se determinante para o progresso de todos os estudantes ao que se refere ao processo ensino-aprendizagem. Estratégias como a organização da sala de aula, a implementação de rotinas consistentes, o fornecimento de suporte individualizado e a promoção da autonomia foram fundamentais para criar um espaço onde cada estudante com TDAH possa se sentir valorizado, respeitado e capaz de alcançar seu potencial máximo.

Portanto, a promoção da educação inclusiva na Educação Infantil requer um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar. Ao reconhecer e valorizar as diferenças individuais, ao oferecer suporte adequado e ao criar um ambiente acolhedor e estimulante, pode-se garantir que cada estudante, principalmente aqueles com TDAH, tenha a oportunidade de aprender, crescer e se desenvolver plenamente, contribuindo assim para uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Além disso, foi possível avaliar que os guias de orientação contribuem para a promoção da educação inclusiva, fornecendo diretrizes estruturadas para os educadores atenderem às necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades

especiais como o TDAH. Eles oferecem relevantes caminhos sobre como adaptar práticas de ensino, garantindo uma abordagem uniforme e consistente em todas as escolas. Eles não apenas capacitam os professores a entender e atender às necessidades específicas de cada estudante de forma mais eficaz, mas também promovem o desenvolvimento profissional contínuo.

Assim, como produto final deste estudo, foram desenvolvidas estratégias pedagógicas e sequências didáticas voltadas a estudantes com TDAH. Como recurso gráfico para transmiti-las para os professores escolhemos o formato de cartilha. Este material foi concebido como um recurso mais prático e acessível.

Além de fornecer orientações específicas sobre como implementar práticas inclusivas na sala de aula, a cartilha também enfatiza a importância da formação continuada dos professores e da colaboração multidisciplinar para o sucesso educacional dos estudantes com TDAH. Ele visa não apenas informar, mas também inspirar e capacitar os educadores a adotarem abordagens mais inclusivas e personalizadas em seu trabalho diário.

A validação prática deste material junto aos professores da rede municipal pode proporcionar condições práticas adicionais e ajustes necessários, assegurando sua eficácia e relevância contínuas no contexto educacional de Patos de Minas. Essa adição destacará o valor prático do seu estudo, demonstrando como ele se traduziu em um recurso tangível e útil para a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ABDA. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade**: tdah. [Cartilha]. Rio de Janeiro: ABDA, 2022.

ABRAHÃO, A. L. B. et al. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), inclusão educacional e Treinamento, Desenvolvimento e Educação de Pessoas (TD&E): uma revisão integrativa. **Revista Psicologia: Organizações & Trabalho**, V. 20, N. 2, p. 1025-1032, 2020.

ANDRADA, J. G. de; CARVALHO, A. S. de. O uso de ritalina em pacientes com TDAH. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 9544–9554, 2023.

APA. American Psychological Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAGÃO, A. C. L. Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 7, p. 218–232, 2023.

ARAÚJO, R. N. de; REIS, S. R. dos. A formação continuada e sua contribuição para o professor alfabetizador. **Anais... X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014. Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2091-0.pdf . Acesso em: 20 mar. 2024.

BERGAMO, R. **Pesquisa e prática profissional**: educação especial. Curitiba: IBPEX, 2009.

BERTOLDE, F. Z. et al.. **Pensando as adaptações curriculares na perspectiva da educação especial**. E-book: Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos - Volume 01... Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 1312-1329.

BESSA, W. M. Transtorno do *Déficit* de Atenção/Hiperatividade (TDAH). (2012). Disponível em: <<http://www.profala.com/arteducesp34.htm>> Acesso em: 5 jan. 2022.

BOGOSSIAN, T. A inclusão e o processo de aprendizagem de crianças com TDAH. **Global Academic Nursing Journal**, v. 2, n. 3, p. e189 (1-9), 2020.

BONADIO, R. A. A.; MORI, N. N. R. **Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade**: diagnóstico da prática pedagógica [online]. Maringá: EDUEM, 2013. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/963vf/pdf/bonadio-9788576286578.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BORBA, M. P. “Posso falar?”: perspectivas em torno do uso de Ritalina em contexto escolar. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 25, n. 3, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). 48. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, Seção 1, 24 jul. 1991.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, Seção 1, 16 julho de 1990, p. 13563.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 8.394, de 30 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 31 dez. 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 11.126, de 27 de julho de 2005. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 28 jun. 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11274&ano=2006&ato=ab5ATWE5kMRpWTaa5>. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, Edição Extra, 26 jun. 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, Seção 1, 7 set. 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, sessão 1, n. 225, p. 5, 01 dez. 2021. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/12/2021&jornal=515&pagina=5&totalArquivos=158>. Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o sistema educacional de ensino de surdos. **Diário**

Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília/DF; São Paulo: Secretaria de Educação Especial/MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Estadual de São Paulo. **Política nacional de educação especial.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Of. El. nº 399., 2002.

CABRAL, N. F. **Sequências didáticas:** estrutura e elaboração. Belém: SBEM / SBEM-PA, 2018.

CAIXETA, E. K., CAIXETA, C. A. S. Inclusão das crianças com TDAH no ambiente escolar: Educação infantil e anos iniciais. In: **Anais...** XVIII Congresso Mineiro de Formação de Professores para a Educação Básica, 24 a 28 de outubro de 2022, Patos de Minas, MG., Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), p. 1-9.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência:** novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, M. Mariene de Castro dilui paixão sensual de “Índia” em gravação sem luminosidade. **G1.Com, Portal & Arte.** [online]. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/blog/mauro-ferreira/post/2019/12/22/mariene-de-castro-dilui-paixao-sensual-de-india-em-gravacao-sem-luminosidade.ghtml>. Acesso em: 8 jan. 2024.

FORTUNA, J. (Versão). **Índia.** Intérprete: Cascatinha & Inhana. Gravadora Caboclo - Continental. Formato (LP), 1972.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São

Paulo: Paz e terra, 2002.

GARCIA, V. G.; MAIA, A. G. Características da participação das pessoas com deficiências e/ou limitação funcional no mercado de trabalho brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 31, n.2, p. 395-418, jul./dez., 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. Cap. 1. In: GLAT, R. (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 19-39.

GONÇALVES, K. C. dos S. **O estudante com TDAH: problematização diagnóstica e inclusão na escola**. 2019. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

GUERIN, C. S.; GREHS, B. M. S.; COUTINHO, C. Estratégias educativas e recursos pedagógicos para o ensino e aprendizagem de estudantes com tdah: uma revisão integrativa. **Revista Valores**, Volta Redonda, v. 4, n. 1, p. 923-35, jan. 2019.

GUIMARÃES JÚNIOR, J. C.; SANTOS, H. A. dos; BRAGA, F. C.; MARQUES, J. A.; TRICHES, J. C.; SILVA, M. P. Os desafios da inclusão escolar de estudantes com TDAH: perspectivas a partir de um estudo multicaseos. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 8, p. e31311831179, 2022.

HOFFMANN, S. M. **Formação de professores e os estudantes de TDAH no estado de Santa Catarina**. 2022. 48 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso em: 5 jan. 2024.

INEP. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2022**. Disponível em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1j7TpY_t8_6OYxAghOyFjBN_Wi4JHiEO4mhbmgiVq_zg/edit#gid=1139190255. Acesso em: 15 dez. 2023.

LACERDA, J. L. Há profissionais especializados para a inclusão de pessoas com deficiência auditiva? **Revista do(a) Administrador(a): Revista de Iniciação dos Estudantes do Curso de Administração Network**, São Paulo: 1, p 208 - 2173, 2011.

LEITE, J. L. **Pessoa com deficiência e o mercado de trabalho: evolução, dificuldades e superação**. Dissertação (Mestrado em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos). 98f.

Bauru: Instituição Toledo de Ensino, 2015.

LIMA, M. S.; ALENCAR, A. P. C. de.; LIMA, N. D. P.; MEDEIROS, T. C.; ROCHA, G. S. S. Prática pedagógica e os desafios na inclusão escolar da pessoa com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): uma revisão integrativa. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 3-20, 2019.

LIMA, N. S.; FERREIRA, L. R. Representações Sociais sobre o Trabalho do Segundo Professor na Educação Inclusiva. **PSI UNISC**, v. 4, n. 2, p. 25-42, 2 jul. 2020.

LIMA, N. S. ; MICHELS, L. R. F. O trabalho do segundo professor na perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Cultura Contemporânea**, [S.L.], v. 16, n. 45, p. 1-22, 9 jul. 2019.

LOPES, Terezinha Aparecida Martins. Dificuldade de aprendizagem na alfabetização. **Acervo Digital UFPR**, Curitiba. 2016. [online]. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/54018/R%20-%20E%20-%20TEREZINHA%20APARECIDA%20MARTINS%20LOPES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 18 fev. 2024.

MACHADO, E. M.; VERNIECK, M. G. L.P. Reflexões sobre a política de educação especial nacional e no estado do Paraná. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP**, v. 24, n. 2, p. 49-67, maio/ago. 2013.

MADER, G. **Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma**. São Paulo: Memnon, 1997.

MAIA, M. I. R.; CONFORTIN, H. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Perspectiva**, Erechim, v. 39, n. 148, p. 73-84, dez. 2015.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. São Paulo: Memnon, 2006.

_____. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MATALINARES, M. S. O. **Análise das concepções de deficiência e a percepção das ações de adequação das condições e práticas do trabalho dos gestores de uma grande empresa pública brasileira do setor postal**. Dissertação (Mestrado em Administração) 179f. Belo Horizonte: Faculdade Novos Horizontes, 2016.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

MENDES, E. G. Sobre estudantes “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito

de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2017. p. p. 60-83.

MOURA, E. M. B. et al. Grandezas e medidas no contexto da inclusão: a educação matemática na formação do professor. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros (MG), Brasil, v. 5, n. 11, p. 1-25, 2021.

NAKANO, T. C. Diretrizes curriculares de pedagogia para formação em educação especial e altas habilidades/superdotação. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 7, n. 1, p. 117-132, 16 mar. 2021.

NASCIMENTO, D. C. do; GONÇALVES, C. Q.; ANUNCIAÇÃO, R. S.; DE ALMEIDA, A. C. G. A eficácia do metilfenidato (ritalina) no tratamento do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) em crianças: revisão sistemática. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 110880–110897, 2021.

NOGUEIRA, C. N.; MENEZES, A. M. C. O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade na Educação Infantil: das dificuldades às principais conquistas. **Revista de Psicologia**, v. 15, n. 58, p. 648-659, 2021.

OLIVEIRA, C. M. de.; LAGO, V. M. TDAH na educação infantil e anos iniciais: causas e abordagens pedagógicas. In: GUISSO, L. F.; OLIVEIRA, I. E. P. **Diálogos interdisciplinares 6: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia**. Vitória: Diálogo Comunicação e Marketing, 2023. p. 86-104.

OLIVEIRA, I. S. B. Adaptações curriculares: quais os entraves encontrados para sua efetivação? In: SANTOS, A. C.; OLIVEIRA, I. C. B. (Orgs.). **Reflexões sobre educação especial e inclusiva**. Tutóia: Dialogos, 2020. p. 29-37.

OLIVEIRA, V. M.; SATRIANO, C.; OLIVEIRA, S. B. de; SILVA, E. L. Construção identitária e movimento social das pessoas com deficiência frente à exclusão social no Brasil. In: BARTATO, S.; BERALDO, R.; MIETTO, G.; MACIEL, D. (Orgs.) **Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: princípios, ensino superior e formação de professores**. Brasília: Universidade de Brasília, 2023. p.

OLIVEIRA, R. R. F. de; RESENDE, L. M. de M. Educação inclusiva. uma questão constitucional do bem-estar e da dignidade das pessoas. **Conjecturas**, v. 22, n. 1, p. 263-279, 2022. Disponível em: [tps://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/481](https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/481). Acesso em: 11 jun. 2023.

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

PEIXOTO, R. da S. A inclusão dos estudantes com TDAH e a formação de professores na educação infantil. **Repositório do Instituto Federal Goiano**, Hidrolândia, 2022.

PEREIRA, M. V. F.; VIZIM, M. Inclusão escolar: uma reflexão necessária. **Revista Fundação**, [S. l.], v. 1, p. 50–65, 2023.

PIMENTA, P. C.; SILVA, A. C. B.; PELLI, A. Crianças e adolescentes com TDAH no ambiente escolar: revisão bibliográfica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 33, p. 43-53, maio/ago. 2020.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

RANGEL, R. S. de S. S. Desenvolvimento de noções espaciais por crianças com TDAH na educação infantil: apropriações de conceitos matemáticos. 2022. 204 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Vila Velha, Vitória, 2022.

REAME, E.; RANIERI, A. C.; GOMES, L.; MONTENEGRO, P. **Matemática na Educação Infantil: sequência didáticas e projetos de trabalho**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

RIBEIRO, A. L. B.; ANDRÉ, B. P. A prática docente e a inclusão de estudantes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, Ano 26, n. 78 Supl., p. 597-604, set./ dez., 2020.

ROCHA, A. B. O. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaio Pedagógico**, v. 7, n. 2, p. 1-11, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. Refletindo sobre a educação inclusiva. In: **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 55-73.

SANTOS, M. J. dos. **O TDAH na escola: possibilidades e limites da inclusão**. 2022. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Unidade Universitária de Luziânia, Universidade Estadual de Goiás, Luziânia, 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, C. B. S. Formação continuada de professores da educação infantil para inclusão educacional de estudantes com necessidades especiais: reflexões e saberes. SANTOS, A. C.; OLIVEIRA, I. C. B. (Orgs.). **Reflexões sobre educação especial e inclusiva**. Tutóia:

Dialogos, 2020. p. 21-28.

SILVA, F. C. da, SILVA, S. A. da, ALMEIDA, F. M. de M., FREITAS, J. M. de, Guerra, M. das G. G. V. Análise da influência do TDAH na vida escolar de estudantes da educação infantil e ensino fundamental de uma escola de Ibitirama-ES. In: **Anais... XVI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia - CEGeT**, Faculdades Dom Bosco, p. 1-13. 2019.

SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p. 695-708, Out.-Dez., 2012

SOARES, L. M. R. A educação inclusiva de crianças com TDAH na educação infantil. 2022. 14 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - **Instituto Federal Goiano**, Cristalina, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3009>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SOUZA, P. L. L.; OLIVEIRA, L. L.; GONÇALVES, L. S.; PENA, C. M.; SOUZA, G. L. N. de. Intervenções farmacológicas e não farmacológicas para o TDAH em crianças: uma revisão abrangente. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, [S. l.], v. 5, n. 5, p. 91–98, 2023.

VENÂNCIO, A. F. S. **A importância da família na inclusão escolar do estudante com TDAH**. 2023. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação (Pedagogia) - Universidade Estadual de Goiás, Uruaçu – GO, 2022.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre-RS: Artmed, 1998.

ZILLOTTO, G. S. **Educação especial na perspectiva inclusiva: fundamentos psicológicos e biológicos**. 2. ed. Curitiba: InterSaberes, 2023.

ANEXO 1 – DIAGNÓSTICO TDAH – DSM-V

Critérios Diagnósticos de TDAH – DSM-V

Critérios Diagnósticos para Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade, de acordo com o DSM-IV

A. Ou (1) ou (2)

(1) sies (ou mais) dos seguintes sintomas de **desatenção** (duração mínima de 6 meses):

- (a) Frequentemente deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras.
- (b) com frequência tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas.
- (c) com frequência parece não escutar quando lhe dirigem a palavra
- (d) com frequência não sabe instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções).
- (e) com frequência tem dificuldade para organizar tarefas e atividades.
- (f) com frequência evita, antipatia ou reluta a envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante.
- (g) com frequência perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (por exemplo, brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais).
- (h) é facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa.
- (i) com frequência apresenta esquecimento em atividades diárias.

(2) sies (ou mais) dos seguintes sintomas de **hiperatividade** (duração mínima de 6 meses):

- (a) Frequentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira.
- (b) Frequentemente abandona sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado.
- (c) frequentemente corre ou escala em demasia, em situações nas quais isto é inapropriado;
- (d) com frequência tem dificuldade de brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer.
- (e) está frequentemente “a mil” ou muitas vezes age como se estivesse “a todo vapor”.
- (f) frequentemente fala em demasia.

Impulsividade (duração mínima 6 meses):

- (g) frequentemente dá respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas.
- (h) com frequência tem dificuldade de aguardar a vez.
- (i) frequentemente interrompe ou se mete em assuntos dos outros.

B. Alguns dos sintomas de hiperatividade-impulsividade ou desatenção que causam prejuízo estavam presentes antes dos 12 anos de idade.

C. Algum prejuízo causado pelos sintomas está presente em dois ou mais contextos (escola, trabalho, em casa, por exemplo).

D. Deve haver claras evidências de prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

E. Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de um Transtorno Invasivo de Desenvolvimento, Esquizofrenia ou outro Transtorno Psíquico e não são melhores explicados por outro transtorno mental.

Fonte: DMS-V (2014).

APÊNDICE 1 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA ELABORADA

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E
EXTENSÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA TRILHAS DE FUTURO – SEE/MG

ROSELI MARIA AZEVEDO CAIXETA

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
VOLTADAS A ESTUDANTES COM TDAH**

UBERABA – MG

2024

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE No 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	103
2. ADAPTAÇÕES CURRICULARES.....	106
3. FORMAÇÃO CONTINUADA.....	107
4. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – PERÍODO I (4 ANOS).....	108
5. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – PERÍODO II (5 ANOS).....	111
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS AO PRODUTO.....	116
7. REFERÊNCIAS.....	118

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, ainda que tenhamos legislação específica e diretrizes gerais orientativas, é evidente a dificuldade de construir processos de ensino e aprendizagem que realmente colaborem com o processo de inclusão no ambiente escolar. Isto se dá em virtude de uma série de limitadores que são identificados desde a estrutura física das escolas até os processos formativos de docentes para trabalhar com os estudantes. Mas não se trata, apenas, de uma questão intramuros, ao contrário, constitui-se como reflexo de uma sociedade que ainda se caracteriza como discriminatória e pouco avançou nos debates sobre a diversidade. O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é identificado como um distúrbio neurocomportamental prevalente em crianças e adolescentes, afetando o aprendizado, o desenvolvimento emocional e social, além de impactar negativamente o ambiente familiar, escolar e social

Caixeta e Caixeta (2022) abordam as dificuldades enfrentadas na inclusão de estudantes com TDAH na escola, ressaltando a lacuna existente na preparação dos profissionais para lidar com essa questão. Embora existam programas de formação continuada e discussões sobre o assunto na educação superior, muitos professores ainda não se sentem capacitados para atender a necessidades individuais. Muitas vezes, isso ocorre devido à falta de planejamento pedagógico específico para estudantes com TDAH, seja por desconhecimento sobre o transtorno ou por esperarem que o uso de medicamentos seja a solução.

É fundamental reconhecer a singularidade de cada criança e a necessidade de abordagens diferenciadas no ensino. Portanto, a justificativa para a elaboração de estratégias pedagógicas e sequências didáticas para professores reside na importância de colaborar com o processo de capacitação, proporcionando-lhes conhecimento sobre o transtorno, estratégias pedagógicas eficazes e a compreensão da necessidade de uma parceria efetiva com a família. Essa abordagem visa garantir que todos os estudantes, incluindo aqueles com TDAH, tenham acesso a um ambiente de aprendizagem inclusivo, que valorize o potencial de cada um e promova o sucesso acadêmico e pessoal.

Assim, apresentamos orientações para professores da Educação Infantil quanto ao aprendizado de crianças com TDAH, os quais foram referenciais para: Identificação de estratégias, adaptações curriculares e para a formação do professor. Construídas como sugestões e elaboradas em conformidade com os estudos realizados e, principalmente, trazendo orientações acessíveis.

Logo após, trazemos quatro sequências didáticas que podem ser exploradas na realidade da Educação Infantil.

2. IDENTIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS

A partir de informações fornecidas sobre estratégias pedagógicas eficazes para trabalhar com crianças com TDAH na Educação Infantil recolhidas da leitura das pesquisas realizadas por Silva et. al (2024), Nogueira e Menezes (2021), Oliveira e Rodrigues (2021) Peixoto (2022), Oliveira e Lago (2023), Caixeta e Caixeta (2022) e Soares (2022), organizamos orientações para professores que reúnem as características e necessidades que estiveram presentes e foram destacadas pelos pesquisadores:

Quadro 1: Orientações aos professores quanto as Estratégias

Estratégias	Orientações aos professores
Adaptação Curricular e Metodológica	Ao identificar estudantes com TDAH, é essencial adaptar as metodologias de ensino para atender às suas necessidades individuais. Isso pode incluir o uso de métodos de ensino mais adaptados, proporcionando igualdade de condições de aprendizado.
Uso de Recursos de Apoio	Buscar suporte de profissionais de saúde, como psicólogos e psiquiatras, para entender melhor o TDAH e conceber estratégias adequadas para lidar com esses estudantes. A colaboração entre professores e outros profissionais é fundamental para proporcionar um ambiente de aprendizado adequado.
Estabelecimento de Rotinas e Regras Claras	Criar um ambiente escolar organizado, com rotinas e regras claras. Estabelecer horários para atividades e momentos de lazer ajuda na estruturação do dia, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes com TDAH.
Promoção de Responsabilidades e Uso de Recompensas	Promover responsabilidades durante as atividades escolares e incentivar os estudantes com TDAH a concluírem tarefas. O uso de recompensas pode ser uma estratégia eficaz para motivar esses estudantes.
Ampliação do Conhecimento sobre TDAH	Buscar maior conhecimento sobre o TDAH, incluindo seus sintomas, impactos na aprendizagem e métodos de diagnóstico e tratamento. Isso permite uma compreensão mais profunda das necessidades dos estudantes com TDAH.
Colaboração na identificação de sinais	Identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH.
Aliança com os Pais	Estabelecer uma aliança com os pais dos estudantes com TDAH, garantindo apoio consistente tanto na escola quanto em casa. Essa parceria é fundamental para o sucesso acadêmico e emocional dos estudantes.
Flexibilidade e Adaptação	Demonstrar flexibilidade e adaptabilidade em relação às necessidades individuais dos estudantes com TDAH. Isso inclui ajustar atividades, rotinas e expectativas de acordo com as capacidades de cada estudante.
Trabalho em Equipe	Destaca-se a importância do trabalho em equipe entre professores, pais e profissionais de saúde para garantir um suporte abrangente ao estudante com TDAH. Essa colaboração é essencial para promover o sucesso acadêmico e emocional dos estudantes.

Fonte: Autora (2024) a partir de Silva et. al (2024), Nogueira e Menezes (2021), Oliveira e Rodrigues (2021) Peixoto (2022), Oliveira e Lago (2023), Caixeta e Caixeta (2022) e Soares (2022).

Procurando acompanhar os passos propostos, os professores na Educação Infantil estarão mais bem preparados para atender às necessidades específicas das crianças com TDAH, criando um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

2. ADAPTAÇÕES CURRICULARES

No contexto da educação inclusiva, é fundamental que os professores da Educação Infantil estejam preparados para atender às necessidades específicas das crianças com TDAH. Nestes termos, é importante orientar os educadores na implementação de adaptações curriculares e metodológicas para promover o sucesso acadêmico e o bem-estar geral desses estudantes.

Quadro 2: Orientações aos professores quanto as Adaptações Curriculares

Ações	Orientações aos professores
Compreensão do TDAH	- Busque conhecimento sobre as características do TDAH, seus impactos no ambiente escolar e as melhores práticas pedagógicas para lidar com essas crianças. - Esteja ciente das dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TDAH em relação à atenção, impulsividade e hiperatividade.
Adaptações Curriculares	- Revise e modifique os objetivos de aprendizagem, os materiais didáticos e as atividades para atender às necessidades específicas dos estudantes com TDAH. - Simplifique tarefas, divida atividades em etapas menores e utilize recursos visuais para facilitar o entendimento e a participação dos estudantes.
Adaptações Metodológicas	- Desenvolva métodos didáticos específicos, como estratégias de ensino mais interativas, para engajar e motivar os estudantes com TDAH. - Crie um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante, com intervalos regulares de movimento e atividades físicas para liberar energia acumulada.
Flexibilidade Individualização	e- Seja flexível na abordagem pedagógica, adaptando o currículo e as estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada estudante com TDAH. - Ofereça apoio emocional e acadêmico integrado, identificando e atendendo às necessidades holísticas do estudante.
Colaboração Comunicação	e- Estabeleça uma comunicação aberta e colaborativa com os pais e outros profissionais de saúde e educação para garantir um suporte consistente e integrado ao estudante com TDAH. - Compartilhe informações relevantes sobre o progresso acadêmico e comportamental do estudante, buscando orientação e feedback regularmente

Fonte: Autora (2024) a partir de Silva et. al (2024), Nogueira e Menezes (2021), Oliveira e Rodrigues (2021) Peixoto (2022), Oliveira e Lago (2023), Caixeta e Caixeta (2022) e Soares (2022).

Ao implementar adaptações curriculares e metodológicas adequadas, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e favorável ao desenvolvimento das

crianças com TDAH na Educação Infantil. É fundamental reconhecer as necessidades específicas desses estudantes e disponibilizar o suporte necessário para que alcancem seu potencial máximo.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA

No trabalho com estudantes com TDAH, também foram pensadas orientações quanto a importância da formação continuada de professores na inclusão desses estudantes no contexto escolar.

Quadro 3: Orientações aos professores quanto à formação continuada

Ações	Orientações ao professor
Compreensão da Relação Professor-Estudante	Reconheça a importância da relação professor-estudante como fundamental para uma prática docente eficaz, onde o professor atua como mediador entre o estudante e o conhecimento.
Papel do Professor como Mediador	- Entenda o papel do professor como mediador na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais como o TDAH. - Crie situações pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, desafiando o senso comum e superando barreiras.
Adaptações Pedagógicas e Curriculares	- Reconheça a importância de adaptar o currículo, utilizar tecnologia assistiva e fornecer apoio emocional e social para atender às necessidades dos estudantes com TDAH. - Implemente estratégias pedagógicas que promovam um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor, onde todos os estudantes se sintam valorizados e capacitados a alcançar seus objetivos.
Formação Continuada e Inclusão Escolar	- Reconheça a necessidade de formação continuada dos professores para lidar de maneira mais eficaz com as nuances do TDAH, promovendo uma inclusão mais efetiva. - Participe de programas de desenvolvimento profissional e capacitação específicos sobre o TDAH e a inclusão escolar, buscando atualização constante e troca de experiências com outros profissionais.
Superando Desafios na Inclusão Escolar	- Enfrente os desafios da inclusão escolar de estudantes com TDAH, como a falta de formação específica e a interpretação equivocada de comportamentos associados ao transtorno. - Utilize a formação continuada como ferramenta para capacitar os professores a distinguir entre características do TDAH e comportamentos comuns, promovendo um ambiente educacional mais acolhedor e adaptado.
Promoção da Inclusão como Caminho Promissor	- Promova a inclusão escolar como um caminho promissor para auxiliar os estudantes com TDAH em seu percurso educacional, proporcionando convívio social e benefícios significativos para seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

Fonte: Autora (2024) a partir de Silva et. al (2024), Nogueira e Menezes (2021), Oliveira e Rodrigues (2021) Peixoto (2022), Oliveira e Lago (2023), Caixeta e Caixeta (2022) e Soares (2022).

A formação continuada dos professores na inclusão de estudantes com TDAH é determinante na promoção de um ambiente educacional mais inclusivo, acolhedor e adaptado às necessidades individuais de cada estudante. Ao compreender a importância da relação professor-estudante, do papel do professor como mediador e das adaptações pedagógicas e curriculares necessárias, os educadores podem enfrentar os desafios da inclusão escolar com eficácia e empatia, garantindo o sucesso acadêmico e o bem-estar dos estudantes com TDAH.

4. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – PERÍODO I (4 ANOS)

Foram elaboradas duas sequências didáticas, **explorando a Criatividade e a Autonomia em Crianças com TDAH na Educação Infantil, para crianças do Período I (4 anos).**

Sequência 1: Explorando a Criatividade e a Autonomia em Crianças com TDAH na Educação Infantil

Turma: Educação Infantil - Período I (4 anos)

Duração: 1 semana

Apresentação do conteúdo: Adaptações curriculares e metodológicas para crianças com TDAH na Educação Infantil.

Objetivos:

1. Compreender a importância das adaptações curriculares e metodológicas para crianças com TDAH.
2. Identificar estratégias específicas para promover o sucesso acadêmico e o bem-estar geral de crianças com TDAH na Educação Infantil.
3. Explorar formas de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor para todos os estudantes, incluindo aqueles com TDAH.

Materiais:

- Material pedagógico diversificado (jogos, livros, recursos visuais).
- Espaço adequado para atividades físicas e recreativas.
- Papel e materiais de escrita.

Organização da Turma:

- Turma composta por crianças de 4 anos de idade, com e sem TDAH.
- Espaço físico organizado para permitir a movimentação e a interação das crianças.
- Professor capacitado e atento às necessidades individuais dos estudantes.

Desenvolvimento da Sequência Didática:**Parte 1: Antes**

- **Dia 1: Apresentação do tema:** Introdução ao conceito de TDAH para as crianças de forma lúdica e acessível.
- **Dia 2: Sensibilização:** Discussão sobre as dificuldades enfrentadas por crianças com TDAH e a importância de compreendê-las.

Parte 2: Durante

- **Dia 3: Atividades práticas:** Realização de atividades adaptadas para promover a concentração e a participação ativa de todas as crianças.
- **Dia 4: Exploração de recursos:** Utilização de materiais pedagógicos diversificados e estratégias interativas para engajar os estudantes.

Parte 3: Registro da Atividade

- **Dia 5: Reflexão e registro:** Discussão sobre o que foi aprendido durante a semana e registro das observações sobre o progresso e as necessidades dos estudantes com TDAH.

Observação: Essa sequência didática visa não apenas promover o entendimento sobre o TDAH, mas também oferecer ferramentas práticas para criar um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades individuais das crianças. Ao seguir essa estrutura, os educadores podem contribuir significativamente para o sucesso acadêmico e o bem-estar geral de todos os estudantes, criando uma comunidade escolar mais acolhedora e integrada.

Sequência 2: Explorando a Criatividade e a Autonomia em Crianças com TDAH na Educação Infantil

Turma: Educação Infantil - Período I (4 anos)

Duração: 3 semanas

Apresentação do conteúdo: Estímulo à criatividade e desenvolvimento da autonomia em crianças com TDAH na Educação Infantil.

Objetivos:

1. Estimular a expressão criativa por meio de atividades artísticas e lúdicas.
2. Promover a autonomia e a tomada de decisões em crianças com TDAH.
3. Criar um ambiente de aprendizagem inclusivo que valorize as contribuições individuais de cada estudante.

Materiais:

- Materiais de arte, como tintas, papéis coloridos, massinha de modelar, pincéis, entre outros.
- Brinquedos e jogos que incentivem a exploração sensorial e o desenvolvimento da imaginação.
- Espaço físico adequado para atividades criativas e recreativas.

Organização da Turma:

- Turma composta por crianças de 4 anos, com e sem TDAH.
- Agrupamento flexível para permitir interações entre diferentes crianças.
- Professor capacitado para adaptar as atividades de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.

Desenvolvimento da Sequência Didática:

Parte 1: Exploração Criativa

- **Semana 1:**
 - **Dia 1: Boas-vindas e apresentação do tema:** Introdução ao conceito de criatividade e exploração das possibilidades artísticas.

- **Dia 2: Atividades artísticas:** Pintura com as mãos, desenhos livres e colagem para estimular a expressão criativa.
- **Dia 3: Exploração sensorial:** Brincadeiras com massinha de modelar e outros materiais que estimulem os sentidos.

Parte 2: Desenvolvimento da Autonomia

- **Semana 2:**
 - **Dia 4: Tomada de decisões:** Oferta de escolhas durante as atividades, como a seleção de materiais e a participação em diferentes brincadeiras.
 - **Dia 5: Organização do espaço:** Incentivo à organização e limpeza do ambiente após as atividades.
 - **Dia 6: Exploração livre:** Tempo para as crianças explorarem livremente os materiais disponíveis e desenvolverem suas próprias criações.

Parte 3: Consolidação e Apresentação

- **Semana 3:**
 - **Dia 7: Reflexão sobre o aprendizado:** Discussão em grupo sobre as experiências vivenciadas ao longo da sequência didática.
 - **Dia 8: Preparação da exposição:** Preparação de uma exposição de arte com as criações das crianças para compartilhar com os colegas e as famílias.
 - **Dia 9: Apresentação dos trabalhos:** Exposição das obras de arte e das atividades desenvolvidas durante a sequência didática.

Observação: Essa sequência didática visa não apenas estimular a criatividade e a autonomia em crianças com TDAH, mas também promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor. Ao oferecer oportunidades para a expressão livre e o desenvolvimento das habilidades individuais de cada estudante, os educadores podem contribuir significativamente para o crescimento pessoal e o bem-estar emocional dessas crianças.

5. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – PERÍODO II (5 ANOS)

Foram elaboradas duas sequências didáticas, **explorando a Criatividade e a Autonomia em Crianças com TDAH na Educação Infantil, para crianças do Período II (5 anos).**

Sequência Didática 1: Desenvolvendo Habilidades Sociais em Crianças com TDAH na Educação Infantil

Turma: Educação Infantil - Período II (5 anos)

Duração: 2 semanas

Apresentação do conteúdo: Desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TDAH na Educação Infantil.

Objetivos:

1. Compreender a importância do desenvolvimento de habilidades sociais para crianças com TDAH.
2. Identificar estratégias específicas para promover a interação social e a auto regulação em crianças com TDAH.
3. Explorar formas de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor que favoreça o desenvolvimento das habilidades sociais.

Materiais:

- Jogos cooperativos e atividades de grupo.
- Livros e histórias que abordem temas relacionados à amizade, empatia e resolução de conflitos.
- Espaço físico adequado para atividades recreativas e interação social.

Organização da Turma:

- Turma composta por crianças de 5 anos, com e sem TDAH.
- Agrupamento flexível para permitir interações entre diferentes crianças.
- Professor capacitado para mediar situações de conflito e promover a inclusão de todos os estudantes.

Desenvolvimento da Sequência Didática:

Parte 1: Sensibilização

- **Semana 1:**

- **Dia 1: Apresentação do tema:** Introdução ao conceito de habilidades sociais e sua importância para a convivência em grupo.
- **Dia 2: Identificação de emoções:** Exploração de diferentes emoções por meio de atividades lúdicas e discussão em grupo.
- **Dia 3: Desenvolvimento da empatia:** Leitura de histórias que abordem temas como empatia e compaixão, seguida de reflexão em grupo.

Parte 2: Prática e Consolidação

- **Semana 2:**

- **Dia 4: Jogos cooperativos:** Realização de jogos em grupo que incentivem a cooperação, o trabalho em equipe e a comunicação.
- **Dia 5: Resolução de conflitos:** Simulação de situações de conflito e discussão em grupo sobre estratégias para resolver problemas de forma pacífica.
- **Dia 6: Celebração da diversidade:** Atividades que valorizem a diversidade e promovam a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças.

Parte 3: Reflexão e Registro

- **Semana 3:**

- **Dia 7: Reflexão sobre o aprendizado:** Discussão em grupo sobre o que foi aprendido ao longo das atividades e registro das percepções individuais dos estudantes.
- **Dia 8: Apresentação dos resultados:** Apresentação de trabalhos individuais e em grupo que demonstrem o desenvolvimento das habilidades sociais ao longo da sequência didática.

Observação: Essa sequência didática visa não apenas desenvolver habilidades sociais em crianças com TDAH, mas também promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor. Ao explorar temas como empatia, cooperação e resolução de conflitos, os educadores podem contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para uma convivência harmoniosa e respeitosa com os outros.

Sequência 2: Explorando o Mundo ao Nosso Redor - Aprendendo e Brincando na Educação Infantil

Turma: Educação Infantil - Período II (5 anos)

Duração: 4 semanas

Apresentação do conteúdo: Estímulo à curiosidade e à aprendizagem por meio da exploração do ambiente e das experiências sensoriais.

Objetivos:

1. Desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais por meio da interação com o ambiente.
2. Estimular a curiosidade e a investigação ativa em crianças de 5 anos.
3. Promover o aprendizado por meio de experiências sensoriais e práticas.

Materiais:

- Materiais de exploração sensorial, como areia, água, argila, pedras, conchas, entre outros.
- Brinquedos e jogos que incentivem a experimentação e a descoberta.
- Livros e materiais de apoio sobre diferentes temas a serem explorados.
- Recursos para atividades ao ar livre, como binóculos, lupas, caixas de observação, entre outros.

Organização da Turma:

- Turma composta por crianças de 5 anos, com diferentes níveis de desenvolvimento e interesses.
- Grupos pequenos para facilitar a interação e a colaboração entre os estudantes.
- Professor facilitador para orientar as atividades e adaptá-las conforme necessário.

Desenvolvimento da Sequência Didática:

Parte 1: Exploração do Ambiente Natural

- **Semana 1:**
 - **Dia 1: Boas-vindas e apresentação do tema:** Introdução à importância da natureza e do ambiente natural.
 - **Dia 2: Observação e coleta:** Passeio ao ar livre para observar e coletar elementos da natureza, como folhas, flores e pedras.
 - **Dia 3: Exploração sensorial:** Atividades com água, areia e terra para estimular os sentidos e a curiosidade das crianças.

Parte 2: Descobrindo o Mundo Animal

- **Semana 2:**

- **Dia 4: Visita virtual a um zoológico:** Exploração de animais através de vídeos e imagens para aprender sobre suas características e habitats.
- **Dia 5: Construção de habitats:** Criação de habitats de animais usando materiais reciclados e naturais, como caixas de papelão, galhos e folhas.
- **Dia 6: Dramatização:** Encenação de situações que envolvam diferentes animais e seus comportamentos.

Parte 3: Explorando o Mundo das Plantas

- **Semana 3:**

- **Dia 7: Plantio de sementes:** Atividade prática de plantio de sementes em vasos para entender o ciclo de vida das plantas.
- **Dia 8: Cuidando das plantas:** Acompanhamento do crescimento das plantas plantadas e aprendizado sobre a importância dos cuidados com o meio ambiente.
- **Dia 9: Arte com elementos naturais:** Criação de obras de arte usando materiais naturais, como folhas secas, galhos e flores.

Parte 4: Consolidando o Aprendizado

- **Semana 4:**

- **Dia 10: Revisão e reflexão:** Revisão das experiências vivenciadas ao longo da sequência didática e reflexão sobre o que foi aprendido.
- **Dia 11: Apresentação dos projetos:** Exposição dos trabalhos realizados pelas crianças durante as atividades e compartilhamento de experiências.
- **Dia 12: Encerramento e celebração:** Celebração do aprendizado e das conquistas alcançadas ao longo da sequência didática.

Observação: Essa sequência didática visa proporcionar às crianças de 5 anos uma experiência de aprendizado significativa e envolvente, por meio da exploração ativa do ambiente natural e das experiências sensoriais. Ao oferecer oportunidades para investigar, descobrir e criar, os educadores podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo sua curiosidade, criatividade e amor pelo aprendizado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS AO PRODUTO

As orientações deste produto educacional foram trazidas com o objetivo de contribuir na promoção da educação inclusiva, para os educadores ampliarem suas ferramentas para o atendimento das necessidades dos estudantes com TDAH. Elas são importantes em três aspectos principais: orientação, uniformidade e eficácia.

A abordagem uniforme e consistente em todas as escolas e salas de aula pode assegurar um suporte mais equitativo a todos os alunos, independentemente de sua localização ou contexto educacional. Isso é essencial para evitar disparidades no acesso à educação e para garantir que todos os alunos recebam o apoio de que precisam para ter sucesso.

Capacitar os professores no processo de identificação e abordagem das necessidades individuais dos alunos com eficiência, conforme identificam pesquisas recentes, promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e estimulante. Assim, o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores, oferece oportunidades para aprender e aprimorar suas habilidades.

Por fim, este material pode ser um instrumento de suporte, orientação e indicação de ferramentas necessárias para atender às necessidades de todos os alunos. Ao seguir essas orientações, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem que seja verdadeiramente inclusivo, onde cada aluno tenha a oportunidade de aprender, crescer e prosperar.

Quanto a elaboração de sequências didáticas ficou evidente que esta estratégia pedagógica pode se tornar uma habilidade fundamental para os professores, pois permite que eles planejem e organizem atividades de ensino de forma estruturada e coerente. Embora os exemplos elaborados nestes estudos possam servir como referência e inspiração, é essencial que os professores também desenvolvam a capacidade de criar suas próprias sequências didáticas, adaptadas às necessidades específicas de seus alunos e aos objetivos de aprendizagem pretendidos.

Quando os professores criam suas próprias sequências didáticas, têm a oportunidade de personalizá-las de acordo com o contexto da sala de aula, levando em consideração as

características individuais dos alunos, seus interesses, habilidades e estilos de aprendizagem. Isso permite uma abordagem mais flexível e adaptável, que pode se ajustar às necessidades emergentes dos alunos à medida que o processo de ensino e aprendizagem avança.

Além disso, ao criar suas próprias sequências didáticas, os professores podem integrar de forma mais orgânica os recursos disponíveis na escola, na comunidade e na tecnologia, tornando as atividades mais contextualizadas e significativas para os alunos. Isso pode incluir a utilização de materiais didáticos variados, recursos audiovisuais, visitas a museus ou espaços culturais, entre outras estratégias que enriqueçam a experiência de aprendizagem dos alunos.

Ao elaborar sequências didáticas, os professores também têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas de ensino, identificando pontos fortes e áreas de melhoria. Isso promove o desenvolvimento profissional contínuo, à medida que os professores buscam aprimorar suas habilidades pedagógicas e encontrar maneiras mais eficazes de engajar e apoiar os alunos em seu processo de aprendizagem.

Enfim, a elaboração de sequências didáticas pelos professores é uma habilidade essencial que promove a personalização do ensino, a contextualização das atividades de aprendizagem e o desenvolvimento profissional contínuo. Ao criar suas próprias sequências didáticas, os professores podem adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, integrar recursos diversos e refletir sobre sua prática pedagógica, contribuindo assim para uma experiência de aprendizagem mais significativa e enriquecedora.

7. REFERÊNCIAS

CAIXETA, E. K., CAIXETA, C. A. S. Inclusão das crianças com TDAH no ambiente escolar: Educação infantil e anos iniciais. In: **Anais...** XVIII Congresso Mineiro de Formação de Professores para a Educação Básica, 24 a 28 de outubro de 2022, Patos de Minas, MG., Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), p. 1-9.

NOGUEIRA, C. N.; MENEZES, A. M. C. O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade na Educação Infantil: das dificuldades às principais conquistas. **Revista de Psicologia**, v. 15, n. 58, p. 648-659, 2021.

OLIVEIRA, C. M. de.; LAGO, V. M. TDAH na educação infantil e anos iniciais: causas e abordagens pedagógicas. In: GUISSO, L. F.; OLIVEIRA, I. E. P. **Diálogos interdisciplinares 6: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia**. Vitória: Diálogo Comunicação e Marketing, 2023. p.86-104.

OLIVEIRA, Rodrigo Rios Faria de; RESENDE, Leticia Maria de Maia. Educação inclusiva. uma questão constitucional do bem-estar e da dignidade das pessoas. **Conjecturas**, v. 22, n. 1, p. 263-279, 2022. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/481>. Acesso em: 11 jun. 2023.

PEIXOTO, R. da S. A inclusão dos alunos com TDAH e a formação de professores na educação infantil. **Repositório do Instituto Federal Goiano**, Hidrolândia, 2022.

SILVA, F. C. da, SILVA, S. A. da, ALMEIDA, F. M. de M., FREITAS, J. M. de, Guerra, M. das G. G. V. Análise da influência do TDAH na vida escolar de alunos da educação infantil e ensino fundamental de uma escola de Ibitirama-ES. In: **Anais XVI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia - CEGeT**, Faculdades Dom Bosco, p. 1-13. 2019

SOARES, L. M. R. A educação inclusiva de crianças com TDAH na educação infantil. **Repositório do Instituto Federal Goiano**, Cristalina, 2022.

APÊNDICE 2 – CARTILHA PARA PROFESSORES



Created by trial version of DocuFreezer

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS VOLTADAS
A ESTUDANTES COM**

TDAH

ROSELI MARIA DE AZEVEDO
CAIXETA

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS VOLTADAS A ESTUDANTES COM TDAH

Created by trial version of DocuFreezer

ROSELI MARIA AZEVEDO
CAIXETA

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E EXTENSÃO PROGRAMADA
PÓS-GRADUAÇÃO: MESTRADO EM
EDUCAÇÃO
PROGRAMA TRILHAS DE FUTURO -
SEE/MG



Created by trial version of DocuFreezer

Índice

INTRODUÇÃO	_____	04
IDENTIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS	_____	05
ADAPTAÇÕES CURRICULARES	_____	06
FORMAÇÃO CONTINUADA	_____	07
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – PERÍODO I (4 ANOS)	_____	08
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – PERÍODO II (5 ANOS)	_____	11
CONSIDERAÇÕES FINAIS AO PRODUTO	_____	15
REFERÊNCIAS	_____	17

INTRODUÇÃO

No Brasil, ainda que tenhamos legislação específica e diretrizes gerais orientativas, é evidente a dificuldade de construir processos de ensino e aprendizagem que realmente colaborem com o processo de inclusão no ambiente escolar. Isto se dá em virtude de uma série de limitadores que são identificados desde a estrutura física das escolas até os processos formativos de docentes para trabalhar com os estudantes. Mas não se trata, apenas, de uma questão intramuros, ao contrário, constitui-se como reflexo de uma sociedade que ainda se caracteriza como discriminatória e pouco avançou nos debates sobre a diversidade. O TDAH

Caixeta e Caixeta (2022) abordam as dificuldades enfrentadas na inclusão de estudantes com TDAH na escola, ressaltando a lacuna existente na preparação dos profissionais para lidar com essa questão. Embora existam programas de formação continuada e discussões sobre o assunto na educação superior, muitos professores ainda não se sentem capacitados para atender a necessidades individuais. Muitas vezes, isso ocorre devido à falta de planejamento pedagógico específico para estudantes com TDAH, seja por desconhecimento sobre o transtorno ou por esperarem que o uso de medicamentos seja a solução.

É fundamental reconhecer a singularidade de cada criança e a necessidade de abordagens diferenciadas no ensino. Portanto, a justificativa para a elaboração de estratégias pedagógicas e sequências didáticas para professores reside na importância de colaborar com o processo de capacitação, proporcionando-lhes conhecimento sobre o transtorno, estratégias pedagógicas eficazes e a compreensão da necessidade de uma parceria efetiva com a família. Essa abordagem visa garantir que todos os estudantes, incluindo aqueles com TDAH, tenham acesso a um ambiente de aprendizagem inclusivo, que valorize o potencial de cada um e promova o sucesso acadêmico e pessoal.

Assim, apresentamos orientações para professores da Educação Infantil quanto ao aprendizado de crianças com TDAH, os quais foram referenciais para: Identificação de estratégias, adaptações curriculares e para a formação do professor. Construídas como sugestões e elaboradas em conformidade com os estudos realizados e, principalmente, trazendo orientações acessíveis. Logo após, trazemos quatro sequências didáticas que podem ser exploradas na realidade da Educação Infantil.

IDENTIFICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS

A partir de informações fornecidas sobre estratégias pedagógicas eficazes para trabalhar com crianças com TDAH na Educação Infantil recolhidas da leitura das pesquisas realizadas por Silva et. al (2024), Nogueira e Menezes (2021), Oliveira e Rodrigues (2021) Peixoto (2022), Oliveira e Lago (2023), Caixeta e Caixeta (2022) e Soares (2022), organizamos orientações para professores que reúnem as características e necessidades que estiveram presentes e foram destacadas pelos pesquisadores:

Estratégias	Orientações aos professores
Adaptação Curricular e Metodológica	Ao identificar estudantes com TDAH, é essencial adaptar as metodologias de ensino para atender às suas necessidades individuais. Isso pode incluir o uso de métodos de ensino mais adaptados, proporcionando igualdade de condições de aprendizado
Uso de Recursos de Apoio	Buscar suporte de profissionais de saúde, como psicólogos e psiquiatras, para entender melhor o TDAH e conceber estratégias adequadas para lidar com esses estudantes. A colaboração entre professores e outros profissionais é fundamental para proporcionar um ambiente de aprendizado adequado.
Estabelecimento de Rotinas e Regras Claras	Criar um ambiente escolar organizado, com rotinas e regras claras. Estabelecer horários para atividades e momentos de lazer ajuda na estruturação do dia, contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes com TDAH.
Promoção de Responsabilidades e Uso de Recompensas	Promover responsabilidades durante as atividades escolares e incentivar os estudantes com TDAH a concluírem tarefas. O uso de recompensas pode ser uma estratégia eficaz para motivar esses estudantes.
Ampliação do Conhecimento sobre TDAH	Buscar maior conhecimento sobre o TDAH, incluindo seus sintomas, impactos na aprendizagem e métodos de diagnóstico e tratamento. Isso permite uma compreensão mais profunda das necessidades dos estudantes com TDAH.
Colaboração na identificação de sinais	Identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH.
Aliança com os Pais	Estabelecer uma aliança com os pais dos estudantes com TDAH, garantindo apoio consistente tanto na escola quanto em casa. Essa parceria é fundamental para o sucesso acadêmico e emocional dos estudantes.
Flexibilidade e Adaptação	Demonstrar flexibilidade e adaptabilidade em relação às necessidades individuais dos estudantes com TDAH. Isso inclui ajustar atividades, rotinas e expectativas de acordo com as capacidades de cada estudante.

Fonte: Autora (2024) a partir de Silva et. al (2024), Nogueira e Menezes (2021), Oliveira e Rodrigues (2021) Peixoto (2022), Oliveira e Lago (2023), Caixeta e Caixeta (2022) e Soares (2022).

Procurando acompanhar os passos propostos, os professores na Educação Infantil estarão mais bem preparados para atender às necessidades específicas das crianças com TDAH, criando um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES

No contexto da educação inclusiva, é fundamental que os professores da Educação Infantil estejam preparados para atender às necessidades específicas das crianças com TDAH. Nestes termos, é importante orientar os educadores na implementação de adaptações curriculares e metodológicas para promover o sucesso acadêmico e o bem-estar geral desses estudantes.

Ações	Orientações aos professores
Compreensão do TDAH	<ul style="list-style-type: none"> - Busque conhecimento sobre as características do TDAH, seus impactos no ambiente escolar e as melhores práticas pedagógicas para lidar com essas crianças. - Esteja ciente das dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TDAH em relação à atenção, impulsividade e hiperatividade.
Adaptações Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> - Revise e modifique os objetivos de aprendizagem, os materiais didáticos e as atividades para atender às necessidades específicas dos estudantes com TDAH. - Simplifique tarefas, divida atividades em etapas menores e utilize recursos visuais para facilitar o entendimento e a participação dos estudantes.
Adaptações Metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolva métodos didáticos específicos, como estratégias de ensino mais interativas, para engajar e motivar os estudantes com TDAH. - Crie um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante, com intervalos regulares de movimento e atividades físicas para liberar energia acumulada.
Flexibilidade e Individualização	<ul style="list-style-type: none"> - Seja flexível na abordagem pedagógica, adaptando o currículo e as estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada estudante com TDAH. - Ofereça apoio emocional e acadêmico integrado, identificando e atendendo às necessidades holísticas do estudante.
Colaboração e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Estabeleça uma comunicação aberta e colaborativa com os pais e outros profissionais de saúde e educação para garantir um suporte consistente e integrado ao estudante com TDAH. - Compartilhe informações relevantes sobre o progresso acadêmico e comportamental do estudante, buscando orientação e feedback regularmente

Fonte: Autora (2024) a partir de Silva et. al (2024), Nogueira e Menezes (2021), Oliveira e Rodrigues (2021) Peixoto (2022), Oliveira e Lago (2023), Caixeta e Caixeta (2022) e Soares (2022).

Ao implementar adaptações curriculares e metodológicas adequadas, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e favorável ao desenvolvimento das crianças com TDAH na Educação Infantil. É fundamental reconhecer as necessidades específicas desses estudantes e disponibilizar o suporte necessário para que alcancem seu potencial máximo.

FORMAÇÃO CONTINUADA

No trabalho com estudantes com TDAH, também foram pensadas orientações quanto a importância da formação continuada de professores na inclusão desses estudantes no contexto escolar.

Compreensão da Relação Professor-Estudante	Reconheça a importância da relação professor-estudante como fundamental para uma prática docente eficaz, onde o professor atua como mediador entre o estudante e o conhecimento.
Papel do Professor como Mediador	- Entenda o papel do professor como mediador na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais como o TDAH. - Crie situações pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, desafiando o senso comum e superando barreiras.
Adaptações Pedagógicas e Curriculares	- Reconheça a importância de adaptar o currículo, utilizar tecnologia assistiva e fornecer apoio emocional e social para atender às necessidades dos estudantes com TDAH. - Implemente estratégias pedagógicas que promovam um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor, onde todos os estudantes se sintam valorizados e capacitados a alcançar seus objetivos.
Formação Continuada e Inclusão Escolar	- Reconheça a necessidade de formação continuada dos professores para lidar de maneira mais eficaz com as nuances do TDAH, promovendo uma inclusão mais efetiva. - Participe de programas de desenvolvimento profissional e capacitação específicos sobre o TDAH e a inclusão escolar, buscando atualização constante e troca de experiências com outros profissionais.
Superando Desafios na Inclusão Escolar	- Enfrente os desafios da inclusão escolar de estudantes com TDAH, como a falta de formação específica e a interpretação equivocada de comportamentos associados ao transtorno. - Utilize a formação continuada como ferramenta para capacitar os professores a distinguir entre características do TDAH e comportamentos comuns, promovendo um ambiente educacional mais acolhedor e adaptado.
Promoção da Inclusão como Caminho Promissor	- Promova a inclusão escolar como um caminho promissor para auxiliar os estudantes com TDAH em seu percurso educacional, proporcionando convívio social e benefícios significativos para seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

Fonte: Autora (2024) a partir de Silva et. al (2024), Nogueira e Menezes (2021), Oliveira e Rodrigues (2021) Peixoto (2022), Oliveira e Lago (2023), Caixeta e Caixeta (2022) e Soares (2022).

A formação continuada dos professores na inclusão de estudantes com TDAH é determinante na promoção de um ambiente educacional mais inclusivo, acolhedor e adaptado às necessidades individuais de cada estudante. Ao compreender a importância da relação professor-estudante, do papel do professor como mediador e das adaptações pedagógicas e curriculares necessárias, os educadores podem enfrentar os desafios da inclusão escolar com eficácia e empatia, garantindo o sucesso acadêmico e o bem-estar dos estudantes com TDAH.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – PERÍODO I (4 ANOS)

Foram elaboradas duas sequências didáticas, explorando a Criatividade e a Autonomia em Crianças com TDAH na Educação Infantil, para crianças do Período I (4 anos).

Sequência 1: Explorando a Criatividade e a Autonomia em Crianças com TDAH na Educação Infantil

Turma: Educação Infantil - Período I (4 anos)

Duração: 1 semana

Apresentação do conteúdo: Adaptações curriculares e metodológicas para crianças com TDAH na Educação Infantil.

Objetivos:

1. Compreender a importância das adaptações curriculares e metodológicas para crianças com TDAH.
2. Identificar estratégias específicas para promover o sucesso acadêmico e o bem-estar geral de crianças com TDAH na Educação Infantil.
3. Explorar formas de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor para todos os estudantes, incluindo aqueles com TDAH.

Materiais:

- Material pedagógico diversificado (jogos, livros, recursos visuais).
- Espaço adequado para atividades físicas e recreativas.
- Papel e materiais de escrita.

Organização da Turma:

- Turma composta por crianças de 4 anos de idade, com e sem TDAH.
- Espaço físico organizado para permitir a movimentação e a interação das crianças.
- Professor capacitado e atento às necessidades individuais dos estudantes.

Desenvolvimento da Sequência Didática:

Parte 1: Antes

·Dia 1: Apresentação do tema: Introdução ao conceito de TDAH para as crianças de forma lúdica e acessível.

·Dia 2: Sensibilização: Discussão sobre as dificuldades enfrentadas por crianças com TDAH e a importância de compreendê-las.

Parte 2: Durante

·Dia 3: Atividades práticas: Realização de atividades adaptadas para promover a concentração e a participação ativa de todas as crianças.

·Dia 4: Exploração de recursos: Utilização de materiais pedagógicos diversificados e estratégias interativas para engajar os estudantes.

Parte 3: Registro da Atividade

·Dia 5: Reflexão e registro: Discussão sobre o que foi aprendido durante a semana e registro das observações sobre o progresso e as necessidades dos estudantes com TDAH.

Observação: Essa sequência didática visa não apenas promover o entendimento sobre o TDAH, mas também oferecer ferramentas práticas para criar um ambiente inclusivo e adaptado às necessidades individuais das crianças. Ao seguir essa estrutura, os educadores podem contribuir significativamente para o sucesso acadêmico e o bem-estar geral de todos os estudantes, criando uma comunidade escolar mais acolhedora e integrada.

Sequência 2: Explorando a Criatividade e a Autonomia em Crianças com TDAH na Educação Infantil

Turma: Educação Infantil - Período I (4 anos)

Duração: 3 semanas

Apresentação do conteúdo: Estímulo à criatividade e desenvolvimento da autonomia em crianças com TDAH na Educação Infantil.

Objetivos:

1. Estimular a expressão criativa por meio de atividades artísticas e lúdicas.
2. Promover a autonomia e a tomada de decisões em crianças com TDAH.

1. Criar um ambiente de aprendizagem inclusivo que valorize as contribuições individuais de cada estudante.

Materiais:

·Materiais de arte, como tintas, papéis coloridos, massinha de modelar, pincéis, entre outros.

·Brinquedos e jogos que incentivem a exploração sensorial e o desenvolvimento da imaginação.

·Espaço físico adequado para atividades criativas e recreativas.

Organização da Turma:

- Turma composta por crianças de 4 anos, com e sem TDAH.
- Agrupamento flexível para permitir interações entre diferentes crianças.
- Professor capacitado para adaptar as atividades de acordo com as necessidades individuais dos estudantes.

Desenvolvimento da Sequência Didática:

Parte 1: Exploração Criativa

• Semana 1:

- o Dia 1: Boas-vindas e apresentação do tema: Introdução ao conceito de criatividade e exploração das possibilidades artísticas.
- o Dia 2: Atividades artísticas: Pintura com as mãos, desenhos livres e colagem para estimular a expressão criativa.
- o Dia 3: Exploração sensorial: Brincadeiras com massinha de modelar e outros materiais que estimulem os sentidos.

Parte 2: Desenvolvimento da Autonomia

• Semana 2:

- o Dia 4: Tomada de decisões: Oferta de escolhas durante as atividades, como a seleção de materiais e a participação em diferentes brincadeiras.
- o Dia 5: Organização do espaço: Incentivo à organização e limpeza do ambiente após as atividades.
- o Dia 6: Exploração livre: Tempo para as crianças explorarem livremente os materiais disponíveis e desenvolverem suas próprias criações.

Parte 3: Consolidação e Apresentação

• Semana 3:

- o Dia 7: Reflexão sobre o aprendizado: Discussão em grupo sobre as experiências vivenciadas ao longo da sequência didática.
- o Dia 8: Preparação da exposição: Preparação de uma exposição de arte com as criações das crianças para compartilhar com os colegas e as famílias.
- o Dia 9: Apresentação dos trabalhos: Exposição das obras de arte e das atividades desenvolvidas durante a sequência didática.

Observação: Essa sequência didática visa não apenas estimular a criatividade e a autonomia em crianças com TDAH, mas também promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor. Ao oferecer oportunidades para a expressão livre e o desenvolvimento das habilidades individuais de cada estudante, os educadores podem contribuir significativamente para o crescimento pessoal e o bem-estar emocional dessas crianças.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – PERÍODO II (5 ANOS)

Foram elaboradas duas sequências didáticas, explorando a Criatividade e a Autonomia em Crianças com TDAH na Educação Infantil, para crianças do Período II (5 anos).

Sequência Didática 1: Desenvolvendo Habilidades Sociais em Crianças com TDAH na Educação Infantil

Turma: Educação Infantil - Período II (5 anos)

Duração: 2 semanas

Apresentação do conteúdo: Desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com TDAH na Educação Infantil.

Objetivos:

1. Compreender a importância do desenvolvimento de habilidades sociais para crianças com TDAH.
2. Identificar estratégias específicas para promover a interação social e a auto regulação em crianças com TDAH.
3. Explorar formas de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor que favoreça o desenvolvimento das habilidades sociais.

Materiais:

- Jogos cooperativos e atividades de grupo.
- Livros e histórias que abordem temas relacionados à amizade, empatia e resolução de conflitos.
- Espaço físico adequado para atividades recreativas e interação social.

Organização da Turma:

- Turma composta por crianças de 5 anos, com e sem TDAH.
- Agrupamento flexível para permitir interações entre diferentes crianças.
- Professor capacitado para mediar situações de conflito e promover a inclusão de todos os estudantes.

Desenvolvimento da Sequência Didática:

Parte 1: Sensibilização

· Semana 1:

oDia 1: Apresentação do tema: Introdução ao conceito de habilidades sociais e sua importância para a convivência em grupo.

oDia 2: Identificação de emoções: Exploração de diferentes emoções por meio de atividades lúdicas e discussão em grupo.

oDia 3: Desenvolvimento da empatia: Leitura de histórias que abordem temas como empatia e compaixão, seguida de reflexão em grupo.

Parte 2: Prática e Consolidação

· Semana 2:

oDia 4: Jogos cooperativos: Realização de jogos em grupo que incentivem a cooperação, o trabalho em equipe e a comunicação.

oDia 5: Resolução de conflitos: Simulação de situações de conflito e discussão em grupo sobre estratégias para resolver problemas de forma pacífica.

oDia 6: Celebração da diversidade: Atividades que valorizem a diversidade e promovam a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças.

Parte 3: Reflexão e Registro

·Semana 3:

oDia 7: Reflexão sobre o aprendizado: Discussão em grupo sobre o que foi aprendido ao longo das atividades e registro das percepções individuais dos estudantes.

oDia 8: Apresentação dos resultados: Apresentação de trabalhos individuais e em grupo que demonstrem o desenvolvimento das habilidades sociais ao longo da sequência didática.

Observação: Essa sequência didática visa não apenas desenvolver habilidades sociais em crianças com TDAH, mas também promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor. Ao explorar temas como empatia, cooperação e resolução de conflitos, os educadores podem contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para uma convivência harmoniosa e respeitosa com os outros.

Sequência 2: Explorando o Mundo ao Nosso Redor - Aprendendo e Brincando na Educação Infantil

Turma: Educação Infantil - Período II (5 anos)

Duração: 4 semanas

Apresentação do conteúdo: Estímulo à curiosidade e à aprendizagem por meio da exploração do ambiente e das experiências sensoriais.

Objetivos:

- 1.Desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais por meio da interação com o ambiente.
- 2.Estimular a curiosidade e a investigação ativa em crianças de 5 anos.
- 3.Promover o aprendizado por meio de experiências sensoriais e práticas.

Materiais:

·Materiais de exploração sensorial, como areia, água, argila, pedras, conchas, entre outros.

·Brinquedos e jogos que incentivem a experimentação e a descoberta.

·Livros e materiais de apoio sobre diferentes temas a serem explorados.

·Recursos para atividades ao ar livre, como binóculos, lupas, caixas de observação, entre outros.

Organização da Turma:

·Turma composta por crianças de 5 anos, com diferentes níveis de desenvolvimento e interesses.

·Grupos pequenos para facilitar a interação e a colaboração entre os estudantes.

·Professor facilitador para orientar as atividades e adaptá-las conforme necessário.

Desenvolvimento da Sequência Didática:

Parte 1: Exploração do Ambiente Natural

·Semana 1:

oDia 1: Boas-vindas e apresentação do tema: Introdução à importância da natureza e do ambiente natural.

oDia 2: Observação e coleta: Passeio ao ar livre para observar e coletar elementos da natureza, como folhas, flores e pedras.

oDia 3: Exploração sensorial: Atividades com água, areia e terra para estimular os sentidos e a curiosidade das crianças.

Parte 2: Descobrindo o Mundo Animal

·Semana 2:

oDia 4: Visita virtual a um zoológico: Exploração de animais através de vídeos e imagens para aprender sobre suas características e habitats.

oDia 5: Construção de habitats: Criação de habitats de animais usando materiais reciclados e naturais, como caixas de papelão, galhos e folhas.

oDia 6: Dramatização: Encenação de situações que envolvam diferentes animais e seus comportamentos.

Parte 3: Explorando o Mundo das Plantas

·Semana 3:

oDia 7: Plantio de sementes: Atividade prática de plantio de sementes em vasos para entender o ciclo de vida das plantas.

oDia 8: Cuidando das plantas: Acompanhamento do crescimento das plantas plantadas e aprendizado sobre a importância dos cuidados com o meio ambiente.

oDia 9: Arte com elementos naturais: Criação de obras de arte usando materiais naturais, como folhas secas, galhos e flores.

Parte 4: Consolidando o Aprendizado

·Semana 4:

oDia 10: Revisão e reflexão: Revisão das experiências vivenciadas ao longo da sequência didática e reflexão sobre o que foi aprendido.

oDia 11: Apresentação dos projetos: Exposição dos trabalhos realizados pelas crianças durante as atividades e compartilhamento de experiências.

oDia 12: Encerramento e celebração: Celebração do aprendizado e das conquistas alcançadas ao longo da sequência didática.

Observação: Essa sequência didática visa proporcionar às crianças de 5 anos uma experiência de aprendizado significativa e envolvente, por meio da exploração ativa do ambiente natural e das experiências sensoriais. Ao oferecer oportunidades para investigar, descobrir e criar, os educadores podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo sua curiosidade, criatividade e amor pelo aprendizado.

Desenvolvimento da Sequência Didática:

Parte 1: Exploração do Ambiente Natural

·Semana 1:

oDia 1: Boas-vindas e apresentação do tema: Introdução à importância da natureza e do ambiente natural.

oDia 2: Observação e coleta: Passeio ao ar livre para observar e coletar elementos da natureza, como folhas, flores e pedras.

oDia 3: Exploração sensorial: Atividades com água, areia e terra para estimular os sentidos e a curiosidade das crianças.

Parte 2: Descobrindo o Mundo Animal

·Semana 2:

oDia 4: Visita virtual a um zoológico: Exploração de animais através de vídeos e imagens para aprender sobre suas características e habitats.

oDia 5: Construção de habitats: Criação de habitats de animais usando materiais reciclados e naturais, como caixas de papelão, galhos e folhas.

oDia 6: Dramatização: Encenação de situações que envolvam diferentes animais e seus comportamentos.

Parte 3: Explorando o Mundo das Plantas

·Semana 3:

oDia 7: Plantio de sementes: Atividade prática de plantio de sementes em vasos para entender o ciclo de vida das plantas.

oDia 8: Cuidando das plantas: Acompanhamento do crescimento das plantas plantadas e aprendizado sobre a importância dos cuidados com o meio ambiente.

oDia 9: Arte com elementos naturais: Criação de obras de arte usando materiais naturais, como folhas secas, galhos e flores.

Parte 4: Consolidando o Aprendizado

·Semana 4:

oDia 10: Revisão e reflexão: Revisão das experiências vivenciadas ao longo da sequência didática e reflexão sobre o que foi aprendido.

oDia 11: Apresentação dos projetos: Exposição dos trabalhos realizados pelas crianças durante as atividades e compartilhamento de experiências.

oDia 12: Encerramento e celebração: Celebração do aprendizado e das conquistas alcançadas ao longo da sequência didática.

Observação: Essa sequência didática visa proporcionar às crianças de 5 anos uma experiência de aprendizado significativa e envolvente, por meio da exploração ativa do ambiente natural e das experiências sensoriais. Ao oferecer oportunidades para investigar, descobrir e criar, os educadores podem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo sua curiosidade, criatividade e amor pelo aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS AO PRODUTO

As orientações deste produto educacional foram trazidas com o objetivo de contribuir na promoção da educação inclusiva, para os educadores ampliarem suas ferramentas para o atendimento das necessidades dos estudantes com TDAH. Elas são importantes em três aspectos principais: orientação, uniformidade e eficácia.

A abordagem uniforme e consistente em todas as escolas e salas de aula pode assegurar um suporte mais equitativo a todos os alunos, independentemente de sua localização ou contexto educacional. Isso é essencial para evitar disparidades no acesso à educação e para garantir que todos os alunos recebam o apoio de que precisam para ter sucesso.

Capacitar os professores no processo de identificação e abordagem das necessidades individuais dos alunos com eficiência, conforme identificam pesquisas recentes, promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e estimulante. Assim, o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores, oferece oportunidades para aprender e aprimorar suas habilidades.

Por fim, este material pode ser um instrumento de suporte, orientação e indicação de ferramentas necessárias para atender às necessidades de todos os alunos. Ao seguir essas orientações, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem que seja verdadeiramente inclusivo, onde cada aluno tenha a oportunidade de aprender, crescer e prosperar.

Quanto a elaboração de sequências didáticas ficou evidente que esta estratégia pedagógica pode se tornar uma habilidade fundamental para os professores, pois permite que eles planejem e organizem atividades de ensino de forma estruturada e coerente. Embora os exemplos elaborados nestes estudos possam servir como referência e inspiração, é essencial que os professores também desenvolvam a capacidade de criar suas próprias sequências didáticas, adaptadas às necessidades específicas de seus alunos e aos objetivos de aprendizagem pretendidos.

Quando os professores criam suas próprias sequências didáticas, têm a oportunidade de personalizá-las de acordo com o contexto da sala de aula, levando em consideração as características individuais dos alunos, seus interesses, habilidades e estilos de aprendizagem. Isso permite uma abordagem mais flexível e adaptável, que pode se ajustar às necessidades emergentes dos alunos à medida que o processo de ensino e aprendizagem avança.

Além disso, ao criar suas próprias sequências didáticas, os professores podem integrar de forma mais orgânica os recursos disponíveis na escola, na comunidade e na tecnologia, tornando as atividades mais contextualizadas e significativas para os alunos. Isso pode incluir a utilização de materiais didáticos variados, recursos audiovisuais, visitas a museus ou espaços culturais, entre outras estratégias que enriqueçam a experiência de aprendizagem dos alunos.

Ao elaborar sequências didáticas, os professores também têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas de ensino, identificando pontos fortes e áreas de melhoria. Isso promove o desenvolvimento profissional contínuo, à medida que os professores buscam aprimorar suas habilidades pedagógicas e encontrar maneiras mais eficazes de engajar e apoiar os alunos em seu processo de aprendizagem.

Enfim, a elaboração de sequências didáticas pelos professores é uma habilidade essencial que promove a personalização do ensino, a contextualização das atividades de aprendizagem e o desenvolvimento profissional contínuo. Ao criar suas próprias sequências didáticas, os professores podem adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, integrar recursos diversos e refletir sobre sua prática pedagógica, contribuindo assim para uma experiência de aprendizagem mais significativa e enriquecedora.

REFERÊNCIAS

CAIXETA, E. K.; CAIXETA, C. A. S. Inclusão das crianças com TDAH no ambiente escolar: Educação infantil e anos iniciais. In: Anais... XVIII Congresso Mineiro de Formação de Professores para a Educação Básica, 24 a 28 de outubro de 2022, Patos de Minas, MG, Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), p. 1-9.

NOGUEIRA, C. N.; MENEZES, A. M. C. O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade na Educação Infantil: das dificuldades às principais conquistas. *Revista de Psicologia*, v. 15, n. 58, p. 648-659, 2021.

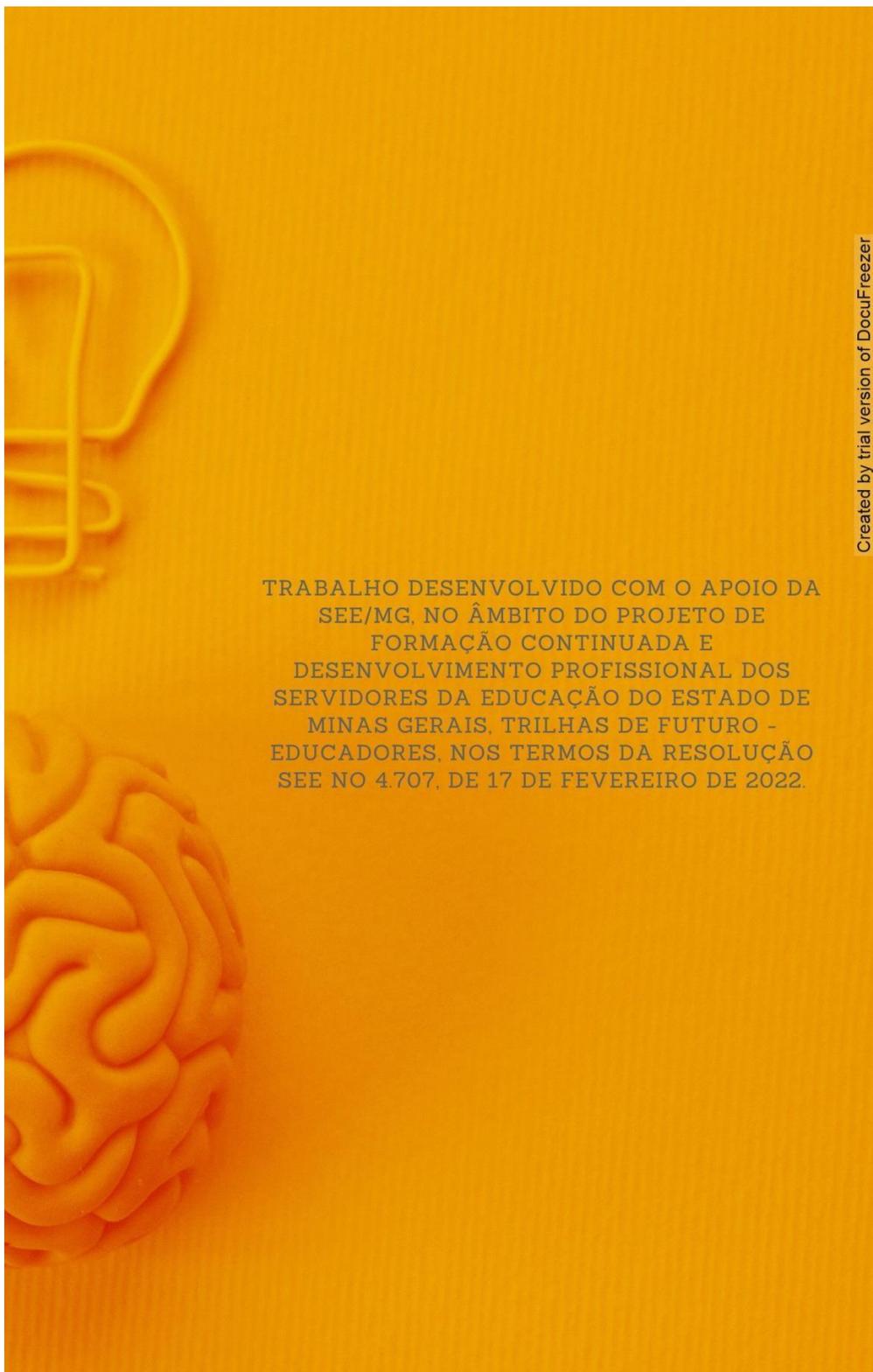
OLIVEIRA, C. M. de.; LAGO, V. M. TDAH na educação infantil e anos iniciais: causas e abordagens pedagógicas. In: GUISSO, L. F.; OLIVEIRA, I. E. P. Diálogos interdisciplinares 6: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia. Vitória: Diálogo Comunicação e Marketing, 2023. p.86-104.

OLIVEIRA, Rodrigo Rios Faria de; RESENDE, Letícia Maria de Maia. Educação inclusiva. uma questão constitucional do bem-estar e da dignidade das pessoas. *Conjecturas*, v. 22, n. 1, p. 263-279, 2022. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/481>. Acesso em: 11 jun. 2023.

PEIXOTO, R. da S. A inclusão dos alunos com TDAH e a formação de professores na educação infantil. Repositório do Instituto Federal Goiano, Hidrolândia, 2022.

SILVA, F. C. da, SILVA, S. A. da, ALMEIDA, F. M. de M., FREITAS, J. M. de, Guerra, M. das G. G. V. Análise da influência do TDAH na vida escolar de alunos da educação infantil e ensino fundamental de uma escola de Ibitirama-ES. In: Anais XVI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia - CEGeT, Faculdades Dom Bosco, p. 1-13. 2019

SOARES, L. M. R. A educação inclusiva de crianças com TDAH na educação infantil. Repositório do Instituto Federal Goiano, Cristalina, 2022.



TRABALHO DESENVOLVIDO COM O APOIO DA
SEE/MG, NO ÂMBITO DO PROJETO DE
FORMAÇÃO CONTINUADA E
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS
SERVIDORES DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE
MINAS GERAIS, TRILHAS DE FUTURO -
EDUCADORES, NOS TERMOS DA RESOLUÇÃO
SEE NO 4.707, DE 17 DE FEVEREIRO DE 2022.