



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS
CAMPUS PALMAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

VALDIMEIRE PEREIRA SANTIAGO PIMENTA

TDH NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

**Palmas – TO
2021**

VALDIMEIRE PEREIRA SANTIAGO PIMENTA

TDAAH NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do
Tocantins - *campus* Palmas, como
pré-requisito para a conclusão do
curso de Licenciatura em Letras.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Débora
Maria dos Santos Castro Silva

**Palmas – TO
2021**

Pimenta, Valdimeire Pereira Santiago
TDAH nas aulas de Língua Portuguesa/ Valdimeire Pereira Santiago
Pimenta – Palmas/TO, 2021.
134 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – *campus* Palmas,
2021.

Orientadora: Prof. Dr^a. Débora Maria dos Santos Castro Silva

1.Educação Inclusiva. 2.TDAH. 3.Leitura e Interpretação de Texto. I.

Título

VALDIMEIRE PEREIRA SANTIAGO PIMENTA

TDAH NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do
Tocantins - *campus* Palmas, como pré-
requisito para a conclusão do curso de
Licenciatura em Letras.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Débora
Maria dos Santos Castro Silva

Aprovado em: ____/____/____

BANCA AVALIADORA

Prof^a. Dra. Débora Maria dos Santos Castro Silva
IFTO – *Campus* Palmas

Prof^a. Me. Erika de Souza Luz
IFTO – *Campus* Palmas

Prof^a. Me. Teresa Cristina Hitomi Kikuchi do Vale
IFTO – *Campus* Palmas

Palmas – TO

2021

Ao meu esposo Adão Carlos, aos meus filhos Antônio Carlos e Gabriel, aos meus pais Rita e Luiz (*in memoriam*), e aos meus irmãos Valter, Valtervi, Valteir, e Valdení.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que me deu sabedoria, fé e coragem para vencer todos os obstáculos e dificuldades enfrentados durante o curso, que me socorreu espiritualmente, dando-me serenidade e forças para continuar.

Ao meu esposo pelo carinho, paciência, parceria e compreensão em todos os momentos, sempre me incentivando a não desistir dos meus sonhos; aos meus filhos amados, por entenderem que às vezes não pude dar o carinho e a atenção de que eles precisavam.

À minha mãe, irmãos, sobrinhos, cunhados e cunhadas, que torceram por mim e pelo meu sucesso, através de orações e mensagens positivas.

À minha orientadora e professora, Débora Maria dos Santos Castro Silva, que aceitou o desafio e contribuiu imensamente com sua atenção, paciência e seus ensinamentos.

Aos professores que, até mesmo sem imaginar, contribuíram em demasia para que eu conseguisse chegar aqui em especial a Érika de Souza Luz, Nahete de Alcântara Silva, Noêmia Aparecida de Alencar, Rivadavia Porto Cavalcante, Soraia Cristina Blank, Sylmara Barreira.

As “migas” Aline, Angela Karollyne, Fabiana, Janayne, Luana, Mayara, que sempre torceram pelo meu sucesso; aos colegas da turma Andréia, Rayssa, Nara, Paulo Vitor, Vinicius, Fábio, Dionisio, Angela, Lucimária, Edilene, Jessica, Jeane, Marciano, Maycon, Thalia, Fagner, pela amizade, trocas de conhecimento e pelos bons momentos que passamos juntos. Sentirei saudades.

Um agradecimento especial aos que fizeram parte da minha pesquisa, professores, pais e alunos com TDAH, pois a participação de vocês foi fundamental para a construção desse trabalho.

Agradeço aos docentes Prof^a. Me. Erika de Souza Luz e Prof^a. Me. Teresa Cristina Hitomi Kikuchi do Vale pela participação na leitura e contribuições preciosas neste trabalho.

“Todo mundo é um gênio. Mas se você julgar um peixe por sua capacidade de subir em árvores, ele vai gastar toda a sua vida acreditando que é estúpido”.

Albert Einstein.

RESUMO

O presente estudo nos leva a pensar na necessidade de se lançar um novo olhar sobre o ensino devido às dificuldades de alguns professores da rede pública no cumprimento de suas atividades docentes quando estes atendem alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Nesta pesquisa investigamos como vem sendo trabalhada a leitura e a interpretação de textos de alunos com TDAH, as possíveis consequências desse trabalho na relação do processo de ensino e aprendizagem e suas implicações no processo de inclusão em duas escolas públicas da cidade de Palmas - TO. Neste estudo buscamos identificar, por meio de relatos de professores de Língua Portuguesa, quais estratégias são desenvolvidas para ensinar o aluno com TDAH, buscamos descrever também como tais alunos e seus pais lidam com os métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelos docentes de língua materna, além de analisar a importância da relação multidisciplinar e colaborativa. O *corpus* deste trabalho é composto por observações de aula e entrevistas concedidas por docentes, pais e discentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade da Escola Municipal Antônio Carlos Jobim e Escola Municipal Mestre Pacífico Siqueira Campos. O estudo de múltiplos casos (GIL, 2002) como metodologia de pesquisa nos possibilitou reconhecer a importância do aprofundamento desta temática. Os procedimentos metodológicos foram ancorados na abordagem qualitativa. Os principais teóricos utilizados na área da inclusão foram Oliveira (2014), Ramos (2012), Silva (2003), Susan e William Stainback (1999), Vygotsky (1984), dentre outros. Na área da linguística contamos com Colomer e Camps (2002), Dell'Isola (2001), Hoffmann (1991), Koch (2011), Koch e Elias (2007), Solé (1998). Em relação à análise de dados, os resultados obtidos revelam que os professores precisam de maiores informações e acompanhamento multiprofissional para que possam propor estratégias e recursos que respeitem a individualidade dos alunos com TDAH, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem e o pleno desenvolvimento em suas relações sociais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. TDAH. Leitura e Interpretação de Texto

ABSTRACT

The present study leads us to think on the need of looking afresh at the teaching role, due to the difficulties that some teachers of the public schools encounter while dealing with their activities when they have to meet the Attention Deficit Hyperactivity Disorder students' needs. In this research, there have been investigated the ADHD students' text reading and interpretation, the potential consequences of that practice, considering the teaching and learning process and its implications on the inclusion development in two public schools in Palmas –TO. We sought to identify, through the reports of Portuguese Language teachers which strategies are carried out to teach the student with ADHD. We also tried to describe how those students and their parents deal with the teaching and learning methodology used by the mother tongue teachers, besides analyzing the importance of the collaborative and multidisciplinary relationship. The *corpus* of this work is composed by class observation and interviews granted by teachers, parents and ADHD students, from the city schools: Antonio Carlos Jobim and Mestre Pacífico Siqueira Campos. The study of multiple cases (GIL, 2002) as a research method enabled us to recognize the importance of strengthening that topic. The methodological procedures were based on the qualitative approach. The main theorists on the inclusion issue adopted in the study were Oliveira e Ferrari (2014), Ramos (2012), Silva (2003), Susan e William Stainback (1999), Vygotsky (1984) among others. In the Linguistics field, we counted on Colomer e Camps (2002), Dell'Isola (2001), Hoffman (1991) Koch e Elias (2007), Solé (1998). In regard to the data analyzis, the obtained results unveiled that the teachers need more information and multiprofessional guidance, so they are able to propose strategies and resources that respect the individuality of the ADHD students, thus favoring the teaching and learning process and the full improvement of their social relations.

Keywords: Inclusive Education. ADHD. Text Reading and Interpretation.

LISTA DE SIGLAS

TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
DDA	Distúrbio de Déficit de Atenção
TOD	Transtorno de Oposição e Desafio
ABDA	Associação Brasileira de Déficit de Atenção

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. CARACTERIZANDO O TDAH	16
1.1 TRATAMENTO	18
1.2 COMORBIDADES	19
1.3 DIAGNÓSTICO E CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS	20
2. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE UM ALUNO COM TDAH	26
2.1 A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL DE VYGOTSKY E SEU PAPEL NA INCLUSÃO	29
3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR E COLABORATIVO NO CONTEXTO EDUCACIONAL	32
3.1 O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DO ALUNO COM TDAH	32
3.2 O PAPEL DOS SERVIÇOS DE APOIO NA INCLUSÃO DO ALUNO COM TDAH	35
4. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, SUJEITO, TEXTO E SENTIDO	39
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
5.1 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA	61
6. ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA	63
6.1 TDAH E ESTRATÉGIAS DE ENSINO - O QUE DIZEM OS PROFESSORES	63
6.2 TDAH E ESTRATÉGIAS DE ENSINO - O QUE DIZEM OS ALUNOS	73
6.3 RELATO DOS PAIS	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
BIBLIOGRAFIA	95
ANEXO I - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS VIA <i>WHATSAPP</i> COM OS PROFESSORES	98
ANEXO II - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS VIA <i>WHATSAPP</i> COM OS ALUNOS	106
ANEXO III - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS VIA <i>WHATSAPP</i> COM OS PAIS DOS ALUNOS	114
APÊNDICE IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	130
APÊNDICE V - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	131

INTRODUÇÃO

A Educação faz parte da construção de um indivíduo, de modo que o prepara para o convívio familiar e para a interação na sociedade em que vive. O sistema educacional brasileiro passou por diversas transformações nos últimos anos, criando novas leis que respeitam a diversidade e também promovem a inclusão de crianças com algum tipo de deficiência, a fim de garantir a convivência e a aprendizagem de todos os alunos.

A inclusão escolar passa a ser um desafio de superação à medida que o indivíduo com algum tipo de deficiência passa a frequentar a escola para iniciar seu processo de escolarização.

Assim, concebemos a Educação Inclusiva consoante entendimento expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) como sendo um movimento político, social e humanista centrado nos direitos educacionais de crianças em situação de exclusão e marginalização e focado nas crianças que estão fora da escola ou em situação de desvantagem educacional devido a suas especificidades orgânicas, sensoriais, linguísticas, culturais, intelectuais e sociais.

Neste estudo, ressaltamos que o foco de nossa investigação, no campo da Educação Inclusiva, volta-se exclusivamente para os educandos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), que tem como características básicas a desatenção, a agitação e a impulsividade.

Nosso objetivo consistiu em analisar como vem sendo trabalhada a leitura e a interpretação de textos com alunos com TDAH, as possíveis consequências na relação do processo de ensino e aprendizagem e suas implicações no processo de inclusão em duas escolas públicas da cidade de Palmas - TO. Já os objetivos específicos incidem em identificar, por meio de relatos de professores de Língua Portuguesa, quais estratégias são desenvolvidas para ensinar o aluno com TDAH, descrever também como tais alunos e seus pais lidam com os métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelos docentes de língua materna, além de analisar a importância da relação multidisciplinar e colaborativa.

Ressaltamos que a leitura e a interpretação de textos devem ser entendidas como processos ativos, que dependem de inúmeros fatores

interligados tais como dados do contexto, conhecimentos linguísticos (lexicais, semânticos e sintáticos), conhecimentos prévios, elaboração de inferências, estabelecimento de relações de coesão e coerência.

O interesse por esse assunto surgiu a partir do momento que desenvolvemos um ensaio para a disciplina de Avaliação da Aprendizagem e Avaliação Institucional, no ano de 2018, intitulado “Avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH)” ocorrido na Escola Municipal Jorge Amado. Para a escrita deste ensaio, foi aplicado aos alunos um questionário para que estes fizessem a leitura e em seguida respondessem as perguntas sobre o tema proposto. Foi nesse momento que pudemos observar que eles tinham muita dificuldade em ler e interpretar o que estava escrito. Obtivemos pouca informação devido a esses alunos não saberem responder aos questionários. Todos respondiam a mesma coisa “não sei responder”.

Devido a esse ensaio, pudemos acompanhar algumas vezes esses alunos na escola e conversar com eles. Em uma dessas conversas, um aluno com TDAH relatou que tinha muita dificuldade não só na disciplina de língua portuguesa, mas também em outras disciplinas. Relatou ainda que essa dificuldade o acompanhou por muitos anos desde as séries iniciais. Contudo, o que mais nos comoveu foi quando esse aluno comentou que “tinha vontade de aprender a ler, mas que os professores não tinham paciência em ensiná-lo”. Nesse momento, vimos em seus olhos cheios de lágrimas a decepção de buscar por algo que não conseguia realizar. Logo após, tentou disfarçar a frustração com um sorriso meio envergonhado.

Na percepção de Moretto (2002), a função da escola é preparar o indivíduo para sua inserção na sociedade, na qual ele viverá como cidadão e como profissional de alguma área da atividade humana. Portanto, o papel da escola é buscar preparar atores transformadores da sociedade, ou seja, formar gerentes de informações. No ambiente escolar, vários fatores contribuem para um aprendizado, desde o espaço escolar à convivência e interação entre aluno/professor e equipe pedagógica.

A relação entre aluno/professor é construída através da convivência diária, por isso são importantes às relações dialógicas estabelecidas entre ambos, obtendo assim sucesso no processo de ensino/aprendizagem, tanto

para os alunos que têm TDAH, quanto para os alunos com outras necessidades educacionais especiais que precisam de uma intervenção através da linguagem. Quando o professor e o aluno mantêm um bom relacionamento em sala de aula, o aluno tem mais disposição para aprender e os professores se sentem mais motivados para aprimorar seu processo didático. Sendo assim, o aprendizado se torna mais eficiente e passa a existir um maior engajamento de ambas as partes. Além disso, ter uma boa convivência é uma ótima forma de garantir um ambiente saudável, muito mais propício ao aprendizado.

E em se tratando de uma relação com educandos com TDAH, esse ambiente saudável ao qual nos referimos somente se torna possível com "a participação de diferentes áreas do conhecimento dialogando sobre as realidades, cientes de que, como sistemas vivos, nosso olhar e linguagem são restritivos"(STRIEDER; MENDES, 2013, p.32); portanto, é preciso olhar o ser humano de modo singular e tratá-lo com dignidade humana, numa atitude transdisciplinar.

Strieder e Mendes (2013) asseveram que a educação inclusiva se efetiva quando "reconhecemos a importância de conceber o ser humano como ser complexo, envolto em dimensões biológicas, históricas, sociais, culturais e ecológicas" (STRIEDER; MENDES, 2013, p.32).

Segundo os autores, posturas inclusivas admitem a existência de seres a conhecer, respeitar e amar. Follmann (2005, apud STRIEDER; MENDES, 2013) defende que consiste, sobretudo, numa postura de humildade, de pronta acolhida à contribuição do outro. Dito de outra forma, a atitude transdisciplinar requer uma postura de reconhecimento do outro, de respeito mútuo, livre de arrogância ou prepotência.

Segundo Severino (2002 apud STRIEDER; MENDES, 2013), a tarefa do educador consiste em ensinar o aluno a pensar e, para muito além disso, despertar no aluno o gosto de pensar, de aprender, despertar a experiência insubstituível do diálogo, fazendo com que cada um possa se reconhecer como sujeito de ideias, de palavras, como pessoa que tem o que dizer e que pode dizer, porque será ouvida.

Este trabalho foi dividido em seis capítulos. O primeiro, intitulado *Caracterizando o TDAH*, refere-se ao Transtorno de Déficit de Atenção e

Hiperatividade, trazendo informações sobre tratamentos, comorbidades, diagnósticos e características clínicas. O segundo discorre sobre o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com TDAH, a zona de Desenvolvimento proximal de Vygotsky e seu papel na inclusão. O terceiro capítulo apresenta considerações sobre a importância do enfoque multidisciplinar e colaborativo no contexto educacional, o papel do professor na inclusão do aluno com TDAH e o papel dos serviços de apoio. O quarto explana sobre o processo de leitura como perspectiva interativa e concepções de língua, sujeito, texto e sentido. Já o quinto consiste nos procedimentos metodológicos, divididos em local e sujeitos da pesquisa. Finalmente, o sexto capítulo traz a análise de dados organizada nas seções de: TDAH e estratégias de ensino - o que dizem os professores, TDAH e estratégias de ensino - o que dizem os alunos e relato dos pais.

1. CARACTERIZANDO O TDAH

De acordo com a Associação Brasileira de Déficit de Atenção – ABDA, a primeira descrição oficial do que hoje chamamos TDAH data de 1902, quando um pediatra inglês, George Still, apresentou casos clínicos de crianças com hiperatividade e outras alterações de comportamento, que em sua opinião não podiam ser explicadas por falhas educacionais ou ambientais, mas que deveriam ser provocadas por algum transtorno cerebral na época desconhecido. Esse transtorno foi conhecido também por outros nomes tais como síndrome da criança hiperativa, lesão cerebral mínima, disfunção cerebral mínima, transtorno hipercinético, transtorno primário da atenção.

Estudos científicos mostram que pessoas com TDAH têm alterações na região frontal e as suas conexões com o resto do cérebro. A região frontal orbital é uma das mais desenvolvidas no ser humano em comparação com outras espécies animais e é responsável pela inibição do comportamento (isto é, controle ou inibição de comportamentos inadequados), pela capacidade de prestar atenção, manter a memória, autocontrole, organização e planejamento(ABDA).

Segundo Colette Sauvé (2009), o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é uma síndrome diagnosticada com mais frequência em crianças em idade escolar. Essa disfunção cerebral prejudica o desenvolvimento e igualmente a realização de atividades diárias incluindo o modo de vida, as relações pessoais, a vida familiar, o rendimento escolar, a autoestima, a capacidade de suprir as próprias necessidades, assim como a adaptação às normas sociais.

Conforme Freitas, Figueiredo, Bomfim & Mendonça (2010) o TDAH é uma condição neurobiológica que atinge de 3 a 7% da população. Caracteriza – se por diminuição da capacidade de atenção, impulsividade e hiperatividade, afetando crianças, adolescentes e adultos. Hoje, estima-se que 60 a 70% das pessoas que tiveram TDAH na infância mantêm o transtorno na vida adulta. Além disso, esse transtorno prejudica o desenvolvimento do indivíduo, trazendo limitações que posteriormente serão difíceis de serem superadas. Com isso, o TDAH pode proporcionar diversas consequências como: baixo desempenho escolar, baixa autoestima, dificuldades de relacionamento e interferência no desenvolvimento educacional e social. Atualmente, a genética é o principal fator relacionado à gênese do TDAH.

Segundo Freitas, Figueiredo, Bomfim & Mendonça (2010) as manifestações relacionadas ao TDAH podem ocorrer de diversas maneiras: desatenção, dificuldade em concentrar-se e seguir regras e instruções, intromissão em conversas ou jogos dos outros, incompletude e dificuldade de esperar sua vez, dentre outros. É no período escolar que a hiperatividade torna-se mais evidente, quando é preciso aumentar o nível de concentração para aprender.

De acordo com Freitas (2011) para que se confirme o diagnóstico de TDAH, é necessário que os sintomas estejam presentes em pelo menos dois contextos de vivência da criança, e devem ser de tal ordem que, de fato, se evidencie um prejuízo no bem viver e relacionar-se da criança. Os critérios utilizados para se obter o diagnóstico em crianças dessa faixa etária – de zero a seis anos – são os mesmos que se usa para as demais crianças. Porém, um dos sintomas mais evidente do TDAH consiste em não conseguirem uma atenção suficiente para realizar tarefas escolares ou deixarem a brincadeira interrompida e seguirem para novos desafios. Isso significa que as crianças com tal transtorno idealizam projetos, mas não conseguem iniciá-los ou concluí-los.

Kaefer, Moojen (2006 apud FREITAS, 2011, p.96) explicam que as crianças com TDAH são reconhecidas por apresentarem falhas na modulação e controle dos aspectos afetivo-emocionais, prejuízo na capacidade de organização e dificuldade de percepção objetiva da realidade. Já nas relações sociais são referidas manifestações de mudanças de assunto e falta de atenção ao que os outros dizem, distraindo-se durante as conversas e andamento de jogos ou atividades, podendo trazer ainda prejuízo ao aprendizado escolar. Entretanto, no que diz respeito à realização de trabalhos escolares, essas crianças são referidas como desorganizadas e diante das tarefas cotidianas, se distraem com pequenos ruídos que geralmente são ignorados com facilidade pelas demais crianças.

Oliveira (2014) corrobora a fala de Freitas quando afirmam que observando uma criança pequena, fica fácil ter-se uma ideia do que é impulsividade, porque nessa fase a criança naturalmente ainda não desenvolveu nenhum controle dos seus impulsos, ou seja, ela não tem freio. Somente à medida que a criança cresce é que a educação vai criando esse

freio interno da resposta imediata. “A pessoa não consegue manter a concentração por muito tempo; quando começa a ler um livro, na metade da página não consegue lembrar o que acabou de ler” (OLIVEIRA, 2014, p. 10).

Acrescenta que, além disso, a mente da pessoa com TDAH parece que não tem um “filtro”, e por isso qualquer estímulo é capaz de desviar sua atenção.

1.1 TRATAMENTO

Conforme Oliveira (2014), o tratamento para tal transtorno requer acompanhamento com psicólogos e/ou psicopedagogas, por meio de terapias, consideradas oportunas, e nos casos mais intensos com medicação planejada, que é uma alternativa importante e fundamental.

A seleção da medicação vai ser pensada a partir da avaliação clínica do médico, tomando também as informações trazidas pela família e pela escola (OLIVEIRA, 2014, p. 102).

Porém, não há uma forma adequada de saber quem vai responder adequadamente à medicação, pois crianças com sintomas leves não precisam da medicação.

De acordo com Marcon; Sardagna; Schussler (2016), os testes psicológicos e neuropsicológicos devem ser feitos quando houver baixa habilidade cognitiva ou atraso na linguagem ou no raciocínio matemático. Mas, se caso o paciente não responder ao tratamento após dois meses, indica-se teste psicológico para transtorno de aprendizagem. A terapia comportamental é indicada para pacientes iniciantes que têm sintomas leves de TDAH, pacientes para os quais há a recusa do medicamento por parte dos familiares ou nos casos de diagnóstico incerto. É comprovado que a terapia comportamental isolada pode melhorar os sintomas; além disso, o foco do estudo tem sido tratamento farmacológico associado à intervenção psicossocial, pois o TDAH precisa ser encarado como uma doença crônica que necessita da aplicação de psicoeducação e utilização de recursos escolares.

Segundo os autores Marcon; Sardagna; Schussler (2016), a metodologia de tratamento do TDAH segue padrões da ciência positiva, fundamentada na concepção hegemônica de que o cérebro e seu funcionamento químico é *locus* do TDAH e a correlação entre comportamento, sintomas e causas orgânicas se dá em direção à medicalização.

O metilfenidato costuma ser a medicação com maior comprovação de eficácia no tratamento do TDAH, tendo em vista a concepção de que este transtorno apresenta uma origem neurológica, ligada a um desequilíbrio químico, o que oferece o suporte científico para a indicação do uso deste medicamento. Esses medicamentos são comercializados sob os nomes de Ritalina ou Concerta e podem ser administrados em qualquer idade.

A mediatização e consequente popularização do TDAH como patologia tornou mais conveniente, tanto para a escola, como para a família, atribuir ao aluno a culpa pelo fracasso escolar, em vez de rever critérios pedagógicos, ou questionar a dinâmica familiar. Além disso, Marcon; Sardagna; Schussler (2016) chamam a atenção para a importância de não se confundir comportamentos naturais da criança com psicopatologização excessiva. Isso porque há uma tendência em achar que toda criança tem que ficar quieta e comportada.

Segundo Oliveira (2014), o tratamento abrange psicoterapia estrutural e organizadora na criança ou no adulto (envolvendo toda dinâmica familiar), medicação (quando necessário), muita informação e conscientização do que é TDAH. O terapeuta deve funcionar como um treinador, dando instruções e sinalizando, pois, o foco da terapia deve ser a mudança de velhos hábitos que já se tornaram vícios: adiamento crônico, desorganização, pensamentos negativos, além do resgate da autoconfiança e da autoestima, geralmente muito abalados.

1.2 COMORBIDADES

Segundo os autores Marcon; Sardagna; Schussler (2016), há coexistência de doenças associadas com o TDAH, chamadas comorbidades. A mais comum é o Transtorno de Oposição e Desafio (TOD), seguida do transtorno de linguagem; podendo, contudo, estar presente também o

transtorno de ansiedade, seguida da depressão, do abuso de tabaco ou de outras substâncias e da mania. Entretanto, nos adolescentes as comorbidades mais comuns são o TOD ou o transtorno de conduta; enquanto adultos apresentam transtorno de personalidade antissocial e maior prevalência dos transtornos de humor. Os autores acrescentam que existem também sintomas que podem não ser uma comorbidade, pois melhoram com o tratamento; são eles a disforia, a labilidade, a baixa autoestima, o comportamento opositor.

1.3 DIAGNÓSTICO E CARACTERÍSTICAS CLÍNICAS

O diagnóstico correto e preciso do TDAH em crianças e adolescentes só pode ser feito por meio de uma longa anamnese (entrevista) com um profissional médico especializado (psiquiatra, neurologista, neuropediatra). O Tratamento do TDAH deve ser multimodal, ou seja, uma combinação de medicamentos, orientação aos pais e professores, além de técnicas específicas que são ensinadas ao paciente. A medicação, na maioria dos casos, faz parte do tratamento.

Segundo Leal e Nogueira (2012 apud MARCON; SARDAGNA; SCHUSSLER, 2016 p. 07), além dos sintomas principais (desatenção, hiperatividade, impulsividade), o TDAH poderá sofrer três subdivisões: TDAH predominantemente desatento, TDAH predominantemente hiperativo ou impulsivo e TDAH do tipo combinado (desatento e hiperativo ou compulsivo).

No TDAH com predomínio de desatenção a pessoa não presta atenção nas atividades que realiza e nem na fala das pessoas que estão ao seu redor. Porém, no TDAH com predomínio de hiperatividade ou impulsividade, pode-se dizer que a hiperatividade é uma inquietação motora agressiva e excessiva. Já na impulsividade a pessoa age sem pensar, sem se preocupar com as consequências. Esses impulsos se manifestam por meio de gritos ou agressões físicas. Já o TDAH do tipo combinado possui características tanto de desatenção como de hiperatividade e impulsividade, que interfere de forma significativa no comportamento e no aprendizado da pessoa que possui esse transtorno.

Quanto ao diagnóstico da pessoa com TDAH, Leal e Nogueira (2012, apud MARCON; SARDAGNA; SCHUSSLER, 2008, p.08) relatam que,

para comprová-lo, o seu comportamento deverá persistir por pelo menos seis meses e que seu início se dá antes dos sete anos de idade. Diz ainda que é preciso observar se a desatenção ou hiperatividade apresentam alguns sinais fora do comum que causam interferência na capacidade funcional da desatenção em contextos múltiplos e também em situações sociais diversas.

Oliveira (2014) ressaltam que, para ter um diagnóstico mais preciso, a criança deverá preencher critérios em pelo menos seis itens de desatenção (tipo desatento) ou seis itens de hiperatividade e impulsividade (tipo hiperativo), ou com itens dos dois (tipo combinado).

Os autores Maia; Confortin (2015) relatam como se dá o processo para diagnosticar o TDAH em um indivíduo. Primeiramente, esse diagnóstico é feito por um profissional especializado, no qual é observada a manifestação de indícios que comprovem a presença desses sintomas. Esses indícios apresentam-se desde os primeiros meses de vida, etapa em que o bebê se mostra insaciável, irritado, tem cólicas acentuadas e apresenta dificuldade em relação à alimentação e ao sono.

Com o decorrer dos anos, a criança se apresenta inquieta, desajustada e desobediente, de fácil irritabilidade e com insatisfação frequente. Tais sintomas, muitas vezes, são comuns e podem ser confundidos com desvio de conduta. A adolescência é o período em que se acentuam a incapacidade de concentração, distração frequente, impulsividade, desempenho escolar instável, muitas brigas com professores e colegas. Há, também, grande dificuldade em transformar ideias em ações, de expressar pontos de vista, humor muito volúvel e intolerância à frustração (MAIA; CONFORTIN, 2015 p.77)

Esses sintomas são a base para o processo da avaliação diagnóstica, os dados são coletados através da participação dos pais, da criança e da escola, sendo que os pais são os principais informantes, pois eles acompanham a criança constantemente. Maia; Confortin (2015) lembram ainda que o diagnóstico final deve ser elaborado por um profissional especialista no assunto, que tenha conhecimento para descartar outras doenças ou transtornos.

De acordo com os autores Maia; Confortin (2015), a afirmação do laudo só será válida após o médico psiquiatra se valer de seus exames e da informação dos demais profissionais que acompanhem o caso - psicólogo, terapeuta, educadores, psicopedagogos. O problema deve ser abstraído por meio de entrevistas e observações familiares e escolares. Também se faz necessário o conhecimento sobre a idade em que se iniciaram as manifestações, o funcionamento familiar durante a gravidez, período pré-natal, parto, desenvolvimento psicomotor e histórico de saúde mental da criança, bem como antecedentes familiares, pois a perda de autocontrole pode ter origem genética. Contudo, é necessário que a criança ou o adolescente se submeta a uma avaliação; essa avaliação psicopedagógica permitirá valorizar o estilo de aprendizagem, estabelecendo objetivos a serem atingidos mediante intervenção educativa. Essas avaliações deverão se dar por meio de questionamentos com perguntas claras, específicas e tendo como base uma lista de sintomas, conduta do adolescente comprovada por atitudes, perguntas e respostas sobre situações enfrentadas, informações familiares e escolares e um exame médico que descarte outras causas patológicas.

Com isso, o resultado efetivo só será possível com a participação constante da família e da escola, principalmente dos professores e da equipe de orientação e coordenação escolar. Os autores Maia; Confortin (2015) ressaltam ainda que para um bom acompanhamento, é indispensável conceber o sujeito em sua singularidade com suas qualidades e limites, prazeres, sonhos, dificuldades e metas.

Conforme Silva (2003), o funcionamento cerebral das pessoas que têm Distúrbio do Déficit de Atenção (DDA) favorece o exercício da atividade humana mais transcendente que existe: a criatividade. Em meio à confusão resultante do intenso bombardeio de ideias, é capaz de entender o mundo sob ângulos habitualmente não explorados.

“Não é só a hiperatividade mental que favorece o processo criativo nos DDAs. Outros aspectos desse funcionamento cerebral devem ser destacados: a impulsividade, o hiperfoco e a hiper-reatividade” (SILVA, 2003 p.60).

A autora Silva (2003) relata que a impulsividade é responsável pela escolha de uma ideia entre milhares que circulam pelo cérebro dessas pessoas. Do mesmo modo, o hiperfoco pode ser definido como a capacidade que um DDA possui de se hiperconcentrar em determinadas ideias ou ações. Isso porque os DDAs são capazes de permanecer horas e dias hiperconcentrados em uma determinada ideia, possibilitando, dessa maneira, a realização de um processo criativo até o seu ponto final — a obra criativa —, a materialização da ideia criativa inicial. Bem como a hiper-reatividade, que é responsável pela capacidade que tem a mente do Distúrbio do Déficit de Atenção de não parar nunca. Trata-se de uma hipersensibilidade que essas mentes possuem em se "ligar" a tudo ao mesmo tempo. Dessa forma, o cérebro DDA funciona como uma antena parabólica que gira todo o tempo, captando simultaneamente os mais diversos estímulos do mundo externo.

A hiper-reatividade externa e a interna são responsáveis por um estado de inquietação mental permanente, que acaba por manter toda uma rede de pensamentos e imagens em atividade intensa, propiciando assim o processo criativo dos DDAs. Porém, a maioria dessas pessoas que possuem DDAs se perde no meio desse caminho, dissipando sua energia em várias frentes, em vez de canalizá-la para um único objetivo de cada vez.

No ano de 1990, segundo Silva (2003), foram realizados exames pelo cientista Alan Zametkin (do National Institute of Mental Health), que avaliou o metabolismo cerebral durante a realização de tarefas que testavam a atenção e a vigilância em indivíduos com comportamento DDA. O cientista observou, então, que havia uma redução na captação de glicose radioativa no cérebro dessas pessoas. De acordo com as pesquisas, o dado mais importante nesse estudo foi a constatação de que a redução metabólica era maior na região frontal do cérebro. Portanto, o lobo frontal é o grande "filtro" inibidor do cérebro humano, pode-se entender que muitos dos sintomas DDAs surgem por uma redução parcial do lobo frontal em bloquear e filtrar estímulos ou respostas impróprias vindas das diversas partes do cérebro com o objetivo de elaborar uma ação apropriada no comportamento humano.

Daí a impulsividade e/ou a hiperatividade no funcionamento desse cérebro tão sem freio quanto veloz. Com relação à atenção ocorre o mesmo processo: sem um filtro eficiente, a mente DDA é invadida por uma

avalanche de estímulos que acabam por desviar seu foco atencional a todo instante (SILVA, 2003 p.62).

A autora Silva (2003) deixa claro que as hipóteses sobre o hiperfuncionamento cerebral dos DDAs são abordagens exploratórias de base empírica, advindas de sua prática médica diária e, por isso mesmo, longe de constituir-se certeza absoluta sobre tão desafiante tema. Explica também que o cérebro humano é composto por duas grandes partes chamadas de hemisfério direito e hemisfério esquerdo, separados por uma estrutura neurológica chamada corpo caloso, que seria uma espécie de ponte, tornando possível a comunicação entre os dois lados cerebrais. Detalha que o hemisfério direito apresenta algumas capacidades que levam a conceituá-lo como o hemisfério do contexto, ou seja, ele possibilita uma visão geral do mundo. Acresce que o hemisfério esquerdo oferece uma visão mais detalhista, podendo-se dizer que o lado esquerdo do cérebro escreve o texto de nossas vidas e o lado direito se encarrega do contexto dessa história.

Assim também, a mente é constituída por um imenso "banco de imagens" distribuídas por todo o cérebro. Sendo assim, os pensamentos relativos a palavras ou outros símbolos também se constituem em imagens representativas, uma vez que palavras, frases, textos e sons existem sob a forma de imagens em nossa mente.

Para que a engrenagem do raciocínio e a tomada de ações funcionem é necessário que a atenção e a memória selecionem e armazenem informações para que o conhecimento adquirido na forma de imagens seja utilizado ao longo do tempo e possa auxiliar na previsão de fatos futuros e planejamento de ações a partir dessas suposições (SILVA, 2003 p.65).

Silva (2003), embasada nos estudos realizados por Antônio R. Damásio - (Universidade de Iowa), afirma que haveria três regiões no lobo frontal que estariam comprometidas direta e indiretamente com o processo de raciocínio, tomada de decisões, emoções e sentimentos. Tanto a região frontal ventromediana, quanto a região somatossensorial, localizada no hemisfério direito, comprometem o raciocínio e tomada de decisões, as emoções e

sentimentos. Para um melhor entendimento, no lobo frontal direito, região de maior interesse no funcionamento DDA, a região de ventromediana recebe sinais de conteúdos racionais e sentimentais vindos do cérebro; já a região somatossensorial recebe sinais de conteúdo emocional vindos dos sinais corporais. Portanto, a região dorsolateral acarretará tanto no comprometimento do raciocínio e tomada de decisões, como também na área de operações cognitivas gerais ou específicas, tais como a fala, números, objetos ou espaço.

Além disso, os DDAs são capazes de atentar para várias coisas ao mesmo tempo, mas só se dão conta disso quando fazem uma hiperconcentração, que chamamos de hiperfoco. E é justamente esta capacidade que cria no DDA a persistência necessária para que sua criatividade se expresse em criação. Daí a constatação de que razão e emoção exacerbadas no lobo frontal direito dos DDAs podem constituir o grande diferencial positivo desses indivíduos no exercício de sua capacidade criativa original.

2 - O PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM DE UM ALUNO TDAH

Segundo Ramos (2012), o sistema educacional brasileiro não tem condições para agregar uma criança com TDAH, pois várias escolas não possuem estrutura física básica, adequada, para receber esses alunos. Logo, as salas de aula são superlotadas, os professores desvalorizados e muitos não tiveram uma formação adequada. Além disso, o aluno com TDAH não conseguirá ser este aluno padrão, modelo, afinal ele apresenta dificuldades em ajustar-se às regras da escola, pois essas regras devem ser cumpridas à risca.

“A impulsividade dessa criança pode atrapalhar na interação com as outras, o fato dela enjoar facilmente de atividades, não as cumprindo até o fim, pode ser visto como rebeldia, além da desatenção que pode fazê-la cometer erros bobos. Tudo isso será mal visto na escola, fazendo com esta criança seja um problema” (RAMOS, 2012 p. 32).

Nesse sentido, Ramos (2012) diz que as pessoas estão preocupadas com os padrões ditados pela sociedade atual, que demanda corpos perfeitos, esquecendo-se de suas identidades referidas por critérios de desenvolvimento emocional interior. Entretanto, o sistema educacional brasileiro exige cada vez mais eficiência, rapidez na aprendizagem, mudança de foco, voltado para um tipo de aluno, ou seja, desconsiderando as diferenças individuais, apresentando dificuldade em possibilitar diversificação dos recursos e metodologias para os alunos.

Uma escola aberta às diferenças vai de encontro às potencialidades do discente, se desligando de modelos, padrões rígidos. Não só os alunos com TDAH, como outros alunos que fogem dos padrões demonstram maior dificuldade de adaptação, maiores problemas com o aprendizado. Levar em consideração as características desta clientela é considerar que cada indivíduo é único e precisa ser notado como tal” (RAMOS, 2012 p. 34).

Para a autora é de suma importância que os profissionais atuantes na escola tais como diretores, professores, coordenadores, psicólogos, façam uma avaliação desse aluno. Considerando, então, seu comportamento e o desempenho em diversas situações. Do mesmo modo, um encontro com os pais será essencial, para haver uma troca de informações, opiniões, para que ambos transmitam suas preocupações, analisem o histórico escolar, familiar da

criança e assim façam as melhores intervenções na vida escolar do aluno. Portanto, as estratégias utilizadas por um professor serão essenciais para que o aluno consiga se desenvolver positivamente dentro do processo ensino-aprendizagem; sendo assim, cabe ao professor pesquisar, observar o aluno para ver se esse método está funcionando ou não.

Dando continuidade, Ramos (2012) cita propostas que ajudarão o professor dentro da sala de aula. Primeiramente, é a programação na sala de aula, que envolve objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, que devem ser bem definidos, auxiliar o grupo e a cada um dentro deste grupo, de maneira equilibrada. Em relação aos conteúdos, esses não devem estar focados apenas na área cognitiva, e sim abranger as áreas afetiva, motora, social e cognitiva.

Conforme assevera Moretto (2002), além de serem conteúdos que tenham significado para o aluno, ou seja, além da aprendizagem significativa, que haja interesse dos mesmos e que eles possam utilizá-los em sua vida social. Contudo, o professor deve ter cuidado de não propor tarefas que o aluno não será capaz de realizar, gerando um sentimento de frustração, sendo assim, a avaliação prévia feita pelo docente é importante. Outra estratégia de auxílio ao aluno TDAH é a organização da sala, que preferencialmente deve ter um número pequeno de alunos. Porém, na sala de aula pode ser atrativa, estimulante, mas tomar cuidado com excesso de estímulos é essencial para não propiciar o desvio da atenção.

“Arrumar a sala de modo que todos participem do processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração as necessidades de cada um será importante para todos. Logo, as cadeiras enfileiradas não são apropriadas, pois impossibilitam a comunicação entre o grupo”. (RAMOS, 2012 p. 37,38).

Segundo a autora, o modo de falar é uma das atitudes positivas que favorecem o convívio com qualquer aluno. Ao falar com o aluno a voz deve ser firme e calma. O desrespeito às regras e o não cumprimento de tarefas devem ser coerentes com a ação que as motiva. Essa motivação é essencial na vida de um aluno com TDAH, afinal por toda sua vida ele é taxado como um indivíduo fracassado, que não reage a determinadas situações de modo

esperado. Por isso, elogiá-lo e recompensá-lo por atitudes adequadas, valorizar seus pontos fortes, aquilo que faz certo são maneiras de estimulá-lo. Dessa maneira, ao se sentir estimulado, com autoestima elevada, ele consegue progredir, por isso o professor deve estar atento para evitar o excesso de informações, estruturar bem as tarefas, alternando atividades mais interessantes com as menos interessantes, observar quais atividades ele tem mais facilidade em realizar, com a expectativa de saber que é capaz tanto como os demais.

Para finalizar, Ramos (2012) salienta que o aluno que tem TDAH ou não, que frequenta a escola hoje, vive em um mundo que impõe a ele o sucesso e o fracasso, para que seja a melhor pessoa possível, dentro de um padrão, fazendo com que viva pressionado. Enfim, por meio da afetividade o professor rompe barreiras, que muitas vezes estão fechadas às possibilidades acadêmicas (sejam elas barreiras em nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais, comportamentos agressivos) e chega até seu aluno, fazendo com que as emoções vividas por ele influencie sua vida intelectual.

Marcon, Sardagna e Schussler (2016) endossam as afirmações de Ramos quando afirmam que “o aluno com TDAH precisa ser contemplado com os serviços de apoio, mediante estratégias para o desenvolvimento de sua aprendizagem, em articulação com todos os envolvidos” (MARCON; SARDAGNA; SCHUSSLER, 2016, p.112).

A intervenção do psicopedagogo, especialmente junto aos professores, visa permitir que estes consigam coordenar melhor sua sala de aula, proporcionando uma estrutura satisfatoriamente organizada e constante do espaço, a fim de que a criança ou jovem com TDAH foque sua atenção no aprendizado, sem desviá-la para outras atividades (MARCON; SARDAGNA; SCHUSSLER, 2016, p.112, 113).

Goldstein e Goldstein (1994 apud MARCON; SARDAGNA; SCHUSSLER, 2016, p.113) mencionam a importância dos “movimentos monitorados” nos espaços escolares como uma oportunidade importante na criação de possibilidades de reforço positivo e incentivo para um comportamento mais adequado e significativo para a pessoa com TDAH. Esses movimentos monitorados correspondem a atividades que favorecem o contato

entre professor e aluno e ajudam na avaliação frequente do comportamento do indivíduo sobre os outros e sobre ele mesmo, auxiliando na continuidade das tarefas propostas, as quais podem envolver levantar-se para apontar um lápis, ir até a secretaria da escola, ou levar um bilhete para outro professor.

As autoras também citam a importância de um diagnóstico fidedigno do TDAH, especialmente frente a crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, quando muitas vezes o problema está na mudança drástica de metodologia de ensino. Acresce que o maior risco está na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, quando a criança reage frente a tais mudanças, muitas vezes não conseguindo manter sua atenção na proposta da aula, pois necessita de atividades lúdicas, com espaços amplos e com uso de recursos pedagógicos diversos. Sendo assim, o diagnóstico e tratamento corretos são fundamentais, uma vez que um tratamento equivocado pode causar prejuízos não só no âmbito escolar, mas também pessoal.

2.1 A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL DE VYGOTSKY E O SEU PAPEL NA INCLUSÃO

Conforme Medeiros e Silva (2013), o teórico Vygotsky trabalha com o conceito de “mediação”, considerando a dimensão social como um fator de muita importância, uma vez que é ela a mediadora da relação entre o sujeito com o mundo. Sendo assim, o aprendizado assume um papel fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo.

Essa aprendizagem mediadora será baseada e fundamentada no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é composta por dois processos: o “nível de desenvolvimento potencial”, que se refere à fase em que a criança necessita de alguém mais experiente para a realização de determinadas tarefas, e o “nível de desenvolvimento real”, quando a criança se sente capaz de desempenhar essa mesma tarefa sem auxílio e de modo independente. Desse modo, a ZDP é como a ponte existente entre esses dois níveis de desenvolvimento, o percurso que o indivíduo fará para alcançar a maturação dos processos de aprendizado.

As autoras também citam que a ZDP de Vygotsky reforça sua importância no nível da aprendizagem, já que é através dela que se torna

possível observar no aluno os processos já amadurecidos, bem como aqueles que ainda estão em curso, fazendo assim com que o educador possa ajustar suas estratégias pedagógicas sempre que necessário. Acrescenta que o papel da escola será essencial para a construção desses indivíduos como seres atuantes na sociedade.

O estudo do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal reforça o fato de que o professor precisa conhecer seus alunos individualmente para ser capaz de mudar e melhor direcionar sua prática, a fim de garantir êxito no processo não só por parte de quem ensina, mas principalmente por parte de quem aprende (MEDEIROS E SILVA, 2013 p.119).

Vygotsky considera que o desenvolvimento e a aprendizagem inter-relacionam-se desde o nascimento da criança, sendo a constituição do sujeito um movimento, isto é, há um processo dialético entre aprendizagem e desenvolvimento (ZANELLA, 1992 p. 98). Segundo Zanella (1992), Vygotsky acreditava que o nível de desenvolvimento potencial é muito mais indicativo para a criança do que o nível de desenvolvimento real, pois o desenvolvimento real refere-se a ciclos já completados, ou seja, o passado; enquanto o nível de desenvolvimento potencial indica o desenvolvimento prospectivamente, refere-se ao futuro da criança.

Quanto à instrução escolar, a ênfase colocada por Vygotsky na importância do ensino sistematizado para o desenvolvimento humano decorreu do reconhecimento do papel e importância da escola para o avanço da sociedade como um todo, pois é na e pela apropriação dos conteúdos aí veiculados que o homem se constitui enquanto sujeito consciente, crítico, agente da história (ZANELLA, 1992 p. 100).

No entender da autora, Vygotsky defende que a escola promove uma variedade de relações interpessoais, cuja importância consiste em auxiliar aquelas que fazem uso da mediação da linguagem. Essas interações exercem, portanto, o papel fundamental no desenvolvimento humano, pois é a partir da internalização dos signos socialmente construídos que as funções intrapsicológicas se constituem, o que vem a ressaltar a gênese social da consciência humana.

Para os educandos com TDAH, o conceito de ZDP se faz ainda mais importante, uma vez que, em diversas situações, eles precisarão de alguém para ajudá-los a desenvolver suas habilidades motoras e cognitivas. Daí a importância de estarem inseridos em grupos heterogêneos. Esse auxílio deve ser permanente e ofertado pelos pais ou responsáveis no âmbito familiar e na escola pelos professores e equipe de apoio. O papel da escola será fundamental para a construção desses indivíduos como agentes do conhecimento, conforme assevera Moretto (2002).

Uma vez apreendido, esse conceito permite que o professor possa perceber quando deve fazer-se ainda mais presente e o momento em que deverá fazer-se menos presente – quando o aluno atingir autonomia, alcançando seu nível de desenvolvimento real. Esse é o papel de um agente mediador, segundo Moretto (2002).

Tão importante quanto promover a autonomia do aluno é o professor estar sempre atento à sua autoestima, evitando rotulá-lo, promovendo sempre o reforço positivo imediato para todo o bom comportamento do aluno (a família também deve promovê-lo), partindo do princípio de que esse aluno é capaz. Para isso, o professor deve focar nas potencialidades do aluno e nunca em suas limitações. Elogiar sempre, pois o estímulo nunca é demais, o aluno precisa ver que seus esforços em vencer a desatenção, controlar a ansiedade e a hiperatividade estão sendo reconhecidos.

3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR E COLABORATIVO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

De acordo com Silva (2015), a colaboração família e escola é fundamental no desenvolvimento de qualquer criança, sobretudo para as que têm TDAH. Tanto a escola quanto a família devem ter participação no desenvolvimento da criança, pois a falta de integração entre ambas as partes faz com que fiquem alheias às dificuldades que a criança possa estar enfrentando. “Quando a criança recebe um apoio, ela consegue desenvolver suas atividades, mesmo tendo suas limitações” (SILVA, 2015, p. 6).

Portanto, é de suma importância que o professor, no seu cotidiano, além de aplicar estratégias pedagógicas utilizando diferentes recursos e metodologias para ajudar o aluno com TDAH procure também integrar a família nesse processo, a fim de garantir que as mesmas condutas adotadas na escola sejam colocadas em prática em casa.

Ao receber um aluno com TDAH, a instituição de ensino precisa repensar suas práticas metodológicas, pois, se não o fizer, não atenderá as necessidades desse aluno. Conhecer o transtorno também é um fator importante para elaborar estratégias pedagógicas que beneficiarão o seu processo de aprendizagem (SILVA, 2015, p. 8).

Na fala da autora, a aprendizagem escolar é um processo longo e pode ser ainda mais difícil para algumas crianças que encontram dificuldades. Sendo assim, o apoio da família é de extrema relevância em todos os aspectos que envolvem a vida escolar de seus filhos. Desse modo, é necessário, sobretudo, dar apoio e demonstrar disponibilidade em ajudar sempre que preciso.

3.1 O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE UM ALUNO TDAH

Segundo Rocha (2017), o desafio dos professores em relação ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais é muito grande, pois cabe a eles construírem novas propostas de ensino, atuarem com um olhar diferente em sala de aula, sendo os agentes

facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. “Faz-se necessário que os profissionais e principalmente os professores estejam capacitados para exercer essa função, atendendo a real necessidade de cada educando” (Rocha, 2017 p.5).

O professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e cabe a ele promover situações pedagógicas em que os alunos com necessidades educacionais especiais superem o senso comum e avancem em seu potencial humano afetivo, social e intelectual, quebrando as barreiras que se impõem (Rocha, 2017 p.6).

Segundo o autor, 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 ao respeito às diferenças e às inteligências múltiplas. Para que isso aconteça, o professor deve planejar suas aulas e recorrer a filmes, jogos, músicas, maquetes, mapas, desenhos, alternativas possíveis para que todos tenham acesso às oportunidades dentro da sala de aula.

Tendo em vista que a educação inclusiva no modelo atual é um desafio aos professores, isso os obriga a repensar sua maneira de ensinar, sua cultura, sua política e suas estratégias pedagógicas, adotando uma postura receptiva diante da singularidade que irão encontrar, a fim de detectar potencialidades e expor habilidades de acordo com a demanda de cada aluno. Segundo Rocha (2017):

A inclusão nada mais é que um processo de inovação que exige um esforço de reestruturação e atualização de algumas escolas, fazendo com que essas escolas busquem uma reorganização escolar, ampliando seu projeto político-pedagógico, incorporando novas práticas aos currículos e realizando adaptações físicas necessárias para acolher os alunos (ROCHA, 2017 p. 7,8).

Acrescenta ainda que os professores devem sempre buscar um ensino com vistas ao respeito, que deve ser recíproco, favorecendo "o desenvolvimento da consciência, mostrando que todos são iguais,

independentemente de sua etnia, situação econômica e suas demais diferenças" (ROCHA, 2017, p.8).

Silva (2015) endossa o posicionamento de Rocha (2017) afirmando que cada aluno com TDAH possui suas características de aprendizagem. Portanto, é o professor que deve descobrir qual é a característica do seu aluno e, a partir de aí mantê-lo sempre inteirado em sua aula. Quanto ao seu aprendizado, as autoras concordam com Rocha (2017) quando dizem que “esses alunos precisam ser estimulados com brincadeiras, jogos lúdicos e jogos com regras, que ajudam o aluno no convívio social e, a saber, perder e ganhar” (SILVA, 2015, p. 11).

De acordo com Silva (2015), no sistema educacional brasileiro não é fácil encontrar profissionais totalmente preparados para lidar com alunos com TDAH. As salas com excesso de alunos causam um desconforto para o professor, caso ele tenha que dar uma atenção especial para um aluno com necessidades educacionais especiais. Porém, na sala de aula, a criança com TDAH deve ser como as outras, ela irá fazer tudo que outra criança faz, só que em tempo maior. Entretanto, escolas precisam estar preparadas para receber os alunos de inclusão, pois eles têm direito de frequentar escolas regulares de qualidade.

As autoras Maia e Confortin (2015) reforçam o posicionamento de Silva (2015) quando afirmam que “assim como todos os outros estudantes, possuem seu próprio tempo de aprendizagem; porém, em sua maioria, os estudantes com TDAH precisam de um tempo maior para internalizar o que foi ensinado” (MAIA; CONFORTIN, 2015 p. 79,80). Complementam, ainda, que conhecer o estudante beneficia tanto o jovem com TDAH, quanto o professor e os demais colegas, pois proporciona maior dedicação e disponibilidade do professor, o que reflete em atividades mais elaboradas e concretas. Assim, os estudantes com TDAH conseguem adquirir um aprendizado significativo e estabelecer relações com seus colegas.

Para as autoras, é importante que o professor tenha esse conhecimento em relação aos transtornos e também suas dificuldades de aprendizagem, antes mesmo de estar em sala de aula, ou seja, que o mesmo tenha esse contato ainda em sua graduação.

Na formação inicial, ou seja, em sua graduação, o professor deveria ter, em sua grade curricular, uma disciplina que o ensinasse a lidar com deficiências, bem como transtornos e dificuldades de aprendizagem, características tão comuns 'dentro' da sala de aula, para saber como lidar com esses estudantes e com os demais. Após a prática em sala de aula e a identificação desses fatores, o professor deve buscar dar continuidade em sua formação, alterando sua metodologia quando necessário (MAIA; CONFORTIN, 2015 p.80).

Enfim, no entendimento das autoras, o papel do professor é indispensável para a evolução do estudante com TDAH, porém, se a escola não o apoia ou não lhe dá subsídios pelos quais possa ser cumprido o objetivo, o esforço e trabalho até então alcançados regridem ou paralisam, não chegando a um progresso desejado. Isso porque um ambiente estimulador possui características que facilitam o aprendizado significativo. Ao criar esse ambiente, será visível o crescimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, da escola, do professor e da família.

3.2 O PAPEL DOS SERVIÇOS DE APOIO NA INCLUSÃO DO ALUNO COM TDAH

A partir de 1990, intensificam-se no país os debates acerca da Educação para Todos. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) preconiza que:

Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo (UNESCO, 1994, p. 9).

Em relação ao apoio externo, a mesma declaração especifica que “[...] a provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas” (UNESCO, 1994, p.11), e que considera ainda que a atuação de “[...] professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais deverá ser coordenado

em nível local” (UNESCO, 1994, p. 12), evidenciando assim, a necessidade de outros profissionais na construção de sistemas inclusivos, a possibilidade de aprendizagem colaborativa e trabalho em equipe na escola (UNESCO, 1994). Com a promulgação da LDBEN (1996) a Educação Especial no Brasil passou a ser considerada uma modalidade de ensino e está definiu que haveria “quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, sendo o atendimento educacional realizado em classes, escolas ou serviços especializados” (BRASIL, 1996, p. 21).

No Decreto 3.298/99, que orienta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, tem-se no art. 24 que a “educação especial contará com equipe multiprofissional com a adequada especialização e adotará orientações pedagógicas individualizadas” (BRASIL, 1999, p. 2).

Dois anos depois foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), cujo foco foi a organização dos sistemas de ensino para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e sobre a operacionalização desse atendimento, tanto no ensino comum quanto no especial. Dentre as orientações sobre os serviços de apoio temos:

[...] atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes [...] e de outros profissionais como psicólogos e fonoaudiólogos por meio de itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e a comunicação [...] (BRASIL, 2001, p. 47).

Ainda:

[...] sustentabilidade do processo inclusivo mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio (BRASIL, 2001, p. 47- 48).

Esse documento possibilitou a ampliação de serviços e profissionais de apoio na escola. Em tese, esse tipo de serviço atenuaria a pressão sobre o educando ser o único responsável pelo seu próprio fracasso, uma vez que havendo outros profissionais atuando nas salas de aula, por meio de trabalhos

de equipe, o "problema" ampliava-se para ser discutido com outros profissionais. De acordo com Susan e William Stainback (1999):

A educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos [...]. [...]. Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas (SUSAN E WILLIAM STAINBACK, 1999 p. 21).

Fonseca-Janes et ali (2012) explicam que na compreensão de Educação Inclusiva, a escola tem papel fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva. Mas, para que isso aconteça, o sistema educacional necessita de uma política educacional comprometida com a qualidade de ensino, e também de um profissional bem formado em todas as modalidades de ensino. Entretanto, esse profissional não deve apenas ter acesso à informação sobre a Educação Inclusiva, mas que seja um sujeito histórico e transformador de sua prática pedagógica e que, principalmente, não promova sozinho a inclusão, mas que seja amparado por uma equipe multidisciplinar, pois sabemos que o professor, sozinho, pouco pode fazer diante da complexidade de questões que seus alunos colocam em jogo.

A equipe multidisciplinar pode ser entendida, segundo Fonseca-Janes et ali (2012), como um grupo de pessoas com contribuições distintas, com um método compartilhado frente a uma meta comum. A partir dos diferentes olhares dessa equipe e de avaliações sobre o caso, uma estratégia de atendimento integrada é pensada, estabelecendo-se, em seguida, conjuntamente, as prioridades terapêuticas e educacionais. Se o que se almeja, de fato, é a inclusão, um impacto real no desenvolvimento do educando com TDAH, a equipe multidisciplinar é indispensável.

De acordo com Glat et al. (2006, apud FONSECA-JANES et ali, 2012, p. 27), entretanto, a existência de uma equipe multidisciplinar ou multiprofissional não garante que o trabalho desenvolvido seja integrado ou interdisciplinar, pois não basta que um grupo de profissionais se reúna para

discutir um caso, cada um apresentando sua visão e o tipo de atendimento a ser prestado ao cliente (FONSECA-JANES et al, 2012, p. 27).

Diante disso, os autores destacam a importância do enfoque multidisciplinar e colaborativo na análise e na construção de uma educação efetivamente inclusiva, em que os envolvidos assumam sua responsabilidade e cultivem o respeito e a cooperação frente aos colegas no desenvolvimento de melhor qualidade diante das complexas situações encontradas no sistema educacional atual, que dificilmente seriam desenvolvidas isoladamente.

4. CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, SUJEITO, TEXTO E SENTIDO

Segundo Solé (1998), um dos múltiplos desafios a serem enfrentados pela escola é fazer com que os alunos aprendam a ler e a interpretar corretamente. Isso porque a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas. Além disso, a autora defende que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma como é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitrem para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Estas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto; considerá-la de forma exclusiva equivaleria, na minha opinião, a começar a construção de uma casa pelo telhado (SOLÉ 1998, p.33).

Hoffmann (1991) endossa as afirmações de Solé (1998) quando afirma também que o conhecimento do aluno vem dos objetos e cabe ao professor organizar os estímulos com os quais o aluno entrará em contato para aprender. Com isso, a prática pedagógica consistirá então na transmissão clara e explícita dos conteúdos pelo professor, apresentando exemplos preferencialmente concretos.

Essa situação, por si só, promoverá a aprendizagem, desde que o aluno entre em contato com tais estímulos, esteja atento às situações. Assim, se o professor oferecer explicações claras, textos explicativos consistentes e organizar o ambiente pedagógico, o aluno aprenderá, exceto se não estiver presente, ou não estiver atento às explicações, ou não memorizar os dados transmitidos pelo professor, ou não cumprir as tarefas de leitura solicitadas (HOFFMANN, 1991 p.54).

Solé (1998) define a leitura como um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita, ou seja, para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos também nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua que

se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

O leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto, no qual atribui grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente (SOLÉ, 1998, p. 23).

A autora complementa a fala dizendo que no processo descendente o leitor não procede a letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. “Desse modo, o processo de leitura também é sequencial e hierárquico, mas, neste caso, descendente: a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação” (SOLÉ, 1998, p. 24). Sendo assim, as propostas de ensino geradas por este modelo enfatizam o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação, que nas concepções mais radicais são consideradas perniciosas para a leitura eficaz.

Porém, de acordo com Solé (1998), quando uma professora formula aos alunos suas próprias previsões, é importante explicar-lhes em que se baseia para formulá-las; assim, eles perceberiam que o importante não é a exatidão, mas o ajuste e a coerência. Isto porque “a escuta ou leitura de uma explicação ou texto têm a função de estabelecer pontes conceituais entre o que o leitor já conhece e o que se deseja que aprenda e compreenda” (SOLÉ, 1998, p. 29-30).

Para a interpretação progressiva do texto, Solé (1998) acredita que a elaboração de sua compreensão envolve determinar as ideias principais que ele contém. É importante estabelecer que, embora um autor possa elaborar um texto para comunicar determinados conteúdos, a ideia ou as ideias principais construídas pelo leitor dependem em grande parte dos seus objetivos de leitura, dos seus conhecimentos prévios e daquilo que o processo de leitura em si lhe oferece com relação aos primeiros.

Sendo assim, Solé (1998) faz considerações nas quais aponta a diferença entre professor e alunos em relação à leitura e à interpretação de texto:

Do ponto de vista do professor, algumas informações podem ser mais importantes que outras para os objetivos que pretende que os alunos alcancem mediante a leitura do texto. Do ponto de vista do aluno, a ideia principal transmitida pelo texto estará em consonância com os objetivos que deverão ser previamente acordados com ele, ou pelo menos conhecidos (SOLÉ, 1998, p. 30).

Nesse sentido, Solé (1998) ressalta que o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e vá construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraíndo dele o que lhe interessa, em função dos objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário.

Quando a leitura é considerada um objeto de conhecimento, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de se desejar, pois em muitas ocasiões a instrução explícita limita-se ao domínio da habilidade de decodificação (SOLÉ, 1998, p. 36).

Além disso, todos os professores, de todos os níveis, têm experimentado estratégias, métodos, materiais, tanto para promover a leitura, quanto para compensar os déficits que alguns alunos manifestam diante dela. E sabem que não existe apenas uma resposta, que o que funcionou em determinada ocasião não funciona na seguinte e que, em alguns casos, nada parece adequado.

Compreender não é uma questão de tudo ou nada, mas é relativa aos conhecimentos de que o leitor dispõe sobre o tema do texto e aos objetivos estipulados pelo leitor. Esses objetivos não determinam apenas as estratégias que se ativam para se obter uma interpretação do texto; também estabelecem o umbral de tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de não-compreensão (SOLÉ, 1998, p. 41).

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, Solé (1998) diz ser necessário que sinta que é capaz de ler, de

compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso. Acrescenta ainda que, de outro modo, o que poderia ser um desafio interessante- elaborar uma interpretação adequada – pode se transformar em um sério ônus e provocar o desânimo, o abandono, a desmotivação.

Solé (1998) expõe sua opinião ao dizer que uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo. Do mesmo modo, em uma classe, pode ser muito difícil contentar os interesses de todas as crianças com relação à leitura e fazê-los coincidir com os dos professores, que supostamente interpretam as prescrições propostas curriculares. Entretanto, todas as escolas contam com atividades de bibliotecas ou de leitura, “leitura livre”, em que é possível que os interesses do leitor tenham primazia sobre os parâmetros.

“[...] não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que a professora faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar (Solé, 1998, p. 43).

A autora ressalta ainda a importância dos materiais oferecidos como suporte para a leitura. Para além da necessidade de serem atraentes e incentivar atitudes de interesse e cuidado nos leitores, Solé (1998) insiste que, quando se fala de motivação, deve-se insistir nos conteúdos transmitidos.

[...] “Ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso (Solé, 1998, p. 44).

A respeito da compreensão leitora e da aprendizagem significativa, Solé (1998) esclarece que o conceito de aprendizagem significativa está relacionado ao ato de aprender algo equivale a formar uma representação, um modelo próprio daquilo que se apresenta como objeto de aprendizagem;

também ao fato de poder atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente. Esse processo remete à possibilidade de relacionar de uma forma não-arbitrária e substantiva o que já se sabe e o que se pretende aprender.

Quando aprendemos significativamente ocorre a memorização compreensiva pelo processo de integração da nova informação à rede de esquema de conhecimento antes mencionada. Assim, essa memorização faz com que a possibilidade de utilizar o conhecimento integrado para a resolução de problemas práticos seja muito elevada (SOLÉ, 1998, p. 46).

Além disso, a aprendizagem significativa é suficiente para dar conta das vinculações existentes entre compreender e aprender e para explicar o contínuo que se estabelece entre aprender e ler e ler para aprender.

Quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se um instrumento útil para aprender significativamente. [...] a leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor (Solé, 1998, p. 46).

Embora a forma como se entende a compreensão envolva a presença de um leitor ativo que processa a informação que lê, Solé (1998) explica que não devemos perder de vista que, quando lemos para aprender, colocamos em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar este objetivo. “Se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estaremos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em sua multiplicidade de situações” (SOLÉ, 1998, p. 47).

No quesito ensino da leitura, Solé (1998) fala que a alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever. Porém, o domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística e também repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentamos.

Para ler, qualquer leitor precisa ter acesso ao texto cuja leitura transformou-se em objetivo. Obviamente, esse texto possui uma série de características, formado por um sistema de símbolos, por um código. Para ter acesso ao texto, é preciso ter acesso ao seu código, assim, para ter acesso à mensagem

emitida em um noticiário radiofônico ou televisivo, é imprescindível conhecer o código que o locutor utiliza para transmitir as notícias (SOLÉ, 1998, p. 51).

No entanto, é possível que o indivíduo tenha acesso às mensagens codificadas em outras línguas, embora não as conheça, solicitando, assim, a ajuda de um tradutor. Sendo assim, Solé (1998) afirma que esse leitor não poderia ser considerado como autônomo para explorar a linguagem escrita nessa língua. Isto porque aprender a decodificar pressupõe aprender as correspondências que existem entre os sons da linguagem e os signos ou os conjuntos de signos gráficos – as letras e conjuntos de letras – que os representam.

Embora os sons sejam as unidades básicas da linguagem, isolá-los e identificá-los é particularmente difícil, porque não existem como tais na emissão falada, ou pelo menos não existem todos. Isto é, quando se fala ocorre um fenômeno de sobreposição que torna impossível isolá-los como tais (SOLÉ, 1998, p. 52).

Solé (1998) também defende que quando as crianças aprendem a ler e a escrever costumam se mostrar competentes no uso comunicativo da linguagem, utilizando, assim, as estruturas linguísticas, fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, quando se trata de aprender o código, a criança não precisa apenas usar bem a linguagem, ela precisa ter uma certa consciência metalinguística para compreender os segredos do código.

[...] As crianças prestam atenção à sua linguagem e à linguagem dos outros desde muito cedo; percebem os erros que cometem, os erros alheios, a rima, adoram as adivinhações e costumam brincar de inventá-las, embora seu conteúdo não tenha nenhum sentido. Sua atenção é espontânea, suscitada por algum fato linguístico que as surpreende, atrai ou zanga (SOLÉ, 1998, p. 53).

Para Solé (1998), a importância da leitura feita por outros reside em que contribui para familiarizar a criança com a estrutura do texto escrito e com sua linguagem, cujas características de formalidade e descontextualização as distinguem da oral. Por outro lado, a criança pode assistir muito precocemente ao modelo de um especialista lendo e pode participar de diversas formas de

tarefa de leitura (olhando as gravuras, relacionando-as com que se lê, formulando e respondendo perguntas). “Assim, constrói-se paulatinamente a ideia de que o escrito diz coisas e que pode ser divertido e agradável conhecê-las, isto é, saber ler” (SOLÉ, 1998, p. 55).

De acordo com Solé (1998), na construção da consciência metalinguística não partimos do zero, mas da atenção que a linguagem, tanto oral como escrita, suscita espontaneamente, das perguntas da criança e das concepções que ela vai construindo. Além do que, quando se trata do ensino, é importante levar em conta que, apesar de as crianças possuírem numerosos e relevantes conhecimentos sobre a leitura e a escrita, o tipo de instrução que elas receberem influenciará o tipo de habilidades que poderão adquirir.

A criança pode aprender e de fato aprender à medida em que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias devem ser ensinadas. Para compreender, a criança pode se beneficiar tanto do contexto de uma frase conhecida para descobrir o significado de uma palavra nova inserida na mesma, como de sua experiência em correspondência (SOLÉ, 1998, p. 60).

Para Solé (1998), "O bom leitor é aquele que utiliza simultaneamente os indicadores contextuais, textuais e grafofônicos para construir o significado" (Solé, 1998, p. 60). No leitor experiente, as habilidades de decodificação automatizaram-se e só se tornam conscientes em certas ocasiões, enquanto o leitor aprendiz precisa utilizar tais habilidades com grande frequência, no contexto da busca do significado. É importante perceber que o uso eficaz da decodificação exige que se possa combinar a informação procedente das regras de correspondência com a informação procedente do texto e do conhecimento prévio do leitor (Solé, 1998, p. 60-61).

Por isso, professores e professoras precisam entender que o sistema da língua escrita é um sistema complexo, e que as crianças precisam abordá-los de uma perspectiva ampla, não-restrita, sendo-lhes oferecida uma multiplicidade de caminhos e estratégias para que possam se apropriar dele. Caso isso aconteça estarão contribuindo para que as crianças vejam a leitura não como um processo inseguro de translação de um código para outro, mas como um desafio interessante que precisam resolver, para saber o que diz e como devem dizê-lo:

Desde muito pequenas, as crianças constroem conhecimentos relevantes sobre a leitura e a escrita e, se tiverem oportunidade, isto é, se alguém for capaz de se situar no nível desses conhecimentos para apresentar-lhes desafios ajustados poderão ir construindo outros novos, que cada vez estarão mais de acordo com o ponto de vista adulto (SOLÉ, 1998, p. 61).

Por outro lado, à medida que se trata de um sistema complexo, a leitura e a escrita beneficiam-se com o uso combinado de diversas estratégias que permitam seu crescente domínio. É necessário acabar com a ideia de que existe apenas um caminho para ir construindo noções adequadas sobre o código e para se tornar um usuário eficaz dos procedimentos da leitura e da escrita.

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos (Solé, 1998, p. 65).

No que diz respeito ao ensino de estratégias de compreensão leitora, Solé (1998) acredita que formar leitores autônomos significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Entretanto, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre a própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. No entanto, “deve presidir um enfoque baseado na participação conjunta de professor e aluno, para que este se torne autônomo e competente na leitura” (Solé, 1998, p. 82).

Além disso, é interessante que os alunos leiam diferentes tipos de textos na escola, que conheçam e se acostumem com diversas superestruturas. Isto porque parece claro que a diversificação dos tipos de escritos quando se aprende a ler e a escrever, e quando a leitura e a escrita são utilizadas como meio para a aprendizagem, não é uma questão de “progresso” ou de “modernidade”, mas de realismo pedagógico e de

adequação dos meios disponíveis para os alunos alcançarem os objetivos previstos. Para isso, é preciso ensinar estratégias que ajudem a compreender diferentes tipos de texto (Solé, 1998, p. 87).

Dell'Isola (2001), ao explanar sobre o processo de inferência, esclarece que compreender um texto não é somente responder a perguntas, mas sim um ato de afirmação social, uma interação com outros indivíduos, uma atividade situada num contexto sócio-histórico. O texto passa a ser um evento histórico constituído e renovado a cada contato com um leitor. Além disso, ler e compreender envolvem uma atividade tanto decodificadora como criadora, em que se vai de uma sugestão textual a universos construídos com base nas experiências e vivências socioculturalmente determinadas (Dell'Isola, 2001, p. 11).

Ao falar sobre a produção da leitura, Dell'Isola (2001) explica que a leitura é produzida, tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, pois o texto se descontextualiza e se deixa recontextualizar pelo leitor. “Nenhum texto apresenta um sentido único, instalado, imutável, depositado em algum lugar. Texto quer dizer 'tecido', não um produto, mas uma produção” (DELL'ISOLA, 2001, p. 28). Dessa maneira, a leitura não é um produto, é uma produção, assim, a leitura é produzida à medida que o leitor interage com o texto. Acrescenta também que ler não é decodificar, pois decodificar é apenas obter a informação visual que vem pelo globo ocular diante da página impressa.

Na definição de Dell'Isola (2001), a leitura é um processo psicolinguístico pelo qual o leitor reconstrói uma mensagem que foi codificada pelo escritor como exibição gráfica. Cita ainda que para que isso aconteça o leitor utiliza três sistemas de sugestão usados simultânea e interdependentemente: o sistema grafofônico, em que o leitor responde a sentenças gráficas e pode utilizar as correspondências entre o sistema gráfico e o fonológico de sua língua materna; o sistema sintático, em que o leitor usa marcadores-padrões, como função de palavras ou sufixos flexionais, como “pistas”, reconhece e prevê a estrutura sintática; e também o sistema semântico, em que o leitor não compreende o sentido das palavras, mas vai além, usa de sua experiência para extrair o sentido daquilo que lê.

Diante disso, o leitor toma decisões provisórias a serem firmadas, rejeitadas ou aprimoradas à medida que as informações parciais são processadas. Assim, a leitura toma seu curso, pois ler é também uma forma de se adquirir conhecimentos. É ter acesso aos bens culturais existentes, e seu aprendizado pretende, em geral, a adaptação do indivíduo ao meio ambiente.

Dell'Isola (2001) defende que o leitor, ao mesmo tempo em que é um indivíduo inserido num paradigma humano, também está inserido num contexto sociocultural, visto que a leitura não é um evento desligado da esfera humana, e não pode ser caracterizada como um fenômeno físico observável. Sendo assim, há necessidade de se buscar os fundamentos psicológicos do ato de ler, no qual os elementos são considerados relevantes para a elaboração de uma estrutura desse processo.

Soares (1988, apud DELL'ISOLA, 2001 p. 34) define o leitor como sendo "um indivíduo inserido no paradigma "humano" e pertencente a uma classe social, inserido em um contexto sociocultural. E, se ler é um fato cultural, está enraizado no tempo e no espaço, numa vivência social" (DELL'ISOLA, 2001, p. 34).

Além disso, o sentido não reside no texto, os conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão. Embora o texto e o leitor sejam o ponto de partida para a compreensão; esta só se dá quando ambos entram em contato. Fazendo, assim, com que o texto se torne unidade de sentido na interação com o leitor. "Ao desencadear o processo de significação, o leitor passa a compreender. A compreensão é individual e ocorre de acordo com as condições de produção de leitura" (DELL'ISOLA, 2001, p. 35-36).

Dell'Isola (2001) complementa dizendo que não é possível haver leitura sem compreensão. Ler é compreender; sem compreensão não há leitura. Compreender um texto é ter acesso a uma das leituras que ele permite, é buscar um dos sentidos possíveis oferecidos por ele, determinado pela bagagem sociocultural que o leitor traz consigo.

Em relação à construção de sentido, Dell'Isola (2001) explica que ler é interagir, é construir significado para o texto. Isto porque, quando se invoca a natureza interativa do tratamento textual, é preciso ter em mente todos os tipos de conhecimento que o leitor utiliza durante a leitura – conhecimentos e crenças sobre o mundo, conhecimentos de diferentes tipos de texto, de sua

organização e estrutura, conhecimentos lexicais, sintáticos, semânticos, discursivos e pragmáticos.

O leitor, ao compreender um texto, raciocina. O raciocínio é um movimento de pensamento, uma “inferência”, que comporta invenção e atividade do pensamento, apoiada em estratos socioculturais ou impulsionada pela afetividade do indivíduo. O raciocínio não se reduz a um simples mecanismo de associação de ideias; isso se comprova ainda pelo fato de não haver raciocínio sem consciência das razões (DELL’ISOLA, 2001, p. 39).

De acordo com Koch (2009), a língua apresenta várias concepções em relação ao sujeito, pois a concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote. Assim, a língua pode ser usada para expressar um pensamento ou como estrutura, podendo o sujeito possuir consciência individual no uso da linguagem ou ser assujeitado ou inconsciente. Já “o princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social” (KOCH, 2009 p. 14).

Koch (2009) menciona uma terceira concepção, sendo a concepção da língua como código e de sujeito como (pré) determinado pelo sistema. Segundo essa concepção, o texto é visto como simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito.

Entretanto, Koch (2009) ressalta que:

O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a construir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentido (KOCH, 2009 p. 17).

Assim, o ouvinte/leitor de um texto mobiliza todos os componentes do conhecimento e estratégias cognitivas que tem ao seu alcance para ser capaz de interpretar o texto como dotado de sentido. Porém, “o processo textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, depende, assim,

essencialmente, de uma interação entre produtor e interpretador” (KOCH, 2009 p. 18-19). Sendo assim, produtor e interpretador do texto são, portanto, “estrategistas”, na medida em que, ao jogarem o “jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias de ordem sociocognitiva, interacional e textual com vistas à produção do sentido:

[...] Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, pelo menos, parcialmente, semelhantes, ou seja, seus conhecimentos enciclopédicos, sociointeracionais, procedurais, devem ser, ao menos em parte, compartilhados, visto que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os mesmos conhecimentos – enciclopédico, sociointeracional, procedural etc.- (Koch, 2009 p. 23-24).

Conforme Koch (2009), o contexto, da forma como é hoje entendido no interior da Linguística Textual, abrange, portanto, não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata, ou seja, entorno sociopolítico-cultural e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Assim, “ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal” (KOCH, 2009 p. 24).

As abordagens sociocognitivas vêm postulando que o contexto físico não afeta a linguagem diretamente, mas sempre por intermédio dos conhecimentos (enciclopédia, memória discursiva) do falante e do ouvinte, de modo que a maior parte das assunções contextuais é recuperada da memória, do contexto cognitivo dos interlocutores (Koch, 2009 p. 28-29).

Koch (2009) vem questionar ainda sobre a contextualização na fala e na escrita. Segundo a autora, o sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão somente da estrutura textual em si mesma, pois os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma lacunar, permanecendo muita coisa implícita.

Assim, o tratamento da linguagem, quer em termos de produção, quer de recepção, repousa visceralmente na interação produtor-ouvinte/leitor, que se manifesta por antecipação e coordenações recíprocas, em dado contexto, de conhecimentos e estratégias cognitivas. Além disso, no momento

da interação, cabe ao interlocutor proceder a uma seleção do contexto adequado à construção do sentido do texto.

Postula-se que os interactantes desenvolvem estratégias para o processamento eficaz do texto e para a seleção apropriada com o contexto, em particular. A investigação de tais estratégias, sem dúvida, traz subsídios importantes quer para a produção, quer para a compreensão de textos (KOCH, 2009 p. 31).

Já nos aspectos cognitivos do processamento textual, Koch (2009) descreve que há um pressuposto central e comum às várias teorias: o de que a mente humana é um processador de informação, ou seja, ela recebe, armazena, recupera, transforma e transmite informação. Complementa mencionando as teorias clássicas em Ciência Cognitiva, em que a cognição é baseada em modelos de informação que podem ser representados por símbolos, os quais podem ser manipulados. “A cognição não é a representação de um mundo pré-dado por uma mente pré-dada, mas sim a “enunciação” de um mundo e de uma mente na base de uma história da variedade de ações que um ser executa no mundo” (KOCH, 2009 p. 36-37).

[...]. Um princípio básico da Ciência Cognitiva é que o homem representa mentalmente o mundo que o cerca de uma maneira específica e que, nessa estrutura da mente, se desenrolam determinados processos de tratamentos, que possibilitam atividades cognitivas bastante complexas. Isso porque o conhecimento não consiste apenas em uma coleção estática de conteúdos de experiências, mas também habilidades para operar sobre tais conteúdos e utilizá-los na interação social (KOCH, 2009 p. 37).

Sendo assim, o “cognitivo” apresenta-se sob a forma de *representações* (conhecimentos estabilizados na memória, acompanhados das interpretações que lhes são associadas) e *tratamentos* ou *formas de processamento da informação* (processos voltados para a compreensão e a ação, como é o caso dos processos inferenciais) (KOCH, 2009, grifos da autora).

Koch (2009) explica que anteriormente a cognição separava o que é provisório e o que é permanente no funcionamento da memória. Acreditava-se na existência de uma memória de curto termo (MCT), de capacidade limitada, onde as informações são mantidas durante um curto lapso de tempo; e de uma

memória de longo termo (MLT), onde os conhecimentos são representados de uma forma permanente.

A eficiência de nosso pensamento, linguagem e ação repousam sobre a atuação conjunta dos componentes da memória. Assim sendo, o processamento textual envolve tanto a ativação de conhecimento da MLT, como o conjunto de processos cognitivos realizados por todos os componentes da memória. Isto é, paralelamente ao sistema da memória de curto termo, que tem por função armazenar informações facilmente evocáveis em tempo determinado e, na maioria das vezes, limitadas, opera a MLT, que seria como “o sistema de gestão” dessa memória, com o objetivo de organizar as informações para tratamento posterior (KOCH, 2009 p. 39).

Koch (2009) afirma que se pode dizer que, para o processo textual, concorrem três grandes sistemas de conhecimentos: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. E ainda explica detalhadamente como funciona cada conhecimento. O conhecimento linguístico compreende o conhecimento global e o lexical, sendo responsável pela articulação do som-sentido; o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de longo termo, também denominada semântica ou social e o conhecimento sociointeracional é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de *inter-ação* através da linguagem. Esse conhecimento engloba vários outros tais como: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

Sobre os gêneros do discurso, Koch (2009) cita duas competências que são elas: a competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes, que os leva à detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais. E também a competência textual de um falante, que lhe permite, ainda, averiguar se em um texto predominam sequências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo. O contato com os textos da vida cotidiana, tais como: anúncio, avisos de toda a ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas, etc., exercita nossa *capacidade metatextual* para a construção e inteligência de textos.

[...] A construção de esquemas de utilização dos gêneros levaria a possibilidade de adaptá-los a cada situação particular, ao mesmo tempo em que prefiguraria as ações linguísticas possíveis. [...] o ensino dos gêneros seria uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência,

aos seus educandos. [...] a escolha do gênero é, pois, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundo físico e sócio subjetivo) e os usos atribuídos aos gêneros do intertexto (KOCH, 2009 p. 55).

Os gêneros no âmbito escolar apresentam uma particularidade: “nela se opera uma espécie de desdobramento que faz com que o gênero deixe de ser apenas ferramenta de comunicação, passando a ser, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem” (KOCH, 2009 p. 57).

Koch (2009) aponta três maneiras principais de abordar o ensino da produção textual. Os gêneros devem-se ordenar segundo uma sequência que vai daqueles que descrevem as realidades mais simples (descrições de objetos ou de eventos) até as mais complexas, que descrevem o pensamento (dissertação etc.); aprende-se a escrever, escrevendo, numa progressão que se constitui segundo uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento; e por fim diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de levar o aluno ao domínio do gênero exatamente da forma como funciona nas práticas de linguagem de referência.

Portanto, toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem. Levar o aluno a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; colocar os alunos, em situações de comunicação, o mais próximo possível das situações concretas, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são. Isto porque o gênero, ao funcionar em um lugar social diferente daquele que está em sua origem, sofre necessariamente uma transformação, passando a gênero a aprender, ainda que permaneça gênero para comunicar.

De acordo com Koch e Elias (2007) à interação autor-texto-leitor define os sujeitos como atores construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.

Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se realiza

evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2007, p. 11).

“A leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 11). Além disso, a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, pois se trata de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.

Segundo Koch e Elias (2007), em relação às estratégias de leitura desse leitor, espera-se que processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê (KOCH; ELIAS, 2007, p.13). Porém, não devemos nos esquecer de que a constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada também pela intenção com que lemos o texto, pelos objetivos da leitura, assim, os objetivos do leitor também nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação, enfim. Se, por um lado, faz-se necessário considerar a materialidade linguística do texto, por outro lado, é preciso levar em conta os conhecimentos do leitor, pois, na atividade de leitura, ativamos: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais.

No que diz respeito à pluralidade de leitura e sentidos, as autoras Koch e Elias (2007) consideram que os conhecimentos dos leitores podem ser diferentes um para o outro, e isso implica aceitar uma pluralidade de leitura e de sentidos em relação a um mesmo texto. “O sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor” (KOCH; ELIAS, 2007, p.21). Por isso, é importante que o leitor considere na e para a produção de sentidos as “sinalizações” do texto, além dos conhecimentos que possui.

A pluralidade de leituras e de sentidos pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de

conhecimentos de natureza diversa e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado (KOCH; ELIAS, 2007, p.22).

Koch e Elias (2007) explicam que, em relação ao texto, o mesmo leitor poderá realizar duas leituras diametralmente opostas e, nesta atividade, a orientação do autor tem peso significativo. No entanto, nem sempre essa orientação se constitui explicitamente. Mesmo defendendo a correlação de fatores implicados na compreensão da leitura, as autoras chamam a atenção para as vezes em que fatores relativos ao autor/leitor, por um lado, ou ao texto, por outro lado, podem interferir no processo, de modo a dificultá-lo ou facilitá-lo.

[...] há fatores linguísticos que podem dificultar a compreensão, tais como: o léxico, estruturas sintáticas complexas caracterizadas pela abundância de elementos subordinados, orações super-simplificadas, marcadas pela ausência de nexos para indicar relação de causa/efeito, espaciais, temporais; ausência de sinais de pontuação ou inadequação no uso desses sinais (KOCH; ELIAS, 2007, p.28).

No processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado em conhecimentos armazenados na memória. O esquema inicial pode, no decorrer da leitura, se confirmar e se fazer mais preciso, ou pode se alterar rapidamente. Por isso, quando as autoras defendem que o processo textual é estratégico, elas estão se referindo ao fato de que “os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 39).

Koch e Elias (2007) complementam o posicionamento de Koch (2009) quando falam do processamento textual, a respeito do qual citam os três sistemas de conhecimentos: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Segundo as autoras, o conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical no qual podemos compreender a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção textual adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

Colomer e Camps (2002) entendem a leitura como um processo centrado no texto, do qual o leitor deve extrair o significado através de um

sistema de oralização de suas unidades linguísticas, para atribuir-lhes posteriormente o significado que se vai construindo por um processo ascendente. Contextualiza a história da leitura afirmando que esta deixa de centrar-se em funções globais como inteligência ou a percepção para centrar-se em estudos mais analíticos sobre habilidades instrumentais ou processos cognitivos.

A leitura passa a ser considerada como um processo psicológico específico, formando a integração de um conjunto determinado de habilidades e que pode desenvolver-se a partir de um certo grau de maturação de cada uma delas. [...] A leitura como processo específico correspondia também a uma patologia própria: a dislexia ou incapacidade para a leitura (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 60).

Contudo, as autoras defendem que nos últimos anos a leitura deixou de ser considerada como um processo psicológico específico para incluir-se entre os processos gerais de representação humana da realidade e adotou a perspectiva teórica de um modelo psicolinguístico-cognitivo. Progressivamente, o ensino deixou de apoiar-se na simples memorização de conteúdos e, portanto, a capacidade de compreender o que se lê foi adquirindo uma importância crescente e estreitamente relacionada com os requisitos de instrução, mais intensos quanto mais se ascende no ciclo educativo.

Efetivamente, a capacidade de interpretar textos pode aumentar indefinidamente quando se deixa de considerá-la do ponto de vista da simples decodificação e se passa a incluir o progresso do leitor na velocidade e na eficiência seletiva, na adaptação da leitura a seus propósitos, no grau de envolvimento efetivo, na ativação mental para a relação da nova informação com seus conhecimentos anteriores, na capacidade de desfrutar esteticamente, de distanciar-se do texto para adotar uma perspectiva crítica, etc. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 62).

Segundo Colomer e Camps (2002) a escolarização significa um passo muito importante, visto que proporciona a possibilidade de ampliar a experiência sobre o mundo de representação e comunicação. Por isso, para ensinar os alunos a reconhecer e dominar as características linguísticas e os indícios que facilitam a recepção de um texto, as autoras explicam que é importante que a escola utilize textos realmente concebidos para serem lidos.

Acreditam, ainda, que os problemas com a extensão de textos podem dificultar que o leitor compreenda o texto lido. Isto porque, nas escolas, muitos textos oferecidos às crianças são tão curtos que elas não têm tempo para pôr em marcha tal mecanismo.

À excessiva brevidade acrescenta-se, muitas vezes, a pouca contextualização, de tal modo que se pode afirmar que a baixa previsibilidade dessas leituras dificulta a formação de hipóteses sobre o texto e, conseqüentemente, não favorecem a aprendizagem do comportamento leitor (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 67).

Tradicionalmente, a escola transmitiu a ideia de que ler é oralizar qualquer tipo de texto escrito, unidade após unidade, sem jamais descolar-se dele e tão rapidamente quanto possível sem cometer equívocos. A leitura em voz alta tem de ser uma atividade presente na educação leitora, desde que não seja entendida simplesmente como a oralização de um texto. No entanto, ler em voz alta tem sentido quando considerada como uma situação de comunicação oral na qual alguém deseja transmitir o que um texto diz a um receptor determinado.

Segundo o ponto de vista das autoras Colomer e Camps (2002), a maioria dos professores compartilha a visão da leitura como processamento ascendente, no qual a compreensão está associada de maneira imediata à correta oralização do texto. Isto porque,, “se o aluno lê bem, isto é, se sabe traduzir adequadamente o texto escrito a uma forma oral, entenderá o texto porque sabe falar e entender a linguagem oral” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 71). Assim, uma primeira constatação, bastante evidente, é a de que a grande parte das atividades escolares se apoia na utilização do escrito, em que os alunos leem e escrevem mais do que falam. Em compensação, poucas atividades e situações são orientadas a ensinar a compreender o texto.

[...] os alunos necessitam, de forma crescente, aprender coisas como encontrar as ideias principais de um texto, contrastá-las com as expectativas e os conhecimentos próprios, inferir as etapas expositivas, relacionar as informações de vários textos, integrá-las em um único discurso, seguir uma exposição oral com o suporte de notas suficientemente seletivas, etc. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 71).

No que diz respeito à necessidade de ensinar a compreender, Colomer e Camps (2002) destacam que a constatação do fracasso leitor e de amplas camadas da população escolarizada e sua vinculação com o fracasso escolar contribuem também, sem dúvida, para a necessidade de melhorar essas aprendizagens, visto que pode operar a partir de descrições muito mais detalhadas sobre o modo como o leitor atua e constrói a compreensão de um texto. A partir desses avanços, pode-se planejar o ensino da leitura como uma ajuda mais real e efetiva para os alunos: “[...] um objetivo bem claro para melhorar o ensino da compreensão leitora será dar aos alunos um papel muito mais ativo na elaboração do significado, ensinando-os a elaborar os instrumentos e as maneiras efetivas de fazê-lo” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 77).

5. METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida foi motivada pelo interesse em investigar como vem sendo trabalhada a leitura e a interpretação de textos com alunos com TDAH, as possíveis consequências na relação do processo de ensino e aprendizagem e suas implicações no processo de inclusão em duas escolas públicas da cidade de Palmas - TO.

Para Lüdke e André (1986), a pesquisa resulta de inquietações e curiosidades, e é atividade investigativa que sistematizará conhecimentos. Conhecimentos esses que podem ser negados ou confirmados mediante estudos acumulados a respeito do tema

Quanto à natureza da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, em consonância com Triviños (1987) quando afirma que a sua intenção é representar um grupo não se atentando à quantidade. Segundo o autor, essa abordagem:

[...] Ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p.132).

A respeito dos objetivos do trabalho, escolhemos a pesquisa exploratória, visto que esta, de acordo com Marconi e Lakatos (2001), tem como objetivo a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses; aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. Por meio desse tipo de pesquisa, valorizamos a interpretação e compreensão dos dados.

O método utilizado foi o Estudo de Casos Múltiplos que, segundo Lüdke e André (1986, p.17), deve ser escolhido “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo”. Este método permite que o pesquisador aprofunde o conhecimento a respeito de determinado fato/fenômeno/contexto. É utilizado quando se deseja cobrir condições contextuais, por serem altamente pertinentes ao fenômeno estudado.

Como instrumentos de pesquisa, optamos por entrevistas, apoiadas no que postulam Marconi e Lakatos (2001) ao afirmarem que a entrevista é como um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação do tipo profissional. Portanto, é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. Trata-se, pois, de uma conversação face a face, de maneira metódica; proporcionando ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária.

As entrevistas foram complementadas com diálogos informais e observação do comportamento dos alunos e de seus professores de Português em sala de aula. Importante destacar que a entrevista, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada pela observação participante da pesquisadora. Sendo assim, em alguns momentos ocorreram conversas informais com os alunos por curtos períodos, que permitiram à pesquisadora se posicionar como observadora de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica.

O estudo de casos múltiplos foi constituído por quatro alunos diagnosticados com TDAH e que estudam em duas escolas da rede pública. O estudo foi realizado por meio do uso dos seguintes procedimentos: 1) conversa informal com os quatro alunos nos intervalos das aulas. 2) entrevista com os pais desses alunos. 3) entrevista com as professoras. 4) entrevista com os quatro alunos. As análises foram feitas a partir de uma triangulação dos resultados.

Ressaltamos que o presente trabalho aconteceu em 2020, ano que nos vimos impossibilitados de ter aproximação social devido à pandemia da Covid-19, o que implicou na interrupção da observação das aulas, ocorrida nos meses de fevereiro e março, período em que assistimos a duas aulas por semana de cada professor, totalizando quatro aulas por semana, vinte e oito aulas no período. Evidenciamos também que as entrevistas não foram presenciais, mas realizadas por meio de recursos virtuais. Assim sendo, a coleta de dados para a concretização deste estudo foi feita mediante trocas de áudios entre entrevistador e entrevistados, por meio do aplicativo de whatsapp.

Dessa maneira, é importante salientar que entramos em contato com os estabelecimentos de ensino e pais a fim de encontrarmos a melhor forma para a realização das entrevistas. Os envolvidos na pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e também o Termo de Assentimento Livre Esclarecido para comprovar que aceitaram participar deste trabalho.

Tanto para o levantamento de dados quanto para os comentários, os professores e pais são identificados somente por PROF^a. e /PAI/MÃE, ambos seguidos de um número e o último também de uma letra. Os discentes são identificados por aluno e pelas iniciais de seus nomes seguidos de um número. A entrevistadora é nomeada através de um E.

5.1 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Antônio Carlos Jobim e Escola Municipal Mestre Pacífico Siqueira Campos, ambas Escolas Municipais da cidade de Palmas/TO.

A Escola Municipal *Antônio Carlos Jobim* está localizada na região sul de Palmas, com turmas do 4º ao 9º ano, nos períodos matutino e vespertino, totalizando 773 alunos, sendo 40 especiais. A escola possui um quadro de 70 funcionários, entre eles estão 06 professores auxiliares que acompanham alunos especiais.

Quanto à sua estrutura física, a escola possui 01 quadra de esporte coberta, 10 salas de aula, 01 sala de recurso, 01 sala de coordenação, 01 sala da secretaria, 01 sala da biblioteca, 01 sala da diretora, 01 sala de professores, 02 banheiros (masculino e feminino) para uso dos alunos e 02 banheiros (masculino e feminino) para os funcionários.

Já a Escola Municipal *Mestre Pacífico Siqueira Campos* está localizada na região norte de Palmas, com turmas do 4º ao 9º ano, atendendo no período matutino e vespertino 703 alunos, sendo 28 necessidades educacionais especiais. A escola possui 79 funcionários, entre eles 02 professores auxiliares que acompanham alunos especiais.

Quanto à sua estrutura física, a escola possui 01 sala de diretoria, 01 sala de professores, 01 laboratório de informática, 01 sala de recursos

multifuncionais para atendimento educacional especializado, 01 quadra de esportes coberta, 01 cozinha, 01 biblioteca, 01 sala de leitura, 01 parque infantil, 01 banheiro adequado a alunos com necessidades educacionais especiais ou mobilidade reduzida, 01 banheiro com chuveiro, 01 refeitório, 01 auditório e 01 pátio coberto

O motivo pelo qual optamos por essas escolas se deveu a uma pesquisa na qual constatamos crianças com laudo de TDAH. Assim, participaram deste estudo 02 professoras de Língua Portuguesa, uma vez que nossa pesquisa tem como foco o trabalho com leitura e interpretação; 04 discentes do ensino fundamental, na faixa etária dos 12 aos 14 anos, sendo estes o total de alunos com TDAH das duas escolas e seus pais. Ressaltamos que a participação dos pais foi de grande importância para a materialização deste estudo, visto que através de suas falas foi possível verificar e confirmar muitas das questões levantadas neste trabalho.

No empreendimento dessa pesquisa, evidenciamos e levamos em consideração a formação dos pais e professores, já que é fundamental para compreendermos melhor o *corpus* da pesquisa. Dessa forma, aproveitamos para ressaltar que não buscamos condenar as práticas dos pais e professores, mas averiguá-las e quem sabe contribuir para uma melhoria no ensino-aprendizagem de alunos com TDAH.

A respeito das duas professoras que participaram deste estudo, a professora 1 é formada em Língua Portuguesa, com especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e suas Tecnologias, com dezessete anos de docência. Já a professora 2 é formada em Letras-habilitação em Português/Inglês com especialização em Produção Textual da Língua Portuguesa e Metodologia Científica, com 10 anos de experiência em sala de aula.

Já os pais, identificados aqui como mãe/pai seguido de número e uma letra, possuem as seguintes formações: a Mãe/pai 01 G é Técnica em Enfermagem, tendo concluído o segundo grau; a Mãe/pai 02 V é autônoma e concluiu o ensino fundamental II; a Mãe/pai 03 T é Técnica em Radiologia e possui o segundo grau completo; a Mãe/pai 04 LF é Pedreiro e concluiu o ensino médio.

6 - ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo empreendemos a análise de dados deste trabalho. Optamos por organizá-la nas seguintes seções: TDAH e estratégias de ensino - o que dizem os professores, TDAH e estratégias de ensino - o que dizem os alunos e relato dos pais. Nesta parte do estudo buscamos analisar as respostas¹ concedidas pelos participantes de acordo com a teoria que utilizamos no decorrer de nossa pesquisa.

6.1 TDAH E ESTRATÉGIAS DE ENSINO - O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Sabemos da importância da leitura e da interpretação em todos os âmbitos sociais. Nesse sentido, buscamos investigar quais estratégias estão sendo utilizadas por docentes de Língua Portuguesa com discentes com TDAH, evidenciando que cada aluno/turma apresenta uma particularidade distinta. Desta forma, o foco do nosso estudo está voltado para um público específico que são os alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, visto que buscamos além de averiguar as estratégias acima citadas verificar suas implicações na inclusão. Para tanto, diversas perguntas foram feitas para uma melhor compreensão.

Ao conversarmos com as professoras participantes foi possível constatar que ambas têm consciência do que é o TDAH, e que lecionam para alunos com esse transtorno. Ao serem questionadas sobre as características de tais alunos as respostas dadas foram as seguintes:

Prof^a. 1: Eu trabalhei com aluno com TDAH nesse ano, é a característica é que eles não conseguem concentrar na atividade escrita é, eles conseguem concentrar mais nas atividades visual quando eles estão vendo alguma coisa, mesmo assim, não pode ser demorado, eles são bem inquietos. [...]

¹ As respostas concedidas por meio das entrevistas foram apenas transcritas, assim, qualquer erro gramatical ou relacionado a sentido se deveu ao fato de não termos alterado ou corrigido as falas dos entrevistados.

Prof^a. 2: [...] Eu dei sequência com um aluno que tinha TDAH né, essa inquietude né, essa dificuldade de se concentrar percebe-se que durante as aulas às vezes é complicado se não for uma aula mais dinâmica o aluno não fica quieto, não presta atenção [...].

A respeito das características desses alunos, podemos perceber que as docentes afirmam que os alunos com TDAH possuem dificuldades de concentração, inquietude, falta de atenção. É o que explicitam também Bomfim & Mendonça (2010) quanto ao perfil desse Transtorno. Os autores postulam ainda que a impulsividade e hiperatividade afetam, além de crianças, adolescentes e adultos.

Aproveitando os discursos supracitados, verificamos que a professora 1 salienta que os alunos “conseguem concentrar mais nas atividades visual”; já a professora 2 coloca que “se não for uma aula mais dinâmica o aluno não fica quieto”. Diante das falas notamos que ambas sabem quais aulas devem preparar para envolver o aluno, mas questionamos se isso é desempenhado pelas duas. Ressaltamos, aqui, que sabemos que não são todos os conteúdos que podem ser dinamizados, porém, quando isso é possível, será que os docentes utilizam atividades mais lúdicas no processo de ensino-aprendizagem de modo a beneficiar o seu público estudantil?

Nesse sentido, indagamos acerca das estratégias que são utilizadas em sala. As respostas seguem abaixo:

Prof.^a 1: Eu tentava quando eu estava em sala, eu tentava dosar né, eu preparava pra ele atividade diferenciada e também eu aplicava atividade que eu trabalhava com os meninos para não ter aquela questão da exclusão né [...]. Às vezes eles até propunha atividades diferenciadas e aí eu fazia mas, mesmo com a atividades diferenciada eu tinha dificuldade em é ter uma resposta significativa em termo de aprendizagem né, eu devo dizer que num tive muito sucesso não, mesmo tendo atividade diferenciada, assim na minha visão, na minha avaliação né, mas eu tentava dosar é, atividade diferenciadas e também atividades que eu trabalhava com os outros meninos [...]

Prof.^a 2: Quanto às estratégias sim eu sempre busco né fazer um planejamento de forma diferenciada para sair da monotonia do tradicional né, daquelas aulas onde só o professor é o detentor do saber e tal, então eu procuro sempre é inovar, levar paródias né, fazer brincadeiras, a aula sempre é uma aula muito dinâmica e muito também voltada para aprendizagem do aluno, então assim, às vezes as implicações são sempre com situações cotidianas que eles vivenciam principalmente no ambiente escolar e o aluno no caso que eu sempre identifico que tem alguma dificuldade maior, não só os de TDAH eu sempre busco inseri-los nos exemplos que é uma forma de eles estarem presentes na aula e a aula fica mais viva mais atrativa para eles.

As professoras exprimem nos seus dizeres que fazem uso de atividades diferenciadas, porém a primeira não exemplifica quais são. A docente 1 demonstra que conhece os preceitos da inclusão ao afirmar que: “preparava pra ele atividade diferenciada e também eu aplicava atividade que eu trabalhava com os meninos para não ter aquela questão da exclusão né”. Acreditamos que tal posicionamento é fundamental para incluir o aluno em sala de aula e não segregá-lo como se fosse o único com especificidades dentro da classe. Em sentido semelhante, a docente 2 coloca que as atividades diferenciadas atendem não só alunos com TDAH, mas quem possui dificuldades no conteúdo.

Infelizmente, muitos professores acreditam que precisam fazer uso de atividades diferenciadas apenas para os alunos com necessidades educacionais especiais. Em se tratando de alunos com TDAH, a professora 1 poderia lançar mão de uma atividade diferenciada e aplicá-la a toda a sala (por exemplo, atividade visual, que ela mesmo aponta como mais apropriada para esse tipo de aluno). Assim, todos ganhariam, inclusive a professora, que proporcionaria a seus alunos uma aula “diferente”.

Em relação ao assunto, Ramos (2012) ratifica as considerações acerca das singularidades de cada aluno ao abordar que:

“Uma escola aberta às diferenças vai de encontro (*sic*) às potencialidades do discente, se desligando de modelos, padrões rígidos. Não só os alunos com TDAH, como outros alunos que fogem dos padrões demonstram maior dificuldade de adaptação, maiores problemas com o aprendizado. Levar em consideração as

características desta clientela é considerar que cada indivíduo é único e precisa ser notado como tal” (RAMOS, 2012 p. 34).

É essa ideia de educação inclusiva que defendemos, ou seja, que não se destina apenas às crianças com necessidades educacionais especiais, mas a todos os alunos, pois já faz tempo que não cabe mais a escola que padroniza, que se prende a modelos de aprendizagem, porque cada aluno é único; assim, não apenas o aluno com TDAH tem peculiaridades, todos têm.

A psicopedagoga e psicomotricista Luciana Brites dá dicas de estratégias que podem ser utilizadas, aconselhando o trabalho com textos curtos e também textos interessantes de que as crianças gostem. A profissional também comenta que quando a leitura é bem interessante para um aluno com TDAH isso lhe possibilita o hiperfoco.

Silva (2003) define o hiperfoco como a capacidade que uma pessoa com TDAH possui de se hiperconcentrar em determinadas ideias ou ações. Isso porque os indivíduos com TDAH são capazes de permanecer horas e dias hiperconcentrados em uma determinada ideia, possibilitando, dessa maneira, a realização de um processo criativo até o seu ponto final — a obra criativa. Assim, o aluno fica focado na atividade e animado com aquilo e acaba tendo um desenvolvimento superior em determinadas tarefas.

Desse modo, aproveitamos para identificar como é trabalhada a leitura e a interpretação, com a seguinte pergunta: “Como você trabalha a leitura e a interpretação de textos com o aluno com TDAH? Há alguma diferença no modo como você trabalha a leitura e a interpretação com os demais alunos? Pode comentar a respeito? ”

Prof.^a 1: Nas situações que eu estava dentro da sala com ele, eu sempre colocava ele pra ler, ler em voz alta né assim prioridade para fazer a leitura e aí ele respondia as questões iguais os outros, e em outros momentos eu colocava ele na numa cadeira do lado de fora e pedia pra ele fazer a leitura e toda hora eu ia e ficava direcionando a resposta discutindo com ele, porque às vezes na sala ele não conseguia responder nada e aí eu não tinha tempo de tá só orientando ele né, algumas questões que ele respondia, é aí eu colocava quando em algumas situações eu colocava ele na mesinha lá de fora e pedia pra ele ler e às vezes eu lia com ele e aí ele tinha um pouquinho mais de

concentração aí até dava certo, eu fazia isso né, ele ficava dentro da sala e às vezes fora, mas assim, sempre colocando ele em evidência pedindo pra ler, às vezes ele queria ler um texto todo, eu deixava ele ler o texto todo, é mais assim, uma estratégia diferente e que foi perfeita não, essa aí eu não tenho eu não tive essa experiência.

Prof.^a 2: De modo geral eu trabalho a leitura de forma é, dinamizada né eu sempre peço para os alunos alternarem um ler um trecho outro de uma forma bem atrativa e eu não diferencio os demais alunos dos alunos com TDAH eu busco fazer uma aula inclusiva que vai atingir o aluno com TDAH bem como os demais porque se eu inovo pensando na inclusão desse aluno os outros alunos serão afetados também positivamente né, então assim eu procuro ensinar ritualizar alguns textos na interpretação também gosto de colocar às vezes duplas, trios, debates porque é uma forma da aula ser mais interativa.

Na fala da professora 1 é possível perceber que a mesma tinha interesse pela aprendizagem do aluno. Ela afirma não ter experienciado uma estratégia perfeita. Acreditamos que estratégia perfeita não existe, existem estratégias. Desse modo, a professora deveria sim insistir na estratégia que estava dando certo, mas deveria ter investido em outras também, como, por exemplo, o trabalho de leitura e interpretação em grupo, em que os próprios colegas interagem entre si e o professor se torna um mediador do processo, sem precisar necessariamente "direcionar a resposta", como bem coloca a professora.

Mediante os discursos acima, constatamos que ambas as docentes sabem o que é inclusão, no sentido de envolver a todos. Quanto à leitura e à interpretação de texto trabalhadas pelas professoras, observamos que são textos longos e que não chamam a atenção dos alunos, por se tratar de textos de que eles não gostam, pois geralmente são utilizados textos dos livros didáticos, que muitas vezes não fazem sentido para eles.

Luciana Brites comenta os fatores que fazem com que o aluno com TDAH não desenvolva a leitura e a interpretação do texto. Estes são: **atenção sustentada** na qual o aluno tem dificuldade de manter a atenção sustentada. **Atenção seletiva:** o aluno não consegue selecionar o que é mais importante

ou menos importante em termos das habilidades dentro do texto que ele está lendo. **Memória fonológica ou habilidades fonológicas:** quando as crianças confundem sons parecidos, letras parecidas, engolem letras por conta da impulsividade e por conta de não darem conta de ler a palavra inteira e já quererem de uma forma impulsiva adivinharem a palavra. Por último, a **memória**. Sabemos que as crianças e adolescentes com TDAH apresentam dificuldade de memória porque eles têm dificuldade de atenção, por isso todos esses fatores comprometem a memorização, ou seja, quando eles fazem uma leitura no final eles não sabem o que leram, isso acontece porque eles tiveram que focar toda a atenção na decodificação daquele texto, perdendo o significado do texto no contexto do texto (Grifos nossos).

Em relação aos recursos para o trabalho com leitura e interpretação, perguntamos sobre o que traziam além de textos escritos.

Prof.^a 1: Eu trabalhava com ele também com gibi, ele gostava até de ler um pouco de gibi, era o texto é diferente que eu utilizava que ele gostava um pouco né uma leitura de gibi, até que ele ficava mais concentrado né, mas outro tipo de leitura não, assim outro tipo de texto não, o que eu tentei foi só o gibi.

Prof.^a 2: Além dos recursos didáticos como o livro né adotado pela escola e textos também que gosto de levar é litografado né eu gosto também de utilizar o Datashow, eles gostam bastante porque você pode ilustrar, colocar imagens trazer textos atuais né que eles gostam, então facilita nesse sentido e na interpretação a gente discute muito de forma de debate mesmo conversando, mesa redonda, isso faz parte.

Na fala da docente 1 notamos uma incongruência, já que se ela mesma diz, anteriormente, que o aluno se concentra mais em "atividades visuais", por que não investiu nesse tipo de dinâmica, se tem ciência de que ela é a ideal? Além do que apenas uma atividade diferenciada não é suficiente para o ensino-aprendizagem de todos os alunos. Já a professora 2 menciona a importância da aula dinâmica e procura praticar esse dinamismo através de

litografias, debates, mesas redondas, utilizando também recursos visuais, como as imagens no Datashow. Para explicitar melhor, Ramos (2012) diz que:

Ao se sentirem estimulados, com autoestima eles conseguem progredir dentro do processo ensino-aprendizagem, por isso o professor deve estar atento para evitar o excesso de informações, estruturar bem as tarefas, alternando atividades mais interessantes com as menos interessantes, observar quais atividades eles têm mais facilidade em realizar, com a expectativa de saberem que são capazes tanto como os demais (RAMOS, 2012, p. 38-39.).

Sabemos que quando falamos em atividades dinâmicas e em atuar na área do hiperfoco do aluno com TDAH, isso não significa dizer que o professor somente vá se utilizar desse tipo de atividade em suas aulas, porque sabemos também que alguns conteúdos são mais maçantes e necessários. O que estamos querendo dizer é que as docentes, assim como pontua Ramos (2012), devem alternar atividades interessantes com atividades menos interessantes.

Por conseguinte, Rocha (2017) postula algumas estratégias que o professor pode recorrer tais como, filmes, jogos, músicas, maquetes, mapas, desenhos, assim todos podem ser contemplados em sala de aula. Portanto, o docente pode e deve fazer uso de diferentes possibilidades que o rodeiam, mas, para tanto, precisa, conforme declara Medeiros e Silva (2013, p.119) “[...] conhecer seus alunos individualmente para ser capaz de mudar e melhor direcionar sua prática, a fim de garantir êxito no processo [...]”.

Conversamos também a respeito de atividades escritas, fizemos a seguinte pergunta: Quanto à escrita, você faz alguma atividade diferenciada com o aluno com TDAH?

Prof.^a 1: Na produção de texto é, uma atividade que eu achei bem legal é, eu levava alguns desenhos né pra ele criar manchetes como se fosse uma notícia, também eu trabalhei com uma criação de legendas né, diferentes figuras pra criar uma legendas pra aquelas figuras, trabalhei também o texto publicitário que ele precisaria desenhar, precisaria divulgar aquele produto, e foi até interessante, mas foi essas três produções textuais que eu trabalhei que deu certo né, não tentei outras é, outras iniciativas com outros gêneros textuais não.

Prof.^a 2: Na escrita não tem nenhuma diferenciação até porque nunca houve até o momento uma necessidade, alguns alunos têm a letra um pouco difícil de ler, mas isso não é somente do aluno com TDAH não, então assim geralmente os alunos que têm letra muito ruim eu sempre aconselho, dou meu depoimento como alguém que fez uso do caderno de caligrafia pra poder melhorar a letra né durante a minha vida estudantil no ensino básico, então eu sempre incentivei eles a utilizarem, a fazerem o uso da caligrafia mesmo pra desenvolver a habilidade na escrita, mas nunca houve a necessidade de trabalhar a escrita de forma diferente, até porque meus alunos que apresentaram o TDAH tinha uma letra bem bonitinha. [...].

Para discutir as falas acima proferidas, trazemos Rocha (2012) quando pontua que o professor precisa investir no potencial de alunos com necessidades educacionais especiais. Nas próprias palavras do autor:

O professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento e cabe a ele promover situações pedagógicas em que os alunos com necessidades educacionais especiais superem o senso comum e avancem em seu potencial humano afetivo, social e intelectual, quebrando as barreiras que se impõem (Rocha, 2017 p.6).

Em consonância com esse autor, Luciana Brites destaca que é importante trabalhar com textos que sejam de interesse do aluno, por exemplo, procurar saber que tipo de atividade ele mais gosta de fazer, de que tipo de jogos gosta mais, e levar esse contexto para a proposta de redação. É muito importante também trabalhar de modo a levar esse aluno a acertar e não a errar. Primar pela qualidade, nunca pela quantidade, se o aluno tiver que escrever dez palavras, que ele escreva cinco, mas bem escritas, sem sofrimento para o aluno; o mesmo vale para a quantidade de questões cobradas em provas ou em textos.

Portanto, focar em atividades diferenciadas é primordial, pois “a motivação é essencial na vida de um aluno com TDAH” (RAMOS, 2012, p.38). Dessa forma indagamos “Que temática você costuma trabalhar? ”

Prof.^a 1: Geralmente, são temas de relevância social mesmo né, é já sugeridas lá nos temas transversais né, que é a saúde, a educação, a preservação do meio ambiente né, que já tem lá no planejamento da gente e a cada bimestre a gente trabalhar em cima disso, da mesma forma que, trabalha com os outros [...].

Prof.^a 2: As temáticas elas são bastante variadas porque varia o gênero que tá sendo trabalhado em sala de aula né [...]. Tecnologia, também tendo de inserir a política né pra que eles abram mais a mente, se tornem alunos mais politizados né que conheçam a importância do seu papel enquanto cidadão, sempre também trabalho temas voltado pra juventude né, temas polêmicos assim, aborto, a questão da sexualidade, relacionamento com pai, uso de drogas [...]

Podemos observar que apesar de apresentarem assuntos variados, as docentes não investigam junto ao aluno com TDAH qual temática dentre as que mencionam mais chama a sua atenção, no sentido de trabalhar o hiperfoco desse aluno. Todavia, salientamos também que apesar disso as professoras se empenham em trazer novos temas para a sala de aula e demonstram preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Já quanto às avaliações perguntamos: “Sobre as avaliações, o aluno com TDAH faz prova? Essas provas têm alguma diferença das provas dos demais alunos? ”

Prof.^a 1: Aí vai muito é eu diria do grau é dessa TDAH, porque tem criança, por exemplo esse menino que eu sempre estou me baseando que está comigo esse ano, é ele conseguia fazer a prova né a mesma prova dos outros, agora eu sei que tem criança que tem esse problema que ela não consegue realizar a mesma prova dos demais né, então eu acho que depende do caso, alguns conseguem fazer prova normal igual os outros e outros não conseguem.

Prof.^a 2: Em relação às avaliações, as provas, sim os alunos fazem provas assim como os outros, lógico que o olhar na hora da correção é um pouco diferenciado porque cada um tem sua limitação, lógico que tem uns que têm grau mais moderado, outros não, então a prova em si é uma prova comum

como as demais [...]. Evito de deixar sobre a mesa qualquer objeto que possa tirar a atenção dele, busco o tempo todo tá chamando ele pra prova né, pra que ele esteja atento a prova [...].

A primeira docente afirma que alguns alunos conseguem fazer a prova, já outros não; assim sendo, cabe destacarmos que há o TDAH do tipo desatento e o TDAH do tipo combinado. Nem todas as crianças com TDAH são hiperativas e impulsivas, elas são simplesmente desatentas em excesso, ou seja, apresentam déficit de atenção. No TDAH do tipo desatento, geralmente a criança é quieta, não dá trabalho em sala, é tímida, esquecida, não pergunta, ou seja, precisa de estímulo. Já no TDAH do tipo combinado, o transtorno é mais facilmente identificado, porque a criança é inquieta, não sabe esperar, tem problemas de relacionamento social, mas ambas precisam de ajuda.

Já a segunda afirma que os discentes fazem prova, porém coloca que: “o olhar na hora da correção é um pouco diferenciado”, o que julgamos importante, desde que esse olhar esteja voltado para o que esse aluno conseguiu produzir, em termos de acerto, já que nunca pode ser um olhar incapacitante. Um ponto interessante e importantíssimo na fala dessa professora foi sua preocupação em não deixar nenhum objeto em cima da mesa por causa da desatenção desses alunos.

Não poderíamos deixar de ressaltar a respeito das aulas remotas, já que são os modelos utilizados em meio à pandemia da *Covid-19*. Indagamos sobre tal assunto no desenvolvimento de alunos com TDAH:

Prof.^a 1: Eu acho que teria que fazer uma pesquisa pra saber né, qual que é mais eficiente, mas eu acho que é a aula presencial mesmo né, é ela eu acho ela mais completa.

Prof.^a 1: Sim, eu tenho trabalhado de forma *online* inclusive há muitas queixas inclusive de um desses alunos né que tem muita dificuldade de aprender, que não consegue aprender como de forma presencial[...]. Onde não tem um professor auxiliando, motivando ele chamando a atenção dele pra aula pro conteúdo que está sendo abordado [...]. Conversei com um aluno que possui esse transtorno e ele se queixou dessas dificuldades que está tendo e que ele

tem buscado bastante ajuda no *you tube*, em livros, me manda mensagem, me pede ajuda também porque pelas aulas *online*, pela TV ele não está conseguindo captar o conteúdo da forma que deveria ser.

A professora 1 aparenta não conhecer as dificuldades de seus alunos com as aulas virtuais se comparada à professora 2 que prontamente afirma que sim e as enumera, como podemos observar acima. Nesse sentido, podemos perceber maior sensibilidade e preocupação dessa docente em auxiliar esses alunos, atitude fundamental para o ensino-aprendizagem. Dessa forma evidenciamos Silva (2015) quando fala sobre o que precisa ser feito no atendimento a um aluno com TDAH. Segundo o autor:

Ao receber um aluno com TDAH, a instituição de ensino precisa repensar suas práticas metodológicas, pois, se não o fizer, não atenderá as necessidades desse aluno. Conhecer o transtorno também é um fator importante para elaborar estratégias pedagógicas que beneficiarão o seu processo de aprendizagem (SILVA, 2015, p. 8).

Em suma, incluir um aluno com TDAH é um desafio imenso. Nesse sentido, percebemos que as professoras têm conhecimento que lecionam para alunos com TDAH e sabem da importância das estratégias. Dessa forma, o que as respostas dadas por essas professoras evidenciam é que lhes falta o conhecimento acerca das estratégias de ensino mais adequadas para os alunos com esse transtorno. Por fim, explicitamos que há uma carência de métodos diferenciados e pautados nesse público, porém temos ciência de que não só os professores de língua são responsáveis, mas todo o sistema educacional brasileiro que como pontua Ramos (2012) não apresenta condições adequadas para atender o alunado com TDAH.

6.2 TDAH E ESTRATÉGIAS DE ENSINO - O QUE DIZEM OS ALUNOS

Para corroborar e complementar as informações coletadas junto às professoras, entrevistamos também os alunos, visto que são o público alvo deste estudo. Assim sendo, seguem logo abaixo as informações concedidas pelos próprios discentes. A primeira pergunta foi sobre a faixa etária. Como já

mencionado neste estudo, os discentes possuem entre 12 e 14 anos. Em seguida foram indagados “Você poderia me dizer como você se vê como aluno? E como filho?

Aluno 01 T: Eu me vejo como uma aluna que às vezes se comporta dá o máximo de si, mas às vezes tem que melhorar um pouquinho mais. E de filha eu acho que sou uma boa filha e às vezes não, e às vezes eu saio fora do controle, mas aí devagarzinho a gente volta. Sim eu acho que entendi, eu acho que sou uma boa aluna às vezes, às vezes dou o máximo de si pra melhorar mais, quando eu não tô me comportando, tirando notas boas, e em casa às vezes sai fora do controle, mas aí volta devagarzinho.

Aluno 02 G: Como aluno eu me vejo um pouco estressado, um pouco calmo ao mesmo tempo, aí como filho eu me vejo como um bom filho sabe, estressado e também carinhoso ao mesmo tempo.

Aluno 03 V: Meio agitado, mas sou um bom aluno na escola. Em casa eu sou mais tranquilo e um bom filho pra minha mãe e meu pai.

Aluno 04 LF: Eu me sinto um aluno assim um aluno diferenciado eu não sinto me sinto aquele aluno tipo assim que foca nas coisas assim, porque eu não sou muito de focar só num negócio não, eu não foco num só negócio não, mas é meio difícil focar aí tipo assim passa alguém eu olho aí desconcentro todinho. Agora como filho eu me sinto um filho bom, mas para o meu pai tipo assim pensa que não sou um filho bom porque sou muito desobediente, se a senhora entender né não escuta aí tem hora que dá uns negócios aí bem difícil.

Nos relatos acima observamos que os discentes externalizam como se veem como alunos. Assim, falam que precisam melhorar um pouco, que às vezes perdem o controle, que são estressados, agitados, sem foco/concentração, características do TDAH. Quanto a esse aspecto, destacamos Maia e Confortin (2015) ao abordarem sobre as especificidades desse transtorno.

Com o decorrer dos anos, a criança se apresenta inquieta, desajustada e desobediente, de fácil irritabilidade e com insatisfação frequente. Tais sintomas, muitas vezes, são comuns e podem ser confundidos com desvio de conduta. A adolescência é o período em que se acentuam a incapacidade de concentração, distração frequente, impulsividade, desempenho escolar instável, muitas brigas com professores e colegas. Há, também, grande dificuldade em transformar ideias em ações, de expressar pontos de vista, humor muito volúvel e intolerância à frustração (MAIA; CONFORTIN, 2015 p.77)

Portanto, de acordo com os autores, os sintomas de TDAH podem ser equivocadamente associados a um desvio de conduta. Em relação ao público pesquisado, podemos perceber que são adolescentes, fase em que justamente se intensifica, de acordo com Maia e Confortin (2015), a falta de concentração, além de distração, impulsividade, desempenho escolar instável e brigas com professores e colegas. Já a respeito de como se enxergam como filhos, todos afirmam que se consideram bons filhos. Porém, infelizmente, constatamos na fala de um discente a visão que o pai transmite, pois, apesar de se considerar um bom filho, seu pai afirma que não o é, por causa da desobediência. Dessa forma também questionamos “E a professora? Como acha que ela o vê? ”

Aluno 01 T: A professora de Português eu acho que ela me vê como uma aluna exemplar, nota dez, às vezes ela puxa minha orelha, mas eu acho que ela me acha uma aluna nota dez, faz as atividades direitinho.

Aluno 02 G: Bom, tem alguns professores que dizem que eu sou mais atrevido, mas não atrevido no nível mau, nível que é bom, tipo quando o professor pede para ler uma tarefa na frente de todos ninguém vai aí eu vou, atrevido nesse nível, não tem? Mas tem alguns professores que são sensatos comigo e outros são legais.

Aluno 03 V: A professora me vê como um aluno inteligente e que precisa de ajuda.

Aluno 04 LF: Como um aluno que não presta a atenção e não foca nas atividades.

Nessas falas, notamos que os três primeiros alunos possuem uma boa visão acerca de como as professoras os enxergam, todavia, um afirma que considera ser visto “como um aluno que não presta a atenção e não foca nas atividades.” Essa visão pode afetar bastante a autoestima desse aluno e o seu rendimento escolar. Nesse sentido, evidenciamos também a fala do aluno 03 V: “a professora me vê como um aluno inteligente e que precisa de ajuda”. Assim, o aluno comunga com o que postula Silva ao dizer que “Quando a criança recebe um apoio, ela consegue desenvolver suas atividades, mesmo tendo suas limitações” (SILVA, 2015, p. 6).

Quanto à falta de concentração, característica desse transtorno, buscamos saber em quais locais da classe os alunos sentam e pela análise de suas falas ficou visível que só dois alunos sentam próximo ao professor; os demais estão posicionados em local inapropriado para eles. Seguem abaixo as respostas.

Aluno 01 T: Na frente, de frente pro quadro e do lado da mesa da professora.

Aluno 02 G: Bom, geralmente eu ficava atrás, mas agora estou no meio da sala.

Aluno 03 V: Ao lado do professor, da esquerda.

Aluno 04 LF: Eu sento no quarto lugar perto do fundo, tipo assim, faltando uma cadeira atrás, tem duas atrás de mim. Mais próximo do professor do que da janela porque o do professor é uma fila ao lado e a fila do é uma.

A respeito do que mais gostavam de estudar os alunos prontamente listaram as seguintes disciplinas:

Aluno 01 T: Português

Aluno 02 G: Bom, eu gosto de Português, mas como não tem uma aula lá, tem uma aula lá que não tem que é de instrumentos musicais que eu gosto muito, mas, estou ficando mais em Português.

Aluno 03 V: Educação Física é a minha preferida.

Aluno 04 LF: Português, Ciências, História e Geografia

Os discentes, em quase sua totalidade, afirmaram que gostam de Língua Portuguesa, fator muito relevante para o seu processo de ensino-aprendizagem, posto que a motivação é fundamental para o desempenho nas atividades desenvolvidas. Diante das afirmações acima citadas, acreditamos que o que falta para o trabalho com esse público é o uso de estratégias diferenciadas que os atendam, isto é, “esses alunos precisam ser estimulados com brincadeiras, jogos lúdicos e jogos com regras, que ajudam o aluno no convívio social e, a saber, perder e ganhar” (SILVA, 2015, p.11). Todavia não responsabilizamos apenas o professor, pois concordamos com o posicionamento de Maia e Confortin:

Na formação inicial, ou seja, em sua graduação, o professor deveria ter, em sua grade curricular, uma disciplina que o ensinasse a lidar com deficiências, bem como transtornos e dificuldades de aprendizagem, características tão comuns ‘dentro’ da sala de aula, para saber como lidar com esses estudantes e com os demais. Após a prática em sala de aula e a identificação desses fatores, o professor deve buscar dar continuidade em sua formação, alterando sua metodologia quando necessário (MAIA; CONFORTIN, 2015 p.80)

O que os autores explicitam evidencia que os professores carecem de uma formação continuada que contemple em sua grade curricular alguma disciplina que possa ensinar a lidar com transtornos. Essa falta de preparo traz prejuízos não só ao sistema educacional, mas também à sociedade, já que a leitura e interpretação não estão presentes apenas em atividades escolares, mas na vida do sujeito de um modo geral. Assim cabe ao professor desenvolver meios para ensinar esses alunos. Nessa perspectiva, lançamos a

seguinte pergunta: “Qual método o professor usa para ensinar a leitura e a interpretação de texto a você?”

Aluno 01 T: Não, acho que esse método tradicional, primeiro ela copia no quadro, depois ela explica, ela manda a gente escrever e depois ela explica e aí quando é no livro ela manda alguém ler o texto e explica pra gente e depois a gente responde às perguntas.

Aluno 02 G: Bom, normal como assim, como todos os alunos, mas agora como interpretação de texto eu não sei dizer, mas acho que é parecido com os outros alunos. Pra mim é um pouco diferente, mas normalmente eu faço iguais os outros alunos, normal.

Aluno 03 V: Ele vai lá tira a xerox coloca lá pra nós lê, aí ele vai ouvindo nós lendo.

Aluno 04 LF: Tipo assim, ele faz mais, eu nunca percebi isso não mas acho, mas eu acho que ele faz pra mim é negócio assim passa um texto lá aí a gente escreve tipo assim ele vê a caligrafia, vírgula, ponto, essas coisas, interrogação, aí faz esse negócio aí interpretação de texto também.

O método utilizado pelas docentes para o trabalho com leitura e interpretação se limita a métodos de ensino tradicionais resumindo-se basicamente em ler um texto e posteriormente passar uma atividade. Diante disso, questionamos como esse ensino vai colaborar para que o aluno leia e interprete com eficiência. A esse respeito, Vygotsky aborda sobre a importância do ensino para a sociedade. Segundo esse autor:

Quanto à instrução escolar, a ênfase colocada por Vygotsky na importância do ensino sistematizado para o desenvolvimento humano decorreu do reconhecimento do papel e importância da escola para o avanço da sociedade como um todo, pois é na e pela apropriação dos conteúdos aí veiculados que o homem se constitui enquanto sujeito consciente, crítico, agente da história (ZANELLA, 1992 p. 100).

Quanto à ênfase presente na estratégia utilizada pelo professor para trabalhar a interpretação de texto: "primeiro ela copia no quadro, depois ela explica, ela manda a gente escrever" e " ele faz pra mim é negócio assim passa um texto lá aí a gente escreve tipo assim ele vê a caligrafia, vírgula, ponto, essas coisas, interrogação, aí faz esse negócio aí interpretação de texto também." inferimos que em algumas situações o professor entende a interpretação de texto como sendo uma atividade em que ele, o professor, explica o texto e depois pede aos alunos que respondam as questões de interpretação, como se essa tarefa se restringisse à utilização do escrito, em que os alunos leem e escrevem mais do que falam. Em compensação, poucas atividades e situações são orientadas a ensinar a compreender o texto., como denuncia Koch (2009), como se a tarefa de ensinar a escrever fosse mais importante para o aluno porque este já saberia ler, pois para alguns professores ler significaria oralizar apenas.

Agindo assim, segundo Colomer e Camps (2002), esses professores estariam compartilhando a visão da leitura como processamento ascendente, no qual a compreensão estaria associada de maneira imediata à correta oralização do texto.

No entanto, Solé (1998) ressalta a importância da participação conjunta de professor e aluno, para que este se torne autônomo e competente na leitura". Nesse sentido, o professor não deve levar o aluno a proceder à "recitação do conteúdo", mas sim estabelecer a interação com esse aluno em suas aulas, num processo dialógico em que o aluno é incentivado a efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura. E essa tarefa, de modo algum pode ser feita pelo professor apenas, pois, agindo assim, segundo pontua Solé (1998) e também Moretto (2003), o professor não estaria promovendo a aprendizagem significativa, ou seja, não estaria ensinando o aluno a pensar e conseqüentemente preparando-o para a resolução de problemas práticos. Nos dizeres de Moretto (2003), esse professor não estaria formando gestores de informação.

Já o modo como esses conteúdos são ensinados se resumem a, pelos discursos dos alunos, uso do quadro, xerox, tarefas e, como um discente coloca, por métodos iguais aos dos demais professores.

As respostas seguem abaixo.

Aluno 01 T: No quadro mesmo, de vez em quando eu vou lá na mesa do professor quando eu não entendi, mas é no quadro mesmo.

Aluno 02 G: Professores, me trata como um aluno não especial, mas as tarefas são um pouco rígidos e eu tendo fazer elas, mas me desconcentrando às vezes olhando para as câmaras essas coisas, mas as atividades elas são um pouco rígidas mas eu tendo fazê-las rapidamente.

Aluno 03 V: Ele tira xerox pra nós. Primeiro ele me explica e manda eu ler de novo pra mim entender, aí depois se eu não entender ele me explica.

Aluno 04 LF: Não, pra mim ele usa o mesmo método de todo mundo, igual todo mundo ele usa os métodos. Oh, tipo assim quando eu não entendo ele tipo assim baseia tudo em um resumo mais rápido assim pra mim entender melhor, aí ele manda aí eu chego em casa tenho que pesquisar pra entender ou ler pra entender melhor.

Defendemos, neste trabalho, que as estratégias usadas precisam ser diversificadas e pautadas numa aprendizagem significativa para atender as particularidades dos alunos, porém ao depararmos com as falas acima comprovamos que os métodos não são adaptados para atender a essas turmas. Em suma, é essencial que os professores invistam em estratégias de ensino inovadoras, que favoreçam o exercício da criatividade, pois como discorre Silva (2003):

Não é só a hiperatividade mental que favorece o processo criativo nos DDAs. Outros aspectos desse funcionamento cerebral devem ser destacados: a impulsividade, o hiperfoco e a hiper-reatividade (SILVA, 2003 p.60).

Nesse sentido, Solé (1998) pontua que, por ser um ato complexo, a leitura e a escrita beneficiam-se com o uso combinado de diversas estratégias que permitam seu crescente domínio.

Quanto às atividades dos discentes, apenas um afirmou receber atividades diferentes da turma de que faz parte. Os demais disseram que desempenham as mesmas tarefas que os colegas. Dessa forma, salientamos que “assim como todos os outros estudantes possuem seu próprio tempo de aprendizagem; porém, em sua maioria, os estudantes com TDAH precisam de um tempo maior para internalizar o que foi ensinado” (MAIA; CONFORTIN, 2015 p. 79,80). Assim sendo, os alunos com TDAH não são menos “inteligentes”, apenas precisam de um olhar atento às suas especificidades, como também precisam os outros alunos.

Acerca da distinção ou não dos conteúdos:

Aluno 01 T: Não, é o mesmo que o professor passa pra todos na sala.

Aluno 02 G: Não, as minhas atividades são iguais como a de todos os alunos, são todos iguais.

Aluno 03 V: Pra mim tudo certo, agora quando tem muito assim mas o professor geralmente me leva quando eu peço pra ele me levar pra fora pra terminar a atividade ele levam o conteúdo é diferente, dos alunos é lá no quadro e pra mim é diferente... porque é aula de reforço. O professor imprime pra mim fazer junto com os meus colegas porque tem outros que faz junto comigo.

Aluno 04 LF: Tipo assim, para mim é tudo igual os dos outros, mas tipo assim eu nunca percebi se é diferente não porque o povo não mostra pra mim.

E: Você permanece em sala todo tempo da aula ou faz acompanhamento em outro espaço da escola?

Aluno 01 T: Antigamente um professor auxiliar me ajudava, agora ele não, agora eu tô dando conta de fazer mais aí, na maioria das vezes eu fico na sala de aula, mas às vezes ele me ajuda raramente agora. A gente ia pra coordenação lá pra sala da *coordenação*².

Aluno 02 G: Eu não fico acompanhado, eu só fico na sala mesmo de aula.

Aluno 03 V: Algumas vezes o professor fala que vamos lá fora ou na secretaria pra nós fazer o nosso dever. O professor só leva nós algumas vezes pro refeitório pra fazer atividades ou pra secretaria.

Aluno 04 LF: Tipo assim eu fico a maioria do tempo todo na sala só que tem hora assim quando tem muito barulho eu não me concentro muito, aí eu peço pro professor me levar para o pátio, tipo assim quando tem muita muvuca lá eu demoro, demoro, demoro responder tipo assim quando estou sozinho eu faço a tarefa muito rápido e respondo

Notamos que os alunos não têm acompanhamento ou sala de apoio. Em um dos relatos é o próprio aluno que pede para fazer a tarefa em outro local quando não consegue se concentrar.

Quanto às dificuldades para interpretar um texto os alunos explicitam que:

Aluno 01 T: Às vezes eu sinto dificuldade, mas às vezes também eu consigo, eu leio várias vezes aí eu começo a entender, é assim.

Aluno 02 G: Às vezes eu fico bom pra interpretar e outras vezes eu não consigo interpretar nada. Bom, eu tento compreender sozinho mesmo porque tenho vergonha de ir lá na frente, mas eu só fico na minha tentando entender o texto sem ninguém ao meu redor.

Aluno 03 V: Sim, aham...

² O nome *coordenação* foi grifado em itálico pelo fato de ter sido substituído, por nós, para não expor os nomes dos coordenadores da escola que a aluna havia citado.

Aluno 04 LF: A maioria sim, mas de inglês eu não entendo muito não. Pra interpretar não, eu acho mais fácil os dois que é copiar e interpretar

Pelas respostas dadas, percebemos que os discentes apresentam dificuldades em interpretar; um aluno aparenta não ter acompanhamento do professor ao dizer que tenta compreender sozinho porque é retraído. Assim, mediante as discussões aqui feitas, inferimos que essas dificuldades podem estar associadas também ao método que o professor utiliza para ensinar. Nesse sentido, evidenciamos Marcuschi quando discorre que “[...] a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não de uma simples extração de informações objetivas” (MARCUSCHI, 2008, p.231). Dessa forma, o trabalho com leitura e interpretação não é simples e não se limita a apenas retirar informações dos textos e transcrevê-las.

Aos alunos também foi perguntado quais sugestões teriam para melhoria de seu aprendizado.

Aluno 01 T: Em algumas matérias sim, e outra não tipo matemática podia ser gincanas, tipo com cálculos aí a pessoa tinha que ir lá fazer as respostas em tantos minutos e tantos segundos ia ser legal ia melhorar meu aprendizado sim.

Aluno 02 G: Bom, eu já tive algumas aulas diferentes, tipo eu já tive algumas aulas de só ler o texto e depois tentar fazer alguma coisa depois... mas, tinha umas aulas diferentes, mas hoje eu estou tentando me adaptar como um aluno não especial. Quando eu fazia essas aulas eu sentia desconfortável e confortável ao mesmo tempo e me dava uma sede de conhecimento, mas eu nunca desenvolvi um instinto de que é estudar muito porque eu queria ficar na minha, não tem?. Enfim, por causa que eu me sentia....diferente de todos da escola, até hoje eu tô me sentindo meio diferente, mas não como aluno especial, eu me sinto mais querendo saber mais, mas não consigo aprender.

Aluno 03 V: Se tivesse uma sala de recurso. A aula mais com brincadeira, porque eu gosto de brincadeira, seria mais bom pra mim aprender um pouco.

Aluno 04 LF: Mas, tipo assim eu acharia melhor se o professor me desse o nome do que ele estava falando pra mim chegar em casa e pesquisar. Tipo assim de história, a história do romano como não tem no livro todo poderia me passar e chegando em casa lia, entendia e falava com ele depois.

Em síntese, o que os alunos propõem deve chegar até as professoras, estas precisam ouvi-los para preparar uma aula que atenda a suas particularidades e auxilie em seu desenvolvimento intelectual, como pontua Ramos “observar quais atividades eles têm mais facilidade em realizar, com a expectativa de saberem que são capazes tanto como os demais “ (RAMOS,2012, p.38-39).

Nesse sentido, também trazemos Solé para ressaltar que o interesse pode ser desenvolvido. Assim mais uma vez afirmamos a importância de métodos distintos para motivar os alunos em sala, pois segundo a autora:

“[...] não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que a professora faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar (Solé, 1998, p. 43)

Nesse sentido, Solé (1998) pontua que uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler.

Por fim, reiteramos que “A educação é uma questão de direitos humanos” (Susan e William Stainback, 1999, p. 21). Dessa forma, devemos lutar em prol dessa educação, principalmente quando defendemos uma sociedade mais justa e com cidadãos atuantes quanto a seus direitos e deveres.

6.3 RELATO DOS PAIS

De acordo com Silva (2015), a colaboração família e escola é fundamental no desenvolvimento de qualquer criança, sobretudo para as que têm TDAH. Tanto a escola quanto a família devem ter participação no

desenvolvimento da criança, pois a falta de integração entre ambas as partes faz com que fiquem alheias às dificuldades que a criança possa estar enfrentando.

Por esse motivo, justificamos que o *corpus* dessa seção permite identificar dois extremos: a aluna T, que teve todas as condições necessárias para um melhor desenvolvimento; e o aluno LF, que não teve a mesma oportunidade, ou seja, evidenciamos aqui as duas faces diametralmente opostas de uma mesma moeda: o TDAH.

Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos respectivos alunos, percebemos que há uma grande divergência quando perguntamos sobre as atividades que são desenvolvidas em casa.

As respostas foram as seguintes:

Mãe/pai aluna T: Em relação às tarefas, as atividades sempre ela faz sozinha e se precisa de ajuda ela solicita a gente vai e ajuda, mas não fazer por ela né ajudar, aí ela pesquisa, ela lê pra poder responder a gente nunca responde por ela. [...]

Mãe/Pai 04 LF: [...] ele sempre te enrola dizendo depois eu faço é aquela pessoa que você não tem confiança de mandar fazer e quando chegar ele tenha feito o compromisso dele saber, e no estudo ele já foi bem mais interessado mas ultimamente mesmo tá muito devagar ele não tem interesse não, aprendizado dele ter caído bastante muito mesmo, interesse mesmo você não tá achando não.

Na fala dos pais, notamos que há dois posicionamentos distintos.

O depoimento da mãe/pai T mostra que há acompanhamento nos estudos, e também investimento na autonomia, no sentido de mostrar para ela que ela é capaz de fazer sozinha, que realmente consegue fazer sozinha, promovendo a autoestima, o reforço positivo. Já na fala da mãe/pai LF observamos que estes rotulam LF e o veem como um aluno que não tem compromisso, que é desinteressado. Na verdade, não acreditamos que seja exatamente enrolação, mas sim falta de foco, pois crianças com TDAH têm dificuldade em iniciar e terminar uma atividade.

Um quesito muito importante em relação ao Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é sobre o diagnóstico, no qual é importante que seja feito assim que os pais perceberem algum sintoma diferente. Assim, quando perguntamos com que idade seu filho foi diagnosticado com o TDAH, obtivemos as seguintes respostas:

Mãe/pai LF: Na faixa de 10 a 11 anos.

No caso de T, segundo a fala da mãe/pai, o TDAH foi diagnosticado aos cinco anos, idade que ajuda no tratamento do TDAH, pois quanto mais cedo diagnosticado, mais rápido e eficaz é o tratamento. Porém, LF teve seu diagnóstico muito tarde, o que faz com que o tratamento seja prejudicado. Ao conversar com o pai de LF, este justificou que o diagnóstico de seu filho fora feito “Na faixa de 10 a 11 anos”, pois o mesmo não tinha condições financeiras para fazer todo diagnóstico, e ficou esperando pelo Sistema Único de Saúde – SUS.

Conforme Oliveira e Ferrari (2014), o tratamento para tal transtorno requer acompanhamento com psicólogos e/ou psicopedagogas, por meio de terapias, consideradas oportunas, e nos casos mais intensos com medicação planejada, que é uma alternativa importante e fundamental. Ao serem questionados a respeito do uso da medicação, obtivemos os seguintes dados:

Mãe/pai LF: Quando eu fiz o último acompanhamento com ele com a doutora Monique que era psiquiatra ela receitou pra nós a Fluoxetina e a Ritalina só que nesse período agora não tá tomando remédio, mas o último que foi tomado foi tomando a Fluoxetina e a Ritalina.

A aluna T, por ter sido diagnosticada com cinco anos, iniciou o tratamento precocemente, inclusive com uso de medicamentos e terapias. O que fica evidente na fala da mãe/pai de LF é que ele não teve acompanhamento com psicólogos, ou seja, não fez terapias, apenas tratamentos à base de medicações, e atualmente não faz uso de nenhuma medicação.

Para entendermos melhor sobre a importância da psicoterapia, Oliveira (2014) explica que o tratamento abrange psicoterapia estrutural e organizadora na criança ou no adulto (envolvendo toda dinâmica familiar), medicação (quando necessário), muita informação e conscientização do que é TDAH.

O terapeuta deve funcionar como um treinador, dando instruções e sinalizando (“perceba como está se perdendo em detalhes... como está desviando de seu objetivo..., pare, volte àquele assunto...”). O foco da terapia deve ser a mudança de velhos hábitos que já se tornaram vícios: adiamento crônico, desorganização, pensamentos negativos, além do resgate da autoconfiança e da auto-estima, geralmente muito abalados (OLIVEIRA, 2014, p. 14).

Sabemos o quanto é importante a participação da família na vida educacional não só com aqueles com necessidades educacionais especiais, mas com todos os alunos. Em relação a isso, foi questionado aos pais sobre o acompanhamento das atividades.

Mãe/pai T: [...] Como te disse antes, a minha filha é muito inteligente, o problema é a atenção né, se dispersa com facilidade, perde o foco né, mas a gente está sempre ali, êêêê volta pro que você está fazendo, o que é que você estava fazendo? Vamos lá terminar essa tarefa aí, arrocha! [...]

Mãe/pai LF: Eu não vou lhe dizer que eu acompanho ele diretamente assim não, entendeu? [...] sempre eu cobro ele, oriento ele, tô cobrando ele diretamente entendeu? [...] Mas esse negócio desse estudo dele já deu pra perceber também que ultimamente os interesses dele estão muito pouco entendeu? ele é daqueles que você coloca uma tarefa pra ele, você tá fazendo ali, e ele tenta lhe driblar sabe? [...]

Ao fazermos a análise das falas dos pais de T e LF, deparamo-nos com posicionamentos totalmente diferentes, pois na fala da mãe/pai T, “[...] êêêê volta pro que você está fazendo, o que é que você estava fazendo? Vamos lá terminar essa tarefa aí, arrocha! [...]” percebemos a sua presença na vida da filha, incentivando, mostrando que ela é capaz de fazer as atividades e

que bastam apenas atenção e esforço da sua parte para compreender. Por outro lado, observamos na fala da mãe/pai LF “Eu não vou lhe dizer que eu acompanho ele diretamente assim não, entendeu? [...]” o não acompanhamento nas atividades. Aqui chamamos a atenção para o fato de que a não compreensão de um determinado conteúdo gera no aluno a frustração de não conseguir realizar a atividade, que faz com que esse aluno não tenha interesse pelo estudo.

Em outra fala do pai de LF: “[...] sempre eu cobro ele, oriento ele, tô cobrando ele diretamente entendeu?” fica evidente que o pai, em vez de ajudá-lo, faz muitas cobranças, ressaltando sempre o lado negativo do filho, não que concordemos que se possa falar em “lado negativo”, mas é assim que o pai de LF o enxerga: “[...] Mas esse negócio desse estudo dele já deu pra perceber também que ultimamente os interesses dele estão muito pouco entendeu? ele é daqueles que você coloca uma tarefa pra ele, você tá fazendo ali, e ele tenta lhe driblar sabe?[...]”.

Para os educandos com TDAH, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) se torna ainda mais importante, uma vez que, em diversas situações, eles precisarão de alguém para ajudá-los a desenvolver suas habilidades motoras e cognitivas. Daí a importância de estarem inseridos em grupos heterogêneos. Esse auxílio deve ser permanente e ofertado pelos pais ou responsáveis no âmbito familiar e na escola pelos professores e equipe de apoio. O papel da escola será fundamental para a construção desses indivíduos como agentes do conhecimento, conforme assevera Moretto (2002).

Por isso, é importante o acompanhamento contínuo, tanto por parte dos professores quanto por parte dos pais. Acompanhar o aluno com TDAH não significa dizer o que ele tem de fazer ou dar as respostas, mas atuar na ZDP do aluno, orientando-o e promovendo sempre a autonomia desse aluno (mostrando a ele que ele é capaz de fazer sozinho o que ele realmente consegue fazer sozinho,), promovendo a autoestima, o reforço positivo. Assim, de um lado cabe aos pais transmitir os valores, realizar experiências familiares de cunho socioeducativo, acompanhar as atividades que são levadas para a casa, bem como o comportamento e o desenvolvimento escolar.

Sobre o ensino-aprendizagem utilizado pelo professor de Língua Portuguesa para ensinar o aluno com TDAH, a mãe/pai T fez um relato maravilhoso. Vejamos um trecho.

Mãe/pai T: Olha, por incrível que pareça a professora de Português dela desse ano é uma professora da escola que ela assim que ela adora, essa professora ela gosta demais dessa professora é uma professora muito maravilhosa pra ela, assim ela ajuda na questão da T... ser útil né, [...]

Nesse relato, nota-se a empolgação da mãe ao falar da valorização que a professora dá a sua filha: [...] a professora dela desse ano [...] ela gosta demais dessa professora [...].

Ao ouvir esse áudio, lembrei-me de quando fiz observação em sala, de um episódio no qual outra professora se irrita com a aluna T e a coloca para fora da sala de aula pelo simples fato de que ela conversava com outros alunos e não parava sentada. LF foi então acompanhada pelo Coordenador da escola e permaneceu na Coordenação durante algum tempo; logo após voltou para a sala. Essa professora à qual a mãe/pai da aluna se refere é a inspiração da T, pois a mesma recebe a professora na porta da sala, ajuda-a a carregar os livros, apaga o quadro para ela. Quando essa docente entra em sala, é visível a admiração que a aluna tem por ela.

Nesse relato podemos ver a importância da empatia do professor/aluno, que diz respeito à tentativa de compreender os sentimentos, as emoções, procurar sempre experimentar o que sente outro indivíduo, ou seja, é saber ouvir os outros e se esforçar para compreender os seus problemas, suas dificuldades e suas emoções. É também valorizado o potencial do aluno, pois o aluno com TDAH tem várias qualidades, e não se fixa somente nas necessidades educacionais especiais que eles apresentam.

Tão importante quanto promover a autonomia do aluno é o professor estar sempre atento à sua autoestima, evitando rotulá-lo, promovendo sempre o reforço positivo imediato para todo o bom comportamento do aluno (a família também deve promovê-lo), partindo do princípio de que esse aluno é capaz. Para isso, o professor deve focar nas potencialidades do aluno e nunca em suas limitações. Elogiar sempre, pois o estímulo nunca é demais, o aluno precisa ver

que seus esforços em vencer a desatenção, controlar a ansiedade e a hiperatividade estão sendo reconhecidos.

No decorrer do trabalho fizemos vários apontamentos no que diz respeito ao método de ensino e estratégias utilizados pelos professores. Mais adiante, procuramos saber a opinião da mãe/pai em relação ao método adequado para que seu filho tenha mais aprendizado, ao que obtivemos as seguintes informações.

Mãe/pai T: [...] Ele começou acompanhá-la no ano trasado, no ano passado às vezes ele não acompanhava porque como ela já tava indo bem, ele dizia pra gente assim, eu estou deixando ela se sentir mais segura né no caso né, por exemplo, porque ela foi pegando hábito de só fazer se ele tivesse né de ficar assim totalmente dependente [...]

Mãe/Pai 04 LF: [...] Se te falar que tenho esse método, eu não tenho, eu não sei te informar esse método porque na base que eu faço aqui com ele, eu sempre cobro (muita cobrança e pouco acompanhamento) dele a atenção dele, entendeu? [...] o método que eu tenho pra ele eu vou ficar te devendo essa questão porque eu vejo assim numa sala de aula com quarenta alunos não tem como colocar ele sozinho numa sala como professor, porque se tivesse mas vai do compromisso do professor e atenção dele mas quando vem a atenção com a deficiência com esse TDAH né aí você fica, aí eu nem sei te falar qual seria o método entendeu? aqui em casa quando eu tento fazer com ele mesmo às vezes eu fico com ele aqui só basta eu sair daqui da sala e deixar ele sozinho ele larga de mão entendeu? [...] Quando ele está no colégio, quando faz prova pra desafio é, desafio assim dinâmica pra conseguir ponto, entendeu? quem vai ter mais vantagens, ele vai ter mais interesse, entendeu? [...].

Em ambos os relatos, observamos a preocupação com o desenvolvimento dos filhos em relação ao ensino-aprendizagem. Porém, na fala da mãe/pai T, emerge a importância do acompanhamento do professor auxiliar em sala de aula, pois, a partir do momento em que a aluna foi

diagnosticada com o TDAH, a família, por meio da escola, fez a solicitação para que houvesse o professor auxiliar na sala para acompanhar T.

Sobre o relato da mãe/pai em relação ao que lhe dizia o professor auxiliar "[...] eu estou deixando ela se sentir mais segura né no caso né, por exemplo, porque ela foi pegando hábito de só fazer se ele tivesse né de ficar assim totalmente dependente [...]", evidenciamos a importância de a escola auxiliar no desenvolvimento do aluno, incentivando que o próprio aluno produza conhecimento, mas que sinta que quando precisar de ajuda pode contar com alguém ao seu lado para auxiliá-lo.

Já na fala da mãe/pai do LF [...] Se te falar que tenho esse método, eu não tenho, eu não sei te informar esse método porque na base que eu faço aqui com ele, eu sempre cobro dele a atenção dele, entendeu? [...], observamos que há muita cobrança por parte dos pais, e os mesmos não conhecem métodos que possam ajudar seu filho.

Na segunda fala [...] numa sala de aula com quarenta alunos não tem como colocar ele sozinho [...] o pai refere-se ao professor e contextualiza a realidade de muitas escolas, salas cheias, com alunos com vários tipos de dificuldade de aprendizagem.

Na terceira fala [...] aqui em casa quando eu tento fazer com ele mesmo às vezes eu fico com ele aqui só basta eu sair daqui da sala e deixar ele sozinho ele larga de mão entendeu? entende-se que não há acompanhamento por parte da mãe/pai, pois quando o filho fica sozinho, o mesmo desiste de fazer a atividade porque não consegue fazer sozinho.

Porém, é necessário acompanhamento contínuo, que deve ser diminuído paulatinamente, pois junto ao acompanhamento é preciso trabalhar a autonomia do aluno. Quanto à fala "ele larga de mão", pontuamos que essa atitude do filho ocorre não porque necessariamente seja desinteressado, mas porque tem dificuldade de concentração, tem dificuldade de focar na atividade, dificuldade de iniciar e terminar. E isso precisa ser compreendido pelos pais, pois não adianta apenas a escola fazer o papel dela, se é que faz nesse caso. É preciso que os pais também tenham a compreensão da importância desse acompanhamento.

Por fim, o pai/mãe de LF relata que [...] quando ele está no colégio, quando faz prova pra desafio, é, desafio, assim dinâmica pra conseguir ponto,

entendeu? quem vai ter mais vantagens, ele vai ter mais interesse, entendeu? [...] Nessa fala parece que o pai vê o filho como aquele que quer levar vantagem em tudo, quando, na verdade, ele se interessa por atividades que prendem a sua atenção, pois sabemos que o aluno com TDAH, gosta de atividades lúdicas, que chamam a sua atenção, como brincadeiras, jogos, aulas com dinâmicas, etc.

De acordo com Silva (2015), a aprendizagem escolar é um processo longo e pode ser ainda mais difícil para algumas crianças que encontram dificuldades. Sendo assim, o apoio da família é de extrema relevância em todos os aspectos que envolvem a vida escolar de seus filhos. Desse modo, é necessário, sobretudo, dar apoio e demonstrar disponibilidade em ajudar sempre que preciso.

Portanto, em relação ao ensino-aprendizagem do aluno com TDAH, é necessário que o mesmo seja acompanhado por uma equipe que favoreça o seu aprendizado. Isto porque para ensinar um aluno com necessidades educacionais especiais é necessário que haja parceria com aluno, mãe/pai, escola e sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo averiguar por meio de relatos de professores de Língua Portuguesa quais estratégias estão sendo desenvolvidas para ensinar a leitura e a interpretação de texto para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, doravante TDAH. Descrevemos também como tais alunos e seus pais lidam com os métodos de ensino-aprendizagem utilizados pelos docentes de língua materna e analisemos a importância da relação multidisciplinar e colaborativa.

O interesse por esse assunto surgiu em 2018, a partir do momento em que desenvolvemos um ensaio na disciplina Avaliação da Aprendizagem e Avaliação Institucional intitulado “Avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH” na Escola Municipal Jorge Amado. Esse trabalho nos possibilitou perceber que esses alunos com TDAH tinham muita dificuldade em ler e interpretar. Nessa primeira investigação, obtivemos pouca informação devido a esses alunos não saberem responder aos questionários, pois todos afirmaram “*não sei responder*”.

Devido a esse ensaio, acompanhamos algumas vezes esses alunos na escola e conversamos com eles. Em uma dessas conversas, um deles relatou que “*tinha vontade de aprender a ler, mas que os professores não tinham paciência em ensiná-lo*”. Ao mencionar isso, percebemos a frustração de um aluno em querer aprender, porém, se via impossibilitado de adquirir tal conhecimento.

Outro ponto que nos chamou atenção para a materialização do presente Trabalho de Conclusão de Curso foi o depoimento de um aluno com TDAH ao dizer “*eu me sinto querendo saber mais*”. Nesta fala, observamos que esse aluno tem sede de sabedoria, mas não é acompanhado com o devido cuidado pelos professores e gestão escolar. Além disso, a maioria dos professores não tem conhecimento nem formação adequada para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, por isso não dão a eles a devida atenção quando estão em sala de aula. Logo, o que se vê são professores que “*incluem*” esses alunos, mas, sem nenhum acompanhamento, apenas pelo fato de não “*excluí-los*”. Assim, constatamos que alguns profissionais da educação podem até ter conhecimento acerca do Transtorno

de Déficit de Atenção/Hiperatividade, porém não colocam em prática atividades que auxiliem o aprendizado desses alunos.

Ao acompanharmos esses professores em sala, observamos que o que prevalece é o método tradicional, no qual o docente fica à frente dos alunos escrevendo todo conteúdo no quadro, enquanto os alunos apenas transcrevem o que foi transmitido pelo professor para, em seguida, responderem as atividades. Sabemos que esse não é o método ideal para o ensino-aprendizagem para esses alunos com TDAH.

Neste sentido Rocha (2017) pontua que a inclusão nada mais é que um processo de inovação que exige um esforço de reestruturação e atualização de algumas escolas, fazendo com que essas escolas busquem uma reorganização escolar, ampliando seu projeto político-pedagógico, incorporando novas práticas aos currículos e realizando adaptações físicas necessárias para acolher os alunos. Acrescenta ainda que os professores devem sempre buscar um ensino com vistas ao respeito, que deve ser recíproco, favorecendo "o desenvolvimento da consciência, mostrando que todos são iguais".

Em síntese, foram as considerações acima que motivaram o interesse por esta pesquisa, assim, quando surgiu a oportunidade para desenvolvermos esse trabalho com alunos com Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade, no primeiro momento, buscamos entender de que se trata esse transtorno, suas características e limitações.

Em sequência, partimos para a observação em sala de aula e também para a coleta de dados. Consideramos que ambas foram satisfatórias, visto que alcançamos os objetivos propostos, além de conseguimos responder a pergunta "como vem sendo trabalhada a leitura e a interpretação de textos com alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)".

Em relação às observações, tivemos dificuldades para continuar o acompanhamento dos alunos e professores de Língua Portuguesa em sala de aula. Em razão da pandemia, as observações foram interrompidas pelo fato de as aulas presenciais terem sido suspensas. Mesmo num curto período de tempo, pudemos observar que o comportamento dos alunos com TDAH em sala de aula condiz com o que afirmam alguns autores quando dizem que esses alunos não conseguem manter a concentração em suas atividades.

Sobre os professores foi observado que conhecem sobre o TDAH, porém não desenvolvem um trabalho que facilite a aprendizagem desses alunos.

Devido à suspensão das atividades presenciais nas escolas, em decorrência da pandemia da *Covid 19*, optamos pela coleta de dados através de meios digitais, ou seja, utilizamos o aplicativo de whatsapp, por meio do qual foram feitas as perguntas da entrevista. Todas as conversas foram feitas por áudio, quando pudemos observamos que os participantes ficaram à vontade para expressar suas opiniões.

Mediante a entrevista, pudemos verificar as estratégias trabalhadas pelas professoras em sala de aula. Assim observamos que, num contexto geral, alguns professores ainda trabalham o método tradicional, utilizam de textos escritos no qual os alunos fazem a leitura e em seguida a interpretação de texto apenas respondendo as perguntas. Ainda assim, uma das professoras entrevistadas se mostra reflexiva ao refutar a ideia de que o professor é o único dono da verdade.

Neste sentido, salientamos que Solé (1998) questiona sobre a aprendizagem significativa, em que aprender é um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente. Assim, esse processo remete à possibilidade de relacionar de uma forma não arbitrária e substantiva o que já se sabe e o que se pretende aprender. Sendo assim, é importante que os professores trabalhem conteúdos, num sentido mais amplo, que não se restringem somente aos textos escritos, pois a aprendizagem significativa não é apenas para os alunos com TDAH, mas abrange todos os alunos.

Na perspectiva dos pais dos alunos, o ensino da leitura e interpretação de texto não está sendo satisfatório, visto que seus filhos não estão correspondendo com o aprendizado. Esses pais apontam que há muita dificuldade por parte dos alunos quando eles ajudam nas atividades em casa. Porém, os pais não culpam os professores pela dificuldade no aprendizado de seus filhos, pois veem os esforços das docentes aqui pesquisadas.

Já na fala dos alunos, o que observamos é que alguns demonstram muita dificuldade para ler e compreender um texto. Diante das dificuldades, alguns sugeriram que as aulas poderiam ser mais dinâmicas, pois acreditam que aprenderiam ainda mais.

Ao concluirmos esta pesquisa, esperamos que este trabalho possa, de alguma forma, auxiliar os professores atuantes e também futuros na prática de ensino de leitura e interpretação de texto para alunos com TDAH. Além disso, esperamos poder dar continuidade a essa pesquisa em trabalhos futuros, num estudo de caso em que possamos acompanhar um dos alunos citados neste estudo.

Por fim, ressaltamos que não desenvolvemos este trabalho para criticar os métodos que professores utilizam para o ensino de leitura e interpretação de texto com seus alunos, mas para compreender como está ocorrendo o processo de ensino-aprendizagem da leitura e interpretação de texto para alunos com necessidades educacionais especiais, com foco no TDAH.

BIBLIOGRAFIA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO - ABDA
www.tdah.org.br.e-mail: abda@tdah.org.br

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm . Acesso em: 28 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

COLOMER, Tereza; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler: ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELL'ISOLA, Isabel R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier, et ali. **A Construção da Educação Inclusiva: enfoque multidisciplinar**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p.15-30.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. **Corpos que não param: criança, "TDAH" e escola**. (Tese de Doutorado)-UFRS, Porto Alegre, 2011.

HOFFMANN, Jussara Maria Lech. **Avaliação Mediadora: uma relação dialógica na construção de conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

J. S. Freitas, et al. **TDAH: Nível de Conhecimento e Intervenção em Escolas do Município de Floresta Azul, Bahia**. Gerais, Rev. Interinst. Psicol. [online], vol.3, n.2, p. 175-183, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça, 1933 – **Desvendando os segredos do texto** / Ingedore Grunfeld Villaça Koch – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda Maria da S. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** / Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. – 4.ed. rev. e ampl. – São Paulo: Atlas 2001.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E., D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIN, Helena. **TDH e Aprendizagem: um desafio para a educação**. PERSPECTIVA, Erechim. v. 39, n.148, p. 73-84, dezembro/2015.

MARCON, Gabrielli Teresa Gadens; SARDAGNA, Helena Venites; SCHUSSLER, Dolores. **O questionário SNAP-IV** como auxiliar psicopedagógico no diagnóstico preliminar do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDH). Rio Grande do Sul, v. 24, n. 25, p. 99-118, 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEIROS, Ilana Souto; SILVA, Nancy Capretz Batista da. **Zona de Desenvolvimento Proximal Frente à Síndrome de Down: a caminho da inclusão e da aprendizagem**. Revista Quipus. UP: Ano II, nº 2, jun/nov. 2013.

MORETTO, Vasco Pedro, 1942- **Prova** – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas / Vasco Pedro Moretto, - 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohi de. Vygotsky: **Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico** / Marta Kohi de Oliveira. 5. ed. – São Paulo: Scipione, 2010. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

OLIVEIRA, Roselaine Maria do Nascimento; FERRARI, Beatriz Brochado Stramare. **O professor e a inclusão do aluno com déficit de atenção e hiperatividade**. (Artigo Científico)-UENP, Jacarezinho, 2014.

RAMOS, Mariana de Marins. **Teoria e prática rumo à compreensão do TDH no âmbito escolar**. (Monografia)-UERJ, São Gonçalo, 2012.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. **O Papel do Professor na Educação Inclusiva**. Revista Ensaios Pedagógicos, v.7, nº2, Jul/Dez 2017

SAUVÉ, Collete. **Aprendendo a dominar a hiperatividade e o déficit de atenção** / Collete Sauvé; [tradução Lilian Palhares Mundin de Souza]. – São Paulo: Paulus, 2009. – (Coleção família).

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes Inquietas**: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo : Editora Gente, 2003.

SILVA, Bruna Karla Miranda da. **Família e Escola na Aprendizagem da Criança com TDAH**: a necessidade de uma parceria ativa e produtiva. Revista Pedagogia em Ação. v.7, nº1, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura** / Isabel Solé: Trad. Claudia Schilling – 6. ed. – Porto Alegre: Artmed. 1998.

STAINBACK, Susan **Inclusão**: um guia para educadores / Susan Stainback e William Stainback; tradução Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artmed, 1999. 456p.23cm.

STRIEDER Roque; MENDES,Rosângela. **Educação Inclusiva pela Vertente do Terceiro Incluído**.Revista Impulso, Piracicaba, Out/Dez 2013.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas,1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas. 1994. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2020.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Zona de Desenvolvimento Proximal**: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. Revista Temas em Psicologia, 1994, nº2

ANEXO I – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS VIA
WHATSAPP COM OS PROFESSORES

E: Você já ouviu falar em TDAH? O que sabe sobre TDAH?

Prof.^a 1: A TDAH é uma síndrome né, que hoje na escola a gente encontra muitos meninos que vivenciam essa síndrome né, causa impaciência, inquieto.. é isso.

Prof.^a 2: O TDAH eu sei que é uma doença crônica que afeta consideravelmente a vida das pessoas geralmente ela apresenta ainda na infância e pode seguir até a vida adulta, já ouvi falar e ultimamente tem se falado bastante né, mas é um assunto que demorou-se muito pra ser discutido, já tive alunos com laudados com TDAH e já convivi com pessoas assim também.

E: Você acredita que o aluno com TDAH é uma criança com necessidades educacionais específicas?

Prof.^a 1: Acredito sim.

Prof.^a 2: Sim, acredito que um aluno com TDAH ele necessita sim de cuidados especiais né, educacionais porque ele é uma criança que diferentemente das outras ele tem dificuldade em se manter quieto, de em manter atento a aula né e o nível de percepção dele acaba sendo comprometido em função da dificuldade em se concentrar.

E: Você leciona para alunos com TDAH? Que características desses alunos você poderia apontar?

Prof.^a 1: Eu trabalhei com aluno com TDAH nesse ano, é a característica é que eles não conseguem concentrar na atividade escrita é, **eles conseguem concentrar mais nas atividades visual quando eles estão vendo alguma coisa, mesmo assim, não pode ser demorado**, eles são bem inquietos, são impacientes, eles não conseguem ouvir você, um tempinho assim que você acha que é rápido, pra eles assim demorando demais, às vezes quando eles

não são ouvidos a assim tendência deles é aquele impulso né ou gritar ou né ter uma atitude inesperada.

Prof.^a 2: Sim, leciono já lecionei várias vezes e no ano passado né no ano letivo de dois mil e dezenove início desse ano também. Eu dei sequência com um aluno que tinha TDAH né, essa inquietude né, essa dificuldade de se concentrar percebe-se que durante as aulas às vezes é complicado se não for uma aula mais dinâmica o aluno não fica quieto, não presta atenção, quer sair quer tomar água, durante as atividades a impulsividade às vezes dificulta que ele termine e durante as provas também ele tem muita dificuldade em se concentrar né, tudo tira a atenção qualquer coisa, qualquer barulho, vento qualquer possibilidade de tirar a atenção do aluno que tem TDAH é muito maior do que de um aluno comum.

E: Há alguma estratégia diferente que você desenvolve para ensinar o aluno com TDAH ou você ensina a ele como ensina aos demais? Pode comentar a respeito?

Prof.^a 1: Eu tentava quando eu estava em sala, eu tentava dosar né, eu preparava pra ele atividade diferenciada e também eu aplicava atividade que eu trabalhava com os meninos para não ter aquela questão da exclusão né. E também como tem o apoio dos professores auxiliares, eu sempre estava conversando com os professores auxiliares pra mim ajudar né nesta questão às vezes eles até propunha atividades diferenciadas e aí eu fazia mas, mesmo com a atividades diferenciada eu tinha dificuldade em é ter uma resposta significativa em termo de aprendizagem né, eu devo dizer que num tive muito sucesso não, mesmo tendo atividade diferenciada, assim na minha visão, na minha avaliação né, mas eu tentava dosar é, atividade diferenciadas e também atividades que eu trabalhava com os outros meninos, é eu gostava muito também de colocar ele em evidência, por exemplo, pra mim auxiliar para ir na frente, apresentar alguma coisa, pra dar recado pros outros grupos, então assim, eu colocava ele muito em evidência né, quase sempre dava certo, que não tinha que escrever, que num tinha que ficar lendo, era um coisa assim pra falar, era tudo assim rápido né, num exigia tanto tempo e ao mesmo tempo ele estava executando uma atividade.

Prof.^a 2: Quanto às estratégias sim eu sempre busco né fazer um planejamento de forma diferenciada para sair da monotonia do tradicional né, daquelas aulas onde só o professor é o detentor do saber e tal, então eu procuro sempre é inovar, levar paródias né, fazer brincadeiras, a aula sempre é uma aula muito dinâmica e muito também voltada para aprendizagem do aluno, então assim, às vezes as implicações são sempre com situações cotidianas que eles vivenciam principalmente no ambiente escolar e o aluno no caso que eu sempre identifico que tem alguma dificuldade maior, não só os de TDAH eu sempre busco inseri-los nos exemplos que é uma forma de eles estarem presentes na aula e a aula fica mais viva mais atrativa pra eles.

E: Como você trabalha a leitura e a interpretação de textos com o aluno com TDAH? Há alguma diferença no modo como você trabalha a leitura e a interpretação com os demais alunos? Pode comentar a respeito?

Prof.^a 1: Nas situações que eu estava dentro da sala com ele, eu sempre colocava ele pra ler, ler em voz alta né assim prioridade pra fazer a leitura e aí ele respondia as questões iguais os outros, e em outros momentos eu colocava ele na numa cadeira do lado de fora e pedia pra ele fazer a leitura e toda hora eu ia e ficava direcionando a resposta discutindo com ele, porque às vezes na sala ele não conseguia responder nada e aí eu não tinha tempo de tá só orientando ele né, algumas questões que ele respondia, é aí eu colocava quando em algumas situações eu colocava ele na mesinha lá de fora e pedia pra ele ler e às vezes eu lia com ele e aí ele tinha um pouquinho mais de concentração aí até dava certo, eu fazia isso né, ele ficava dentro da sala e às vezes fora, mas assim, sempre colocando ele em evidência pedindo pra ler, às vezes ele queria ler um texto todo, eu deixava ele ler o texto todo, é mais assim, uma estratégia diferente e que foi perfeita não, essa aí eu não tenho eu não tive essa experiência.

Prof.^a 2: De modo geral eu trabalho a leitura de forma é, dinamizada né eu sempre peço para os alunos alternarem um ler um trecho outro de uma forma bem atrativa e eu não diferencio os demais alunos dos alunos com TDAH eu busco fazer uma aula inclusiva que vai atingir o aluno com TDAH bem como os demais porque se eu inovo pensando na inclusão desse aluno os outros alunos

serão afetados também positivamente né, então assim eu procuro ensinar ritualizar alguns textos na interpretação também gosto de colocar às vezes duplas, trios, debates porque é uma forma da aula ser mais interativa.

E: Ainda em relação à leitura e interpretação, você utiliza outros recursos além dos textos escritos? Quais recursos?

Prof.^a 1: Eu trabalhava com ele também com gibi, ele gostava até de ler um pouco de gibi, era o texto é diferente que eu utilizava que ele gostava um pouco né uma leitura de gibi, até que ele ficava mais concentrado né, mas outro tipo de leitura não, assim outro tipo de texto não, o que eu tentei foi só o gibi.

Prof.^a 2: Além dos recursos didáticos como o livro né adotado pela escola e textos também que gosto de levar é litografado né eu gosto também de utilizar o datashow eles gostam bastante porque você pode ilustrar, colocar imagens trazer textos atuais né que eles gostam, então facilita nesse sentido e na interpretação a gente discute muito de forma de debate mesmo conversando, mesa redonda, isso faz parte.

E: Quanto à escrita, você faz alguma atividade diferenciada com o aluno com TDAH?

Prof.^a 1: Na produção de texto é, uma atividade que eu achei bem legal é, eu levava alguns desenhos né pra ele criar manchetes como se fosse uma notícia, também eu trabalhei com uma criação de legendas né, diferentes figuras pra criar uma legendas pra aquelas figuras, trabalhei também o texto publicitário que ele precisaria desenhar, precisaria divulgar aquele produto, e foi até interessante, mas foi essas três produções textuais que eu trabalhei que deu certo né, não tentei outras é, outras iniciativas com outros gêneros textuais não.

Prof.^a 2: Na escrita não tem nenhuma diferenciação até porque nunca houve até o momento uma necessidade, alguns alunos têm a letra um pouco difícil de ler, mas isso não é somente do aluno com TDAH não, então assim geralmente os alunos que têm letra muito ruim eu sempre aconselho, dou meu depoimento

como alguém que fez uso do caderno de caligrafia pra poder melhorar a letra né durante a minha vida estudantil no ensino básico, então eu sempre incentivei eles a utilizarem, a fazerem o uso da caligrafia mesmo pra desenvolver a habilidade na escrita, mas nunca houve a necessidade de trabalhar a escrita de forma diferente, até porque meus alunos que apresentaram o TDAH tinha uma letra bem bonitinha.

Agora se for em relação à escrita no que tange à produção textual é eu sempre trabalho com eles num todo não faço distinção né dos alunos que não possuem o transtorno déficit de atenção e hiperatividade é assim como aqueles que possuem num todo né eu trabalho de forma uniforme, hoje uma turma que eu busco como uma ingenuidade geralmente o que eu diferencio são as aulas expositivas no sentido de prender a atenção, agora na prática da produção textual já é um pouco complicado porque o aluno tem que desenvolver a habilidade de cada gênero né, então o que eu geralmente faço no máximo é deixar ele escolher o tema, mas trabalhando o gênero seguindo aquilo que ele tem que aprender conforme as regras né.

E: Que temática você costuma trabalhar?

Prof.^a 1: Geralmente, são temas de relevância social mesmo né, é já sugeridas lá nos temas transversais né, que é a saúde, a educação, a preservação do meio ambiente né, que já tem lá no planejamento da gente e a cada bimestre a gente trabalhar em cima disso, da mesma forma que, trabalha com os outros né geral a gente trabalha com eles também e nessas atividades, digamos de tema né, é geralmente a gente coloca eles em evidência porque trabalha muito a questão da oralidade né, e na minha experiência com o TDAH eles são mais orais né, do que ficar lendo, do que ficar escrevendo.

Prof.^a 2: As temáticas elas são bastante variadas porque varia o gênero que tá sendo trabalhado em sala de aula né, então, por exemplo, quando trabalhamos o artigo de opinião eu busco trazer sempre artigos mais críticos do interesse deles né então sempre falando de tecnologia, também tendo inserir a política né pra que eles abram mais a mente, se tornem alunos mais politizados né que conheçam a importância do seu papel enquanto cidadão, sempre

também trabalho temas voltado pra juventude né, temas polêmicos assim, aborto, a questão da sexualidade, relacionamento com pai, uso de drogas porque a gente não pode deixar de trabalhar essas temáticas né, tratando os alunos como alienados e sei que são temas delicados, então tenho muito cuidado da forma como coloco, mas são temas que eu costumo trabalhar pra despertar neles esse senso critico né a criatividade também, então assim a temática varia muito do gênero.

E: A escola adota algum livro didático ou apostila? Quais?

Prof.^a 1: Não tem livro didático e não tem apostila, é tem o trabalho dos professores auxiliares né que propõe atividades diferenciadas, mas não tem uma apostila específica e nem livro não.

Prof.^a 2: A escola adota o livro didático, mas agora eu não sei não me recordo de cabeça porque houve uma mudança esse ano em função da pandemia né, a gente trabalhou muito pouco e o material didático está na escola não está aqui em casa.

E: Sobre as avaliações, o aluno com TDAH faz prova? Essas provas tem alguma diferença das provas dos demais alunos?

Prof.^a 1: Aí vai muito é eu diria do grau é dessa TDAH, porque tem criança, por exemplo esse menino que eu sempre estou me baseando que está comigo esse ano, é ele conseguia fazer a prova né a mesma prova dos outros, agora eu sei que tem criança que tem esse problema que ela não consegue realizar a mesma prova dos demais né, então eu acho que depende do caso, alguns conseguem fazer prova normal igual os outros e outros não conseguem.

Prof.^a 2: Em relação às avaliações, as provas, sim os alunos fazem provas assim como os outros, lógico que o olhar na hora da correção é um pouco diferenciado porque cada um tem sua limitação, lógico que tem uns que têm grau mais moderado, outros não, então a prova em si é uma prova comum como as demais, mas a forma que ela é aplicada que é diferente né então geralmente eu sempre permito que o aluno escolha se o aluno quer fazer a prova junto com a turma ou não, porque ele não pode se sentir excluído né,

então se o aluno quiser fazer na sala eu geralmente coloco ele mais próximo de mim né, evito de deixar sobre a mesa qualquer objeto que possa tirar a atenção dele, busco o tempo todo tá chamando ele pra prova né, pra que ele esteja atento a prova, caso ele não queira fazer na turma ele é encaminhado pra sala da coordenação onde é uma sala grande, comporta o aluno né, e fica sobre a supervisão da supervisora escolar, de dois supervisores que poderão auxiliá – los também.

E: Como é o seu relacionamento com o aluno com TDAH?

Prof.^a 1: Meu relacionamento é bem tranquilo né, a gente conhecer as particularidades sabe como é que o aluno reage em diferentes situações e a gente acaba compreendendo né, claro que tem uma certa frustraçozinha que a gente quer avançar e às vezes não consegue, mas a relação é boa, bem tranquilo.

Prof.^a 2: Meu relacionamento com esses alunos, não só com esses como os demais alunos que apresenta algum transtorno, algum problema né de aprendizagem é graças a Deus sempre foi muito positivo, eu tenho uma facilidade muito grande de fazer amizades com eles e estabelecer essa relação de confiança entre professor/aluno, então assim, eu sempre tenho colhido resultados positivos, meus alunos apresentam bons rendimentos é, estão sempre se destacando na escola como aluno revelação, como aluno destaque porque eu sempre busco incentivá-los a se dedicar não só ao conteúdo que eu trabalho né a disciplina que eu trabalho no caso hoje que eles falam não é mais disciplina né é objeto do conhecimento e então eu sempre busco porque eu acredito que essa relação afetiva, esse vínculo afetivo entre professor e aluno ele gera uma relação de confiança, de cumplicidade no qual desperta no aluno o senso do dever, de cumprir com sua obrigação porque quando o aluno ele sente esse dever de cumprir com a obrigação porque ele gosta daquele professor ele se sente em dívida quando deixa de fazer alguma atividade e essa relação afetiva, esse vínculo afetivo ela faz com que o aluno queira sempre né manter uma relação sólida, uma relação bacana com o professor, então eu acredito que o aluno que possui um vínculo afetivo pelo o professor que gosta do professor faz a atividade porque ele tem ali uma simpatia pelo

professor ele rende muito mais do que aquele aluno que sente medo do professor e faz por medo, então sempre tive uma boa relação e pretendo continuar tendo.

E: Quanto a essas aulas *online*, a senhora que trabalha com alunos com TDAH acredita que esse tipo de ensino ajuda no desenvolvimento desses alunos ou as aulas presenciais são mais fáceis para seu desenvolvimento?

Prof.^a 1: Eu acho que teria que fazer uma pesquisa pra saber né, qual que é mais eficiente, mas eu acho que é a aula presencial mesmo né, é ela eu acho ela mais completa.

Prof.^a 2: Sim, eu tenho trabalhado de forma *online* inclusive há muitas queixas inclusive de um desses alunos né que tem muita dificuldade de aprender, que não consegue aprender como de forma presencial, então eu acredito que o aluno com TDAH é mais complicado porque pra ele ficar parado, sentado diante do computador, ou nas aulas do *youtube*, na televisão pra ele é muito mais complicado é atender essa dinâmica onde ele está ali sozinho, onde não tem uma interatividade, onde não tem um professor auxiliando, motivando ele chamando a atenção dele pra aula pro conteúdo que está sendo abordado, então eu acredito que esse tipo de aluno vai ter um prejuízo muito grande, é inclusive antes de ontem conversei com um aluno que possui esse transtorno e ele se queixou dessas dificuldades que está tendo e que ele tem buscado bastante ajuda no *youtube*, em livros, me manda mensagem, me pede ajuda também porque pelas aulas *online*, pela TV ele não está conseguindo captar o conteúdo da forma que deveria ser.

ANEXO II - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS VIA WHATSAPP
COM OS ALUNOS

E: Quantos anos você tem?

Aluno 01 T: 13 anos

Aluno 02 G: 13 anos

Aluno 03 V: 12 anos

Aluno 04 LF: 14 anos

E: Você poderia me dizer como você se vê como aluno? E como filho?

Aluno 01 T: Eu me vejo como uma aluna que às vezes se comporta dá o máximo de si, mas às vezes tem que melhorar um pouquinho mais. E de filha eu acho que sou uma boa filha e às vezes não, e às vezes eu saio fora do controle, mas aí devagarzinho a gente volta.

Sim eu acho que entendi, eu acho que sou uma boa aluna às vezes, às vezes dou o máximo de si pra melhorar mais, quando eu não tô me comportando, tirando notas boas, e em casa às vezes sai fora do controle, mas aí volta devagarzinho.

Aluno 02 G: Como aluno eu me vejo um pouco estressado, um pouco calmo ao mesmo tempo, aí como filho eu me vejo como um filho sabe, estressado e também carinhoso ao mesmo tempo.

Aluno 03 V: Meio agitado, mas sou um bom aluno na escola. Em casa eu sou mais tranquilo e um bom filho pra minha mãe e meu pai.

Aluno 04 LF: Eu me sinto um aluno assim um aluno diferenciado eu não sinto me sinto aquele aluno tipo assim que foca nas coisas assim, porque eu não sou muito de focar só num negócio não, eu não foco num só negócio não, mas é meio difícil focar aí tipo assim passa alguém eu olho aí desconcentro todinho. Agora como filho eu me sinto um filho bom, mas para o meu pai tipo assim

pensa que não sou um filho bom porque sou muito desobediente, se a senhora entender né não escuta aí tem hora que dá uns negócios aí bem difícil.

E: E a professora? Como acha que ela o vê?

Aluno 01 T: A professora de Português eu acho que ela me vê como uma aluna exemplar, nota dez, às vezes ela puxa minha orelha, mas eu acho que ela me acha uma aluna nota dez, faz as atividades direitinho.

Aluno 02 G: Bom, tem alguns professores que dizem que eu sou mais atrevido, mas não atrevido no nível mau, nível que é bom, tipo quando o professor pede para ler uma tarefa na frente de todos ninguém vai aí eu vou, atrevido nesse nível, não tem? Mas tem alguns professores que são sensatos comigo e outros são legais.

Aluno 03 V: A professora me vê como um aluno inteligente e que precisa de ajuda.

Aluno 04 LF: Como um aluno que não presta a atenção e não foca nas atividades.

E: Você faz prova?

Aluno 01 T: Eu faço prova, eu faço atividade normal.

Aluno 02 G: Sim.

Aluno 03 V: Sim, faço e em casa também.

Aluno 04 LF: Faço prova sim.

E: A professora costuma colocar vocês para fazerem as tarefas de sala em grupo?

Aluno 01 T: Raramente ela faz isso, ela faz isso quando tem uma atividade muito, muito que precisa de grupo, mas raramente.

Aluno 02 G: Bom, tem alguns professores que pedem mais eu costumo mais fazer os trabalhos de escola e tarefas é sozinho mesmo sem ninguém, mas quase todas as vezes os professores pedem pra fazerem aula juntos não tem?.

Aluno 03 V: Sim, quando não é o professor é só eu sozinho e meus amigos.

Aluno 04 LF: Raramente

E: Em que lugar você senta na sala?

Aluno 01 T: Na frente, de frente pro quadro e do lado da mesa da professora.

Aluno 02 G: Bom, geralmente eu ficava atrás, mas agora estou no meio da sala.

Aluno 03 V: Ao lado do professor, da esquerda.

Aluno 04 LF: Eu sento no quarto lugar perto do fundo, tipo assim, faltando uma cadeira atrás, tem duas atrás de mim. Mais próximo do professor do que da janela porque o do professor é uma fila ao lado e a um fila do é uma

E: O que você mais gosta de estudar?

Aluno 01 T: Português

Aluno 02 G: Bom, eu gosto de Português, mas como não tem uma aula lá, tem uma aula lá que não tem que é de instrumentos musicais que eu gosto muito, mas, estou ficando mais em Português.

Aluno 03 V: Educação Física é a minha preferida.

Aluno 04 LF: Português, Ciências, História e Geografia

E: Qual método o professor usa para ensinar a leitura e a interpretação de texto a você?

Aluno 01 T: Não, acho que esse método tradicional, primeiro ela copia no quadro, depois ela explica, ela manda a gente escrever e depois ela explica e aí quando é no livro ela manda alguém ler o texto e explica pra gente e depois a gente responde às perguntas.

Aluno 02 G: Bom, normal como assim, como todos os alunos, mas agora como interpretação de texto eu não sei dizer, mas acho que é parecido com os outros alunos. Pra mim é um pouco diferente, mas normalmente eu faço iguais os outros alunos, normal.

Aluno 03 V: Ele vai lá tira xerox e coloca lá pra nós lê, aí ele vai ouvindo nós lendo.

Aluno 04 LF: Tipo assim, ele faz mais, eu nunca percebi isso não mas acho mas eu acho que ele faz pra mim é negócio assim passa um texto lá aí a gente escreve tipo assim ele vê a caligrafia, vírgula, ponto, essas coisas, interrogação, aí ele faz esse negócio aí interpretação de texto também.

E: De que forma esses conteúdos são ensinados pelo professor para que você entenda?

Aluno 01 T: No quadro mesmo, de vez em quando eu vou lá na mesa do professor quando eu não entendi, mas é no quadro mesmo.

Aluno 02 G: Professores, me trata como um aluno não especial, mas as tarefas são um pouco rígidos e eu tendo fazer elas, mas me desconcentrando às vezes olhando para as câmaras essa coisas, mas as atividades elas são um pouco rígidas mas eu tendo fazê-las rapidamente.

Aluno 03 V: Ele tira xerox pra nós. Primeiro ele me explica e manda eu ler de novo pra mim entender, aí depois se eu não entender ele me explica.

Aluno 04 LF: Não, pra mim ele usa o mesmo método de todo mundo, igual todo mundo ele usa os métodos. Oh, tipo assim quando eu não entendo ele tipo assim baseia tudo em um resumo mais rápido assim pra mim entender melhor, aí ele manda aí eu chego em casa tenho que pesquisar pra entender ou ler pra entender melhor.

E: Os conteúdos que o professor passa em sala são os mesmos para todos os alunos?

Aluno 01 T: Não, é o mesmo que o professor passa pra todos na sala.

Aluno 02 G: Não, as minhas atividades são iguais como a de todos os alunos, são todos iguais.

Aluno 03 V: Pra mim o conteúdo é diferente, dos alunos é lá no quadro e pra mim é diferente... porque é aula de reforço. O professor imprime pra mim fazer junto com os meus colegas porque tem outros que faz junto comigo.

Aluno 04 LF: Tipo assim, para mim é tudo igual os dos outros, mas tipo assim eu nunca percebi se é diferente não porque o povo não mostra pra mim.

E: Você permanece em sala todo tempo da aula ou faz acompanhamento em outro espaço da escola?

Aluno 01 T: Antigamente um professor auxiliar me ajudava, agora ele não, agora eu tô dando conta de fazer mais aí, na maioria das vezes eu fico na sala de aula, mas às vezes ele me ajuda raramente agora. A gente ia pra coordenação lá pra sala da Lilian mais do Agnos mais do Genilsom.

Aluno 02 G: Eu não fico acompanhado, eu só fico na sala mesmo de aula.

Aluno 03 V: Algumas vezes o professor fala que vamos lá fora ou na secretaria pra nós fazer o nosso dever. O professor só leva nós algumas vezes pro refeitório pra fazer atividades ou pra secretaria.

Aluno 04 LF: Tipo assim eu fico a maioria do tempo todo na sala só que tem hora assim quando tem muito barulho eu não me concentro muito, aí eu peço pro professor me levar para o pátio, tipo assim quando tem muita muvuca lá eu demoro, demoro, demoro responder tipo assim quando estou sozinho eu faço a tarefa muito rápido e respondo tudo certo, agora quando tem muito assim mas o professor geralmente me leva quando eu peço pra ele me levar pra fora pra terminar a atividade ele leva.

E: Você compreende o conteúdo que o professor passa para você?

Aluno 01 T: Eu consigo fazer, às vezes alguns são difíceis, mas eu consigo fazer, às vezes eu tenho um pouco de dificuldade, mas antigamente tinha um pouquinho de dificuldade, mas agora eu tô conseguindo já entender.

Aluno 02 G: Não, não, eu às vezes eu não compreendo muito, às vezes demora demais, demais, demais, mas não consigo quase entender quase nada, mesmo explicando nitidamente.

Aluno 03 V: Algumas vezes sim, algumas vezes não.

Aluno 04 LF: Sim.

E: Você sente muita dificuldade para interpretar um texto?

Aluno 01 T: Às vezes eu sinto dificuldade, mas às vezes também eu consigo, eu leio várias vezes aí eu começo a entender, é assim.

Aluno 02 G: Às vezes eu fico bom pra interpretar e outras vezes eu não consigo interpretar nada. Bom, eu tento compreender sozinho mesmo porque tenho vergonha de ir lá na frente, mas eu só fico na minha tentando entender o texto sem ninguém ao meu redor.

Aluno 03 V: Sim, aham...

Aluno 04 LF: A maioria sim, mas de inglês eu não entendo muito não. Pra interpretar não, eu acho mais fácil os dois que é copiar e interpretar.

E: O que você sugere para que seu aprendizado seja melhorado?

Aluno 01 T: Em algumas matérias sim, e outra não tipo matemática podia ser gincanas, tipo com cálculos aí a pessoa tinha que ir lá fazer as respostas em tantos minutos e tantos segundos ia ser legal ia melhorar meu aprendizado sim.

Aluno 02 G: Bom, eu já tive algumas aulas diferentes, tipo eu já tive algumas aulas de só ler o texto e depois tentar fazer alguma coisa depois... mas, tinha umas aulas diferentes, mas hoje eu estou tentando me adaptar como um aluno não especial. Quando eu fazia essas aulas eu sentia desconfortável e

confortável ao mesmo tempo e me dava uma sede de conhecimento, mas eu nunca desenvolvi um instinto de que é estudar muito porque eu queria ficar na minha, não tem?. Enfim, por causa que eu me sentia....diferente de todos da escola, até hoje eu tô me sentindo meio diferente, mas não como aluno especial, eu me sinto mais querendo saber mais, mas não consigo aprender.

Aluno 03 V: Se tivesse uma sala de recurso. A aula mais com brincadeira, porque eu gosto de brincadeira, seria mais bom pra mim aprender um pouco.

Aluno 04 LF: Mas, tipo assim eu acharia melhor se o professor me desse o nome do que ele estava falando pra mim chegar em casa e pesquisar. Tipo assim de história, a história do romano como não tem no livro todo poderia me passar e chegando em casa lia, entendia e falava com ele depois.

E: Devido à pandemia da Covid19 as aulas estão sendo remotas através de vídeoaulas e aulas *online*, o que você está achando desse novo método de ensino, você está achando bom ou está tendo muita dificuldade?

Aluno 01 T: Algumas horas são boas e outras eu tenho um pouco de dificuldade, mas eu não aprovei muito esse método porque eu não entendo muito, tipo em Português como eu sou acostumada com minha professora, então é meio difícil sabe é, a outra professora de Português explicando é meio difícil porque eu sou acostumada com o jeito que a professora de Português fala, então a outra professora fica meio difícil.

Aluno 02 G: Bom, eu não tô tendo aula *online* nenhuma... Não tô conseguindo fazer as minhas aulas *online*, não tô conseguindo. Minha mãe foi pegar as minhas atividades na escola... Eu já respondi algumas, mas o resto ainda tenho que responder ainda.

Aluno 03 V: Eu não estou assistindo aula *online* não, eu só tô buscando as apostilas e só respondendo elas só. Bom e ruim, porque as aulas mesmo têm que ser presente mesmo. Era melhor em sala de aula porque era bom, os professores ensinavam.

Aluno 04 LF: Tipo assim, nada porque o que eu assisto na televisão não passa o que está representando na escola e o vídeoaula nunca abre, eu tento entrar e nunca entro na sala.

ANEXO III - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS VIA
WHATSAPP COM OS PAIS DOS ALUNOS

E: Vocês acreditam que seu filho é uma criança com necessidades educacionais específicas? Por quê?

Mãe/Pai 01 T: Sim. Porque às vezes precisa de ajuda pela falta de atenção né o motivo de não conseguir se concentrar direito é até mesmo é por ter uma mente inquieta, é às vezes qualquer barulho qualquer ruído tira a atenção. Então, acho que precisa sim, por esse motivo. No caso da minha filha ela é muito inteligente, aprende fácil, porém se dispersa muito fácil. Então o que atrapalha acaba sendo isso né, não consegue se concentrar.

Mãe/Pai 02 G: Não, não acho que ele é um aluno com necessidades especiais. Por que eu vejo nele, o tanto que ele é inteligente entendeu, é por isso que eu digo que ele no meu ver de mãe, que eu não considero ele como uma criança pessoa especial.

Mãe/Pai 03 V: oh! Até uns tempos atrás assim eu acreditava que ele precisava né, mas assim, hoje mais ou menos porque ele evoluiu bastante, mas ele precisa necessita desse acompanhamento de ajuda porque ele tem dificuldade em algumas coisas né eu acho necessário sim, eu acredito que sim que ele precise de ajuda por esse motivo que ele ainda tem necessidade de acompanhamento de uma pessoa pra orientar, ensinar né ele porque ele só tem doze anos, mas parece que a mente dele não evoluiu assim pra de uma criança assim, uma criança de doze anos tem uma mente evoluída né pra idade dele ele já não tem doze, mas tem a mente de uma criança de oito, dez por isso.

Mãe/Pai 04 LF: Sim, eu acredito sim porque todas as escolas que já colocamos ele sempre ele teve problema no colégio, e aí todos os colégios que ele passou a coordenação da escola me orientava procurar um encaminhamento pra ele um acompanhamento até que enfim consegui fazer o encaminhamento com ele, também tive aula com um psicólogo e fiz um laudo também com ele na live acompanhamento com ele umas seis consultas com eles e aí lá no relatório constava que ele necessitava desse acompanhamento com ele, então não tem como dizer que não acredito né, primeiro eu tinha dúvida mas passei acreditar

que sim que todas as escolas me cobrava isso e às vezes eu demorava buscar porque não acreditava nisso, depois eu passei a acreditar que sim.

E: Como é o seu filho em casa e nas atividades escolares? Poderiam falar um pouco sobre isso?

Mãe/Pai 01 T: Em relação às tarefas, as atividades sempre ela faz sozinha e se precisa de ajuda ela solicita a gente vai e ajuda, mas não fazer por ela né ajudar, aí ela pesquisa, ela lê pra poder responder a gente nunca responde por ela. E quanto à convivência em casa digamos que seja tranquila em relação ao TDAH, porque a gente coloca limites né, e assim tem muito pulso tem que saber dizer não e segurar o não, se disser que vai fazer alguma coisa realmente fazer né, não ficar só falando, por exemplo: se não fizer a tarefa vai tirar o celular e se ela não fizer a tarefa realmente tira o celular. Então é assim, a gente coloca limites, trabalha junto à questão familiar.

Mãe/Pai 02 G: Bem preguiçoso pra realizar as atividades escolares dele, bem mesmo. Ele é bastante nervoso, muito mesmo, de vez em quando tem um momento de carinho com a mãe dele e com o irmão.

Mãe/Pai 03 V: oh! Em casa ele é tranquilo né, o que você pede pra ele fazer ele faz, cuida dos deveres dele, porque os dois têm dever e tanto o pequeno tanto o maior, aí eu imponho os deveres pra eles fazer de casa mesmo diário, e depois eles vão estudar, tem tempo pra estudar, tem tempo pra brincar, ele é tranquilo aí nos estudos ele é tá tendo dificuldade, mas devagar gente está ajudando ele né, eu e meu marido a gente toma tabuada a noite que é o melhor horário pra criança poder dormir com isso tudo na cabeça, então ele tem dificuldade em matemática nós precisa tá trabalhando isso com ele na tabuada né, do de vezes, de mais, de menos, trabalhando com ele nisso, ele é tranquilo tanto no aprendizado né em casa e tanto no dia a dia dele.

Mãe/Pai 04 LF: O meu filho em casa ele é bom em umas certas partes, é um menino carinhoso, é um menino tem atenção com a gente, só que tem aquele negócio da obediência que as coisas dele é sempre pra depois, ele não tem nada pra ele agora, você pede ele e ele sempre te enrola dizendo depois eu faço é aquela pessoa que você não tem confiança de mandar fazer e quando chegar ele

tenha feito o compromisso dele sabe, e no estudo ele já foi bem mais interessado mas ultimamente mesmo tá muito devagar ele não tem interesse não, aprendizado dele ter caído bastante muito mesmo, interesse mesmo você não tá achando não.

E: Seu filho já reprovou na escola?

Mãe/Pai 01 T: Não, ela nunca reprovou, ela às vezes tirava assim limite né a media mesmo 7,0, 7,5, mas também tinha muitas notas boas é 9,0, 8,5, 9,5 então agora reprovar ela nunca reprovou nenhuma vez.

Mãe/Pai 02 G: Não

Mãe/Pai 03 V: Não, nunca reprovou não pelo acho, que lembro que não né ele sempre passou, ah! Teve só um ano que ele perdeu, mas foi por negligência da escola e secretaria, mas não porque ele repetiu né, ele perdeu por negligência da escola porque disse que tinha vaga e depois disse que não tinha aí ficou um ano sem estudar, mas foi por negligência da escola.

Mãe/Pai 04 LF: Não, ele não reprovou, na verdade ele nunca reprovou ele já foi para o conselho de classe já, sempre ele tinha nota boa, no início da quinta série, sexta série ele tinha nota boa, ele era bom de nota daí pra frente foi caindo as notas dele o desinteresse dele foi afetando mais entendeu? aí quando ele passou também foi tendo aquelas coisa no colégio aí a nota dele foi só abaixando mas pelo comportamento ele estava no colégio, a atenção, o interesse pelos estudos eu no meu ponto de vista eu acho que esse ano ele não passava se tivesse no decorrer do tempo tendo aula normal pela aprendizagem que ele está tendo é bem provável ele não passar esse ano não, mas ele nunca chegou a reprovar não, mas já foi pro conselho de classe já.

E: Além do TDAH, seu filho tem outros sintomas, como ansiedade, depressão ou comportamento desafiador?

Mãe/Pai 01 T: Sim, além do TDAH ela tem o transtorno oppositor desafiador e também é muito ansiosa, o que ela tem aprendido controlar nas terapias que ela fez por sete anos. Ela foi à psicóloga por sete anos seguidos e também teve acompanhamento com neuropediatra também por esse período recebendo esses diagnósticos aí, e assim ela tem se controlado bastante apesar de que é bem complicado né, às vezes bem cansativo pra gente, bem estressante a gente tem que estar constante ali né, tendo pulso né sendo forte, colocando limites e impondo regras, então assim, mas nada que a gente não tenha conseguido ...

Mãe/Pai 02 G: Ele tem o TDAH né com hiperatividade.

Mãe/Pai 03 V: Ele tem ansiedade, depressão não, porque ele é um menino alegre né, todo tempo ele está feliz brincando, mas ele é ansioso, quando falo que vou fazer alguma coisa assim eu também sou ansiosa acho que isso deve ser herdado e aí ele começa arrumar as coisas, as coisas estão arrumadas ele está arrumando ele é assim, muito ansioso mesmo.

Mãe/Pai 04 LF: Tem, o TDAH que lá disseram pra nós que era hiperatividade nele ele sempre foi ansioso, desde criança a gente percebe que se você marcasse alguma coisa pra ele qualquer coisa ele tinha pressa para isso acontecer não dar o tempo ao tempo pra esperar, sempre ele tenta assim apressar as coisa, tinha até tempo quando falava que ia viajar com ele, ele preocupava em dormir mais cedo pra ver se o tempo chegava mais rápido, ele gosta de testar seu limite sabe?, tentar força seu limite até, tentar levar no tempo dele viu, ele tem muita ansiedade, fica agitado entendeu? ele não consegue ficar assim, muito tempo sentado, assistir também, ele não consegue assistir com você assim, um tempo assim contar com ele uns dez minutos num lugar, conversa demais, chama muita a atenção, ele não espera você fazer a pergunta pra ele responder, ele quer responder antes da pergunta ser formulada primeiro entendeu? às vezes quando você quer fazer a pergunta ele já vem com a resposta antecipado entendeu? ele não pensa o que vai responder ele quer dar a resposta dele entendeu? é o que eu vejo nele. é muito ansioso ele, quando ele ficava ansioso acelerava até a urina dele, a gente percebia quando ele estava ansioso assim se fosse acontecer a gente percebia acelerava o meio de urina ele ficava mais agitado.

E: Com que idade seu filho foi diagnosticado com TDAH?

Mãe/Pai 01 T: Uns cinco anos.

Mãe/Pai 02 G: Cinco anos

Mãe/Pai 03 V: Aos sete anos de idade assim bem antes né, com três aninhos já senti que ele era uma criança muito agitada, mas ele foi diagnosticado mesmo com sete anos.

Mãe/Pai 04 LF: Na faixa de 10 a 11 anos

E: Que medicação ele usa atualmente?

Mãe/Pai 01 T: Atualmente, ela não usa mais medicações como eu te disse a gente fez o acompanhamento dela por muito tempo né por sete anos e durante esse tempo ela fez uso de várias medicações é RITALINA, FLUOXETINA, várias medicações e aos poucos a médica foi tirando as medicações e deixando apenas as terapias foram feitas terapias com ela, foram feitas terapias individuais, terapias de grupo, terapias com pais, terapias somente com os pais individual, terapias somente com os pais em grupo também e atualmente é algum tempo já suspendeu todas as medicações.

Mãe/Pai 02 G: Ele já fez uso de vários remédios né, ele primeiro no início começou com *DEPAKENE* aí depois ele foi prum tal de *CONCERTA* e aí a RITALINA, a ritalina foi o último remédio que ele tomou e agora ele está sem uso de medicação, ele não está tomando nenhum tipo. Ele estava sendo acompanhado por um psiquiatra né, o psiquiatra que diagnosticou o problema dele aí ele foi sendo acompanhado, no caso era em Araguaína que a gente morava.

Mãe/Pai 03 V: Não, ele não faz uso de medicações, porque quando eu passei ele com neuro, ele disse que não ia precisar né de medicação, aí ele não faz uso.

Mãe/Pai 04 LF: Quando eu fiz o último acompanhamento com ele com a doutora Monique que era psiquiatra ela receitou pra nós a Fluoxetina e a Ritalina só que

nesse período agora não tá tomando remédio, mas o último que foi tomado foi tomando a Fluoxetina e a Ritalina

E: Vocês costumam ir à escola com frequência para tratar do desenvolvimento estudantil de seu filho?

Mãe/Pai 01 T: Não, porque ela tem todas as tarefas feitas, quando tem tarefa de casa ela faz, quando solicitado a gente atende prontamente e vai na escola, mas se não solicitado a gente não vai, já teve vez da gente ir na escola com laudo né a gente leva o laudo da psicóloga para escola e pega o laudo da escola para levar para médica e pro psicólogo e já teve vez que a gente levou um laudo para médica da escola, a médica disse que não, que aquele laudo tinha que estar errado porque a T... não tinha mais aquele tipo de comportamento, não tinha como ela ter aquele tipo de comportamento. Ela perguntou em casa ela tem esse comportamento? falei não, aí ela falou você leva esse laudo e faz uma reunião na escola e relata porque esse laudo está dessa forma, a gente voltou na escola com laudo e nesse laudo constava que ela ia ser reprovada, que ela já tinha feito todas as matérias e que não tinha passado na maioria delas e que nem no conselho de classe ela tinha conseguido passar, aí a gente foi, e aí foi chamados todos os professores, acontece que ela tinha feito ainda nenhuma prova, eles ainda não tinha dado nenhum prova ainda, não tinha passado por conselho e o laudo estava todo errado realmente e ela passou de ano tirou notas boas e não precisou de passar por conselhos, então assim, em casa a gente tem pulso, a gente põe limite de tudo e é tranquilo é normal.

Tem a desatenção, tem às vezes o transtorno desafiador, mas a gente não aceita ser desafiado e corrige, nas desatenções a gente chama a atenção, às vezes esquece o material no chão coloca pra pegar, esquece de fazer alguma coisa, oh! Tá sem fazer, vai fazer! E pega no pé, normal.... Mas é devido à questão do TDAH né, então é uma coisa que tem que ser lidado dia após dia, mas no geral é tranquilo.

No início não, foi bem difícil, foi bem difícil mesmo principalmente na escola porque ela desafiava muito, ela não queria submeter às regras, ela batia muito, era muito agressiva né, mas bem no início antes das terapias, depois que

começou já na metade do tempo da terapia já por volta dos três anos, ela já conseguiu lidar com isso, ela já consegue se controlar em relação aos impulsos, e assim, a gente investiu muito nisso, em terapia, em médico e aconselhamento em casa e limite e eu acho que tem dado certo porque pra mim tem dado certo sim.

Mãe/Pai 02 G: Não.

Mãe/Pai 03 V: Sim, eu ia frequente na escola sim, porque eles pedia que a gente está acompanhando pra ele se sentir mais é, à vontade né, de se desenvolver na atividade porque por ele ser uma criança hiperativa né, ele era muito agitado só que com dez anos pra cá ele começou a ficar mais quietinho né, mais acuado, mais tímido e aí isso estava travando ele na hora do aprendizado, eles pediram pra mim tá comparecendo na escola né pra dar uma ajudando nele.

Mãe/Pai 04 LF: Antes da pandemia, o acompanhamento do LF se nós fossem anotar no colégio, acho que foi o pai que já mais frequentou o colégio aqui, das escolas que ele passava eu acho que era o pai que mais frequentou o colégio, porque tinha vez que era duas vezes por semana, diretamente eu tava lá, eu era convocado, às vezes eu ia lá pra buscar ele assim mesmo eu era intimado, eu sempre estive presente no colégio, pois é assim minha correria com ele no colégio não foi brincadeira não sempre estive no colégio, acompanhando e pedindo ajuda entendeu? colaborando com a escola, às vezes a escola pedia para eu levar ele, eu levava, mas sempre tinha reclamação. Só que o LF não era uma pessoa de fazer baderna de tá brigando, ele não era de brigar no colégio, o problema dele era em sala de aula entendeu? o comportamento em si na sala de aula de chamar a atenção, provocar os professores, tirar o tempo dele, chamar a atenção pra ele, mas sempre estivemos no colégio quando não era eu, era a mãe dele, muitas vezes mesmo, todos os colégios que ele já passou foi assim.

Eu já fui intimado no colégio pra assistir aula com ele às vezes ele não terminava o período letivo no colégio, tirava primeiro ele da sala de aula, dava avaliação pra ele antes do término do ano, aí ele ficava em casa entendeu? já teve de passar a semana em casa sem estar no colégio. A escola sempre optava, não deixa ele no final de semana entendeu? muitas vezes ele ficou em casa aqui, o pessoal assistindo aula no colégio e ele em casa muitas vezes. Ainda fui assistir aula com

ele fui convocado para assistir aula com ele, no Vinicius de Moraes eu já assisti uma vez, mas sempre fui convocado para assistir aula com ele pra ver como ele ficava, entendeu?

E: Você acompanha seu filho nas atividades escolares?

Mãe/Pai 01 T: Sim, como te disse anteriormente né, se tem tarefa é eu pergunto se tem tarefa? tem, então vai fazer, ela pega as tarefas começa a fazer, mãe estou com dificuldade nisso daqui! eu vou lá esclareço ou às vezes eu falo pesquise, dá uma olhada, dá uma pesquisada, vai no *youtube* dar uma olhada, ou num *site* pesquisa a respeito e também ajudo, mas não fazer por ela, ajudá-la a tirar dúvidas né, a esclarecer alguma dúvida não fazer por ela.

Como te disse antes, a minha filha é muito inteligente, o problema é a atenção né, se dispersa com facilidade, perde o foco né, mas a gente está sempre ali, êêêê volta pro que você está fazendo, o que é que você estava fazendo? Vamos lá terminar essa tarefa aí, arrocha! E ela faz se tiver alguma dúvida ela pergunta, a gente tenta ajudar de alguma forma e igual eu te disse, coloca pra pensar, pra ler, ler de novo a pergunta? Você prestou direito atenção na pergunta?

Mãe/Pai 02 G: Sim.

Mãe/Pai 03 V: Sim, acompanho ele, eu e meu esposo.

Mãe/Pai 04 LF: Eu não vou lhe dizer que eu acompanho ele diretamente assim não, entendeu? mas eu venho acompanhando ele, sempre eu cobro ele, oriento ele, tô cobrando ele diretamente entendeu? às vezes o que eu posso fazer com ele, o que eu sei eu ensino pra ele, que nem aqui em casa nós usa a TV, eu sempre faço aula com ele peço pra ele acompanhar, entendeu? uma explicação, uma dúvida que tem eu peço pra ele assistir na televisão, eu boto o conteúdo pra ele mas sempre eu venho cobrando dele, às vezes acompanho, entendeu? Mas esse negócio desse estudo dele já deu pra perceber também que ultimamente os interesses dele estão muito pouco entendeu? ele é daqueles que você coloca uma tarefa pra ele, você tá fazendo ali, e ele tenta lhe driblar sabe? que nem muitas vezes vamos fazer a atividade de matemática e às vezes eu cobrava pra

ele a prova na matemática das contas, fazer e responder os cálculos e levar as provas pra mim, às vezes ele tentava me burlar, entendeu? sempre é aquele querendo levar vantagens, entendeu? ser mais esperto, mas eu acompanho as atividades dele, entendeu? O que eu posso, nem tudo eu sei fazer, mas o que eu sei fazer eu ensino pra ele. tô acompanhando ele, acompanho venho cobrando ele.

E: Quando você ajuda a fazer as atividades, ele apresenta alguma dificuldade na leitura ou na interpretação?

Mãe/Pai 01 T: Às vezes na interpretação do texto, mas é igual eu te disse, eu falo lê de novo, lê de novo a pergunta, o que está pedindo? Agora lê o texto né, às vezes como ela fica dispersa, às vezes a gente percebe que ela está lendo, mas não tá muito prestando atenção no que ela está lendo, então, lê de novo? Preste bem atenção no que você está lendo, e ela consegue fazer.

Mãe/Pai 02 G: Ele até que ler bem né, mas na interpretação de texto que ele ainda não dá conta, ainda não desenvolveu, ainda não sabe fazer só eu sempre acompanho ele.

Mãe/Pai 03 V: Sim, ele tem dificuldade na leitura e pra interpretar também que às vezes ele fica assim embaralhado sem saber a expressão que ele leu. Eu falo pra ele ler de novo pra mim, porque no caso ele que tem que entender o que ele está lendo né ele que tem que interpretar, então eu peço pra ele ler novamente né, e ver onde é que tá a moral da história do texto que ele está lendo, aí é onde ele acaba se encaixando e entendendo.

Mãe/Pai 04 LF: Na leitura ele é bom pra leitura, agora na interpretação ele já tem um pouco de caída na interpretação, porque principalmente quando tem essas perguntas ele quer levar para a pergunta pessoal, sabe? ele quer responder texto mas pela pergunta pessoal pela noção que ele acha que é entendeu? às vezes o texto cobra uma pergunta ele quer fazer a pergunta que ele acha que é, aquela dele que é a certa entendeu? Isso eu cobro muito dele, mas ele é bom de leitura ele é bom pra ler entendeu? Ele é bom pra ler, pra aprender quando ele quer

mesmo, antigamente ele era bom pra leitura pra interpretação ele era bom, mas ele tem esse problema entendeu? Ele gosta de levar mais pelo pessoal, quer ganhar tempo em cima das coisas entendeu? ele não quer perder tempo com o estudo ele quer ganhar tempo, tenta responder mais rápido mesmo sabendo que está errado ele não tem a preocupação de fazer uma questão e corrigir ela, ver se está correto o problema dele é mais ganhar tempo nas coisas entendeu?

E: O que você acha do método de ensino-aprendizagem utilizado pelo professor de Língua Portuguesa para ensinar o aluno com TDAH?

Mãe/Pai 01 T: Olha, por incrível que pareça a professora de Português dela desse ano é uma professora da escola que ela assim que ela adora, essa professora ela gosta demais dessa professora é uma professora muito maravilhosa pra ela, assim ela ajuda na questão da T... ser útil né, então assim é isso faz com que a criança com TDAH eles gostam de ter atenção né e essa professora ela assim, a T.... gosta muito dela, então isso ajuda bastante né, o aluno com TDAH gostar do professor, ele se sentir bem com aquele professor, ele se sentir útil pra aquele professor, ele sentir a vontade né, ajuda bastante pra ele perguntar, pra ter acesso aquele professor e a professora de Português dela desse ano, assim é maravilhosa, ela na verdade desde do ano passado que ela era professora dela e esse ano foi pouco tempo né porque logo começou a pandemia, então, assim, desde o ano passado que ela, assim a matéria que ela mais se saiu bem, que ela gosta muito da professora, então assim, quando o professor cativa esse aluno né, é bem mais fácil, acredito que pro aluno e também até pro professor né, porque a minha filha com essa professora de Português assim, ela se dá super bem e ela gosta muito dela e aprendeu a gostar da matéria através dela, então assim é isso aí.

Inclusive, a gente no ano passado foi chamado na escola e a gente foi e era justamente pra receber elogios da parte da professora de Português em relação a minha filha, o comportamento dela, assim pela hiperatividade ela conseguia dominar a hiperatividade, ela conseguia estar mais atenta às aulas e assim a gente agradeceu né e agradeceu a professora porque não era mérito não só da minha filha era mérito da professora também isso daí, porque ela conseguia isso né, eu acho que assim, as escolas precisam de mais professores assim, de

professores preparados, mais preparados pra lidar com crianças assim né, porque seria bem mais satisfatório o resultado com toda certeza.

Eu até achei muito louvável porque geralmente quando a escola chama são críticas né, críticas, críticas, críticas, crítica reclamações e dessa vez foi assim diferente né foi um chamado pra elogiar e por isso que eu relatei que o mérito também era da professora, porque a minha filha merecia esse elogio e a professora também merecia esse elogio da nossa parte, porque foi excelente assim, ela estava excelente, tem sido excelente com ela.

Mãe/Pai 02 G: Não ajuda muito.

Mãe/Pai 03 V: É assim, ele não vai dar mastigado pra ele né, ele vai apanhar o texto e vai ter que interpretar pra responder as questões. Então eu acho que é um método certo sim né, porque se não fosse assim certo no meu ponto de vista ele ia passar o texto e já ia passar as respostas, então tá certo porque ele tem que quebrar a cabeça né pra descobrir as respostas.

Mãe/Pai 04 LF: Assim, quando eu fiz o exame do LF no laudo dele cobrava pra mim que ele tem direito, as provas dele eram para ser diferenciado uma da outra, como se a caligrafia dele fosse maior, na prova dele não podia ter escrito vice e versa não podia ter entendeu? a prova dele na resposta da prova ele tinha que ter mais tempo, ele não podia fazer a prova junto com os outros, ele tinha que fazer uma prova individual entendeu? porque diz que quando eles fazem as provas no verso eles não têm preocupação de observar eles deixam passar por em branco e as provas que eu tenho acompanhado ele aqui eu não vejo diferença entende? as provas dele é igual a dos outros. Se eu for falar pra você que depois desses anos todos em todos os colégios que eu passei eu apresentei na hora de fazer a prova essas questão eu não vou falar para você que teve diferença não, o que pedia lá porque ele tinha que ter essa prioridade o tempo de prova tinha que ter um pouco de tempo a mais por causa da atenção dele e tinha que fazer a dele mais individual entendeu? mas ele faz a prova tudo junto, nessa questão aí eu só vou falar eu não vi diferença a partir do laudo, antes me cobrava o laudo né mas na questão das provas do ensino eu vou falar não vi diferença não, mas tem o que acompanha ele né, mas tem o que acompanha ele né, que foi sempre um dos

professores que acompanhava ele lá na sessão, mas em questão da prova isto que estou te falando não vi diferença nas provas elaboradas não.

E: Para você, qual seria um método adequado para que seu filho tenha mais aprendizado?

Mãe/Pai 01 T: Primeiramente, o amor né e o preparo do professor pra lidar com situações de hiperatividade, de desatenção né, fazer com que aquela criança se sinta útil na sala de aula e de preferência colocá-las mais na frente, porque às vezes a criança já tem esse tipo de comportamento né, de agitação, de desatenção, mas tem uma sala que é totalmente barulhenta, e que contribui pra aquele comportamento daquela criança, então eu acho que eu não saberia dizer um método, mas eu acho que deveria ter um preparo maior dos professores em relação a isso, ao comportamento dessas crianças.

É, explicar com clareza, é incentivar igual eu te falei, às vezes ela lê, às vezes ela fica desatenta, falo lê de novo né, acho que amor, paciência tá certo que nem todo dia a gente tá com aquela paciência, mas é necessário né, neste tipo de situação é necessário e indispensável né.

Por exemplo, a criança não entendeu se ela pergunta novamente e a sala critica da próxima vez ela não vai querer perguntar novamente, então assim, não permitir que isso aconteça né, e ter acesso a poder perguntar quantas vezes for necessário, que às vezes a minha filha fala que deixava de perguntar porque, porque se perguntava novamente já era criticada né, e às vezes a professora falava “ah! você não prestou atenção porque não quis, eu já expliquei” certos professores né, não nessa escola agora que ela está, acho que ela teve esse problema com uma única professora lá, mas aí a gente conversou e resolveu, mas em outras escola que ela passou era assim visível o despreparo dos professores em relação a alunos com

TDAH.

Incentivar, você vai conseguir, você dá conta, você é inteligente, você é capaz né.

Quanto ao professor auxiliar...

A médica solicitou esse professor auxiliar e ele foi designado inclusive um professor muito bacana, muito tranquilo é a T... também gosta muito dele, a gente também assim, achou que ele era uma pessoa apropriada e tudo, gostamos de ser ele né, e ele acompanhou ela, e ele só não ia se não me engano às segundas-feiras que ele não ia. Ele começou acompanhá-la no ano trasado, no ano passado às vezes ele não acompanhava porque como ela já tava indo bem, ele dizia pra gente assim, eu estou deixando ela se sentir mais segura né no caso né, por exemplo, porque ela foi pegando hábito de só fazer se ele tivesse né de ficar assim totalmente dependente aí a gente até falava pra ela na escola “vai o que você conseguir fazer sem o professor auxiliar você faz, não fica esperando pela explicação dele né, fica tenta fazer” “porque na faculdade você não vai ter um professor auxiliar então aproveita pra ir saindo devagarinho, devagarinho, fazendo tentando fazer pra não ficar dependendo só dele”, mas a escola providenciou esse professor sim e foi muito bom, foi muito bacana ela teve essa ajuda né e ele auxiliava na sala de aula e às vezes ele levava até as crianças pra sala dos professores, pra ter mais uma calma porque a sala os alunos eram muito barulhentas eu não sei se esse era o modo correto né, ele fazia assim e ajudou bastante ele, ele era uma pessoa maravilhosa ele ajudou muito, ajudou bastante mesmo, depois que ela começou com a ajuda dele ela foi aprendendo a ficar mais focada, ela ficava mais tranquila porque ela sabia né que ele estaria ali caso ela precisasse de ajuda aí às vezes ela chegava em casa toda feliz “mãe hoje eu não precisei da ajuda do professor” “mãe hoje eu fiz a tarefa sem precisar do professor, sem precisar dele” “mãe hoje eu nem fui pra sala dos professores porque o professor achou que nem precisava”, então assim, ajudou muito e ajuda muito sim. É louvável essa ideia, e lá na escola eles graças a Deus disponibilizaram esse professor pra ela e algumas outras crianças lá e foi muito bacana, foi muito bom, foi maravilhoso mesmo, ajudou muito.

Eu acredito que em todas as escolas teriam que essa disponibilidade pra os alunos com TDAH e TOD, porque facilitaria muito, entendimento e igual às vezes ele precisar perguntar né e não precisar perguntar para o professor que está à frente, porque os outros alunos vão criticar, então às vezes deixa de perguntar pra não ser criticado, porque geralmente a criança com TDAH ele já tem a autoestima lá embaixo né, ele já acha que não é capaz, e que tudo que ele fizer vai ser

criticado, então assim, a questão da T... a gente trabalhou muito isso nas terapias né e eu acho que todas as escolas deveriam disponibilizar sim, um professor auxiliar porque é muito importante, ela aprendeu muito, ela deslanchou mais, depois que eles disponibilizaram o professor auxiliar.

Mas já aí uma reclamação que no dia que o professor auxiliar não ia na escola que tinha um dia que ele não ia, era uma folga não sei, uma folga que ele tinha, ele não ia na escola se eu não me engano nas segundas-feiras, então esse dia, aí os professores reclamavam que ela não parava, que ela num conseguia fazer nada porque o professor não tava lá e tal e que ela ficava agitada, então mas aí a gente conversava com ela em casa, falava “olha você não pode ficar só dependendo dele”, “porque você não vai ficar a vida toda né dependendo do professor auxiliar” e mais é muito bom, é muito importante.

E só acrescentando, que um dia até mostrei pra ela uma relação pessoas que são bem sucedidas, famosas e que o TDAH não interferiu no sucesso né, no profissionalismo, eu mostrei pra ela e ela nossa ficou muito feliz “nossa mãe tá vendo”, eu falei, pois é viu é só querer, é só se controlar, igual você já sabe se controlar se controla não ficar escondendo atrás de TDAH porque né você consegue.

Mãe/Pai 02 G: Olha, o que eu acho é assim, não é mudança de método, mas que tenha alguém pra acompanhar ele de perto, porque ele tem a dificuldade de interpretação né, tem dificuldade de observação por causa do déficit dele ele tem isso, aí tendo alguém que possa cuidar dele, ou seja, cuidar não tendo um professor que acompanha ele de perto né, ele facilita mais o aprendizado.

Mãe/Pai 03 V: Tendo dinâmicas essas coisas assim eu acho que o aprendizado dele ficaria muito melhor.

Mãe/Pai 04 LF: Se te falar que tenho esse método, eu não tenho, eu não sei te informar esse método porque na base que eu faço aqui com ele, eu sempre **cobro** dele a atenção dele entendeu? o comportamento dele porque eu não queixo muito do professor entendeu? porque o que eles fazem também, ele procura, o que eu tenho feito com ele é procurar um tratamento e ter acompanhamento com psicólogo, onde mandar levar eu levo, o que a escola tem feito por mim e pra ele

também, eles cobram de mim que é pra mim ter cuidado com ele, eu **cobro** dele mais atenção lá no colégio, fiz os exames dele, levo ele no colégio, quando a escola me chama lá eu estou presente com ele. E aí o que eu **cobro** também dele é mais atenção porque fica muito difícil porque às vezes o professor tem vontade, de um método tem pra ele, mas às vezes o estado também não oferece tanto o quanto é necessário entendeu? porque do tempo que ele foi apresentado esse método de dificuldade de aprendizagem às vezes o estado não fornecia entendeu? aí pra você relatar o método que eu tenho pra ele eu vou ficar te devendo essa questão porque eu vejo assim numa sala de aula com quarenta alunos não tem como colocar ele sozinho numa sala como professor, porque se tivesse mas vai do compromisso do professor e atenção dele mas quando vem a atenção com a deficiência com esse TDAH né aí você fica, aí eu nem sei te falar qual seria o método entendeu? porque ele é dessa pessoa assim quando ele quer favorecer pra ele, você vê que ele tem o esforço bem maior, quando favorece pra ele e o lado interessa você vê que o interesse dele é outro, mas quando ele percebe que o interesse favorece mais pra nós, pra mim, pra você ou pro professor aí você vê que o esforço dele é bem menos e aí fica essa questão entendeu? qual era o método mais adequado pra ele? aí eu num, se eu for te falar de um método mais adequado... aqui em casa quando eu tento fazer com ele mesmo às vezes eu fico com ele aqui só basta eu sair daqui da sala e deixar ele sozinho ele larga de mão entendeu? e aí o professor também fica difícil trabalhar porque não é fácil também trabalhar, mas a gente tenta fazer o máximo com ele entendeu? dar atenção pra ele, **cobra** dele um pouco entendeu? com a medicação pra ele ter mais calma a concentração também dele que ele não se concentra em si, não foca no que ele quer no estudo, se ele está fazendo uma prova ele quer saber quem está passando em volta dele. isso é a questão não é que eu cobro tanto assim da escola que a escola não tem atenção com ele, que tem.

Quando ele está no colégio, quando faz prova pra desafio é, desafio assim dinâmica pra conseguir ponto entendeu? quem vai ter mais vantagens, ele vai ter mais interesse entendeu? eles foca mais é que nem a questão que você falou da aula tradicional hoje o aluno vai pra casa leva a questão na hora de responder, hoje você não vê mais aquele visto no caderno você não vê quem respondeu

quem corrigiu entendeu? e os alunos hoje não é o professor, hoje a maioria dos alunos que eu vejo ele não tem a preocupação de responder uma questão em casa e quando chegar na hora da correção no colégio ele não tem aquela preocupação de corrigir corretamente e aquelas questão que tão errada ele não tem aquela preocupação corrigir entendeu? e apagar novamente e fazer tudo correto sabe?, e aí os colégios está mais preocupado com os alunos em passar naquele negócio de grupo entendeu, avaliaçãozinha em grupo o que sempre percebi que a gente passava na sala de aula a sua prova era individual ou você sabia ou você não passava um aluno na sexta série, quinta série sabia mais ou menos a gramática, as classes de palavras o que era o substantivo, o que era adjetivo, o que era uma conjunção, o que era um verbo, sabia diferenciar de cada palavra, hoje você vê uma aluna aí hoje se botar uma palavra, um frase ou um texto pra eles selecionar cada palavra eu acho de dez alunos às vezes sete, sete não às vezes quatro ou três consegue fazer essa tarefa totalmente correta mas a maioria se pergunta pra definir o que é um artigo, o que é um verbo, quais são as funções que eles exercem em cada frase eu acho muito você encontra de dez você encontra cinco que faça isso, também os interesses deles dos alunos não é dizer que o meu também é desinteressado por ter problema de TDAH mas você vê hoje que as questão hoje o estado também o modo de educar é até que estão diz que proíbe né reprovar os alunos mas se fossem um estudo normal eu vejo no estudo hoje o desinteresse dos alunos entendeu?

APÊNDICE V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Senhor (a)!

Esta pesquisa é sobre Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH: um estudo sobre as práticas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa aos alunos com necessidades educacionais especiais. Está sendo desenvolvida por VALDIMEIRE PEREIRA SANTIAGO PIMENTA, aluna do Curso de LICENCIATURA EM LETRAS do Instituto Federal do Tocantins, sob orientação da Professora Doutora DÉBORA MARIA DOS SANTOS CASTRO SILVA.

O objetivo do estudo é: Analisar como se dá o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDAH nas aulas de Língua Portuguesa, com o foco na leitura e interpretação de textos. A finalidade deste trabalho é buscar entender as dificuldades que professores têm em lidar com alunos que têm TDAH.

Solicitamos a sua colaboração para participar de atividades, individuais, para o desenvolvimento e uso da linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de ciências humanas e sociais ou em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o senhor (a) não é obrigado a fornecer as informações e ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificações na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Contato com o Pesquisador Responsável: Rua 06, Quadra 19, Lote 21, Jardim Santa Barbara, Palmas TO. E-MAIL: valpimentalettras@gmail.com
Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador: (63) 98449-0769 / Orientadora: (63) 98406-1065.

.....
Assinatura da Gestora Escolar/ Responsável Legal pelos participantes

.....
Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE IV - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado senhor (a)!

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “TDAH NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA”. Neste estudo pretendemos analisar como se dá o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TDAH nas aulas de Língua Portuguesa, com foco na leitura e interpretação de textos, buscando entender as dificuldades que professores têm em lidar com esses alunos, em turmas do 6º e 8º da Escola Municipal Mestre Pacifico Siqueira Campos e da Escola Municipal Antônio Carlos Jobim da cidade de Palmas – TO.

Justifica-se este estudo pela necessidade de discussão sobre as práticas desenvolvidas pelos professores para ensinar a leitura e interpretação de textos, visto que, para um aluno com TDAH é mais difícil a compreensão de um determinado conteúdo. Portanto necessita de constantes estudos para melhoria de sua aprendizagem.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): A pesquisa será entrevista do tipo despadronizada ou não estruturada / não dirigida, com docentes e seus respectivos alunos e pais dos alunos da Escola Municipal Mestre Pacifico Siqueira Campos e da Escola Municipal Antônio Carlos Jobim da cidade de Palmas – TO.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se

assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Palmas, ____ de _____ de 20 ____

Assinatura do (a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Pesquisador (a) responsável: Valdimeire Pereira Santiago Pimenta Endereço: Rua 06, Quadra 19, lote 21, Santa Barbara Palmas –TO. Fone: (63) 98449-0769 / E-mail: valpimentalettras@gmail.com