



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, LITERATURA E ARTES
COLEGIADO DE LETRAS, LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: REINTERPRETAÇÃO DAS
VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO COM
TDAH**

JADE DE JESUS MARQUES

Alagoinhas - BA

2025

JADE DE JESUS MARQUES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: REINTERPRETAÇÃO DAS
VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO COM
TDAH**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Colegiado do Curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas do Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES), *Campus II*, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para cumprimento do componente Trabalho de conclusão de curso II (TCC II).

Orientador: Prof. Dr. Adilson da Silva Correia

Alagoinhas-BA
2025

JADE DE JESUS MARQUES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: REINTERPRETAÇÃO DAS
VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO COM
TDAH**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Letras, Língua Inglesa e Literaturas, *Campus* II. Da Universidade do Estado da Bahia, como requisito a obtenção do grau de licenciada.

Alagoinhas-Bahia, 31 de Julho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



ADILSON DA SILVA CORREIA

Data: 04/08/2025 14:38:58-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.Dr.AdilsondaSilvaCorreia-Orientador Universidade do
Estado da Bahia - UNEB

Documento assinado digitalmente



DILCINEA DOS SANTOS REIS

Data: 04/08/2025 16:30:31-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.Ma.DilcinéadosSantosReis–Examinadoraexterna Faculdade
Santo Antônio

Documento assinado digitalmente



RISONETE LIMA DE ALMEIDA

Data: 04/08/2025 15:36:18-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.Dra.RisoneteLimadeAlmeida–Examinadorainterna Universidade
do Estado da Bahia - UNEB

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: REINTERPRETAÇÃO DAS VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO COM TDAH

Jade de Jesus Marques¹

Adilson da Silva Correia²

RESUMO: Este estudo propõe uma investigação sobre as práticas pedagógicas inclusivas no ensino de língua Inglesa, com foco nas vivências de uma pessoa com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ao longo de sua trajetória escolar. Por meio de uma abordagem qualitativa a partir de perspectiva autobiográfica, o estudo tem como objetivo refletir sobre como professores de Língua Inglesa podem contribuir para a construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e equitativos para estudantes com deficiências cognitivas, especialmente aqueles com TDAH, em escolas regulares. O referencial teórico tem base nos autores Palmimi (2008) e Mantoan (2003), que discutem temas como educação inclusiva, formação docente, e metodologias acessíveis. A metodologia contempla a análise de produções acadêmicas, legislações e documentos oficiais, abordando políticas públicas de inclusão, práticas pedagógicas inclusivas e o ensino de línguas para estudantes com deficiências cognitivas. Como resultados encontrados, busca-se sistematizar e compartilhar experiências vividas, evidenciar práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Língua Inglesa e fortalecer o debate acadêmico sobre a formação docente à adaptação de materiais didáticos, promovendo um ambiente que respeite a diversidade e atenda às necessidades dos estudantes com TDAH.

Palavras-chave: TDAH; ensino-aprendizagem; educação inclusiva; práticas pedagógicas; inclusão.

ABSTRACT: This study proposes an investigation into inclusive pedagogical practices in English language teaching, focusing on the experiences of a person with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) throughout their school journey. Through a qualitative approach based on an autobiographical perspective, the study aims to reflect on how English language teachers can contribute to the creation of accessible and equitable learning environments for students with cognitive disabilities, especially those with ADHD, in mainstream schools. The theoretical framework is based on the works of Palmimi (2008) and Mantoan (2003), who discuss topics such as inclusive education, teacher training, and accessible methodologies. The methodology includes the analysis of academic works, legislation, and official documents, addressing public inclusion policies, inclusive pedagogical practices, and language teaching for students with cognitive disabilities. As expected outcomes, the study seeks to systematize and share lived experiences, highlight inclusive pedagogical practices in English language teaching, and strengthen the academic debate on teacher training and the adaptation of teaching materials, promoting an environment that respects diversity and meets the needs of students with ADHD. **Keywords:** ADHD; teaching-learning; inclusive education; pedagogical practices; inclusion.

¹Jade de Jesus Marques, graduanda do curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas no Departamento de Linguística, Literatura e Artes (DLLARTES), *Campus II*, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Email: mjade2436@gmail.com.

²Doutor em Linguística e professor adjunto do Departamento de Linguística, Literatura e Artes, *Campus II* – UNEB.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é, antes de tudo, um mergulho nas minhas próprias memórias. Trata-se de um trabalho autobiográfico em que compartilho minhas vivências como aluna diagnosticada com TDAH, trazendo à tona experiências que marcaram minha trajetória escolar. Ao descrever sobre mim, busco não apenas compreender os caminhos que percorri, mas também dar voz a sentimentos, desafios e conquistas que, muitas vezes, ficam invisíveis na rotina das escolas. É um relato sincero, construído com afeto, na esperança de que outras pessoas possam se reconhecer e, quem sabe, sentirem-se um pouco mais compreendidas.

Diante disso, a inclusão para alunos com deficiência nas escolas regulares representa uma conquista histórica, resultado das lutas por direitos humanos, justiça social e igualdade de oportunidades. No Brasil, esse processo vem sendo consolidado ao longo dos anos por meio de importantes marcos legais e políticas públicas, como a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 14.254/2021. No entanto, apesar dos avanços legislativos e das diretrizes estabelecidas, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta desafios cotidianos, especialmente no que se refere aos estudantes com deficiências cognitivas, como é o caso do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Diante deste cenário, o presente estudo tem como proposta refletir sobre a vivência de uma pessoa diagnosticada com TDAH ao longo de sua trajetória educacional, adotando uma abordagem autobiográfica para compreender de maneira mais profunda os impactos desse transtorno no processo de ensino-aprendizagem. Por meio do compartilhamento de experiências pessoais, busca-se evidenciar tanto as dificuldades quanto às conquistas vivenciadas no ambiente escolar, bem como as barreiras que ainda persistem nas práticas pedagógicas e nas interações entre educadores e educandos.

Como pessoa diagnosticada com TDAH, experimentei e, ainda convivo, diretamente com os efeitos de uma deficiência cognitiva que, frequentemente, é mal compreendida e negligenciada no contexto escolar. A ausência de adaptações adequadas nas metodologias de ensino e a carência de uma inclusão efetiva influenciaram de forma significativa na minha trajetória educacional. Assim, esta pesquisa tem como objetivo não apenas relatar tais vivências, mas também questionar de que maneira a escola pode se tornar um espaço mais acolhedor e sensível às necessidades dos estudantes com TDAH, promovendo uma inclusão que transcenda à sala de aula.

Nesse contexto, a discussão sobre a formação docente e o papel das práticas pedagógicas mostram-se fundamentais. O professor, como mediador do processo educativo, precisa estar preparado para lidar com a diversidade cognitiva, adotando estratégias que respeitem os diferentes modos de aprender e que assegurem equidade no ambiente escolar. A presente investigação, visa contribuir para a compreensão dos impactos do TDAH na vida escolar dos estudantes, ao mesmo tempo em que reforça a importância de uma educação inclusiva, acessível e comprometida com a valorização da pluralidade das experiências de aprendizagem.

Por meio da análise da minha trajetória escolar, busco, por meio deste estudo, enriquecer o debate sobre a inclusão de estudantes com TDAH e oferecer subsídios para a prática docente, com vista à construção de ambientes mais inclusivos, respeitosos e sensíveis às diferenças de reconhecer e potencializar as habilidades de todos os alunos.

O QUE É O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - TDAH?: LIMITES NORMATIVOS E POTENCIALIDADES EMERGENTES

Para dar início às discussões, é de extrema importância falar um pouco sobre o TDAH. Segundo Palmini (2008), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) não é uma condição recente; há séculos existem descrições de crianças com comportamentos que hoje seriam compatíveis com o diagnóstico. No entanto, o reconhecimento deste transtorno como entidade clínica só ocorreu no século XX. Palmini (2008) menciona que descrições de comportamentos impulsivos, desatentos e inquietos remontam ao século XVII, como citado pelo autor nos escritos de Alexander Crichton (1798), que descreveu indivíduos com dificuldades de atenção, sugerindo que tal condição poderia ter causas neurológicas.

O TDAH é uma condição do neurodesenvolvimento, caracterizada por padrões persistentes e/ou hiperatividade/impulsividade, que agem no funcionamento ou desenvolvimento do indivíduo. O TDAH é tipificado em três categorias: 1. predominantemente desatento: onde o indivíduo tem dificuldade em manter a atenção, organização ou até mesmo seguir instruções; 2. predominantemente hiperativo-impulsivo: onde o indivíduo tem certa inquietação motora, fala excessiva e hiperatividade-impulsividade; 3. combinado: onde existe uma presença significativa de sintomas de desatenção e hiperatividade-impulsividade ao mesmo tempo. (American Psychiatric Association, 2014)

Estudos indicam que o TDAH possui uma base neurobiológica (Schuch, I.; p. 5-17, 2018) com fatores genéticos e ambientais contribuindo para sua manifestação; neste parâmetro, alterações cerebrais responsáveis pela atenção, controle inibitório e a regulação emocional são frequentemente observadas em indivíduos portadores do transtorno. No contexto educacional, o TDAH pode impactar negativamente o desempenho acadêmico, o que leva o portador a ter dificuldades na aprendizagem, baixa autoestima e problemas de comportamento. É de fundamental importância que os educadores estejam habilitados e sensíveis para identificar sinais do transtorno e implementar estratégias pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades desses alunos.

No Brasil, a Constituição Federal Brasileira de 1988 garante a igualdade de condições para o acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas. Já a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015 reforça o direito à inclusão de pessoas com deficiência, incluindo aquelas com deficiências cognitivas, como o TDAH. Além disso, a Lei Nº 14.254/2021, a qual dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do

Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem, determina a adoção de diretrizes no ambiente escolar, prevendo a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas e a capacitação dos profissionais da educação.

Apesar desses avanços normativos, ainda é comum encontrar escolas desamparadas para lidar com a diversidade de necessidades educacionais. Isso revela uma lacuna entre a legislação e a prática pedagógica, indicando urgência de políticas públicas que garantam efetivamente a inclusão dos estudantes com TDAH. Nesse contexto, a atuação docente frente ao TDAH exige formação continuada e sensibilidade às singularidades de cada estudante. Entre os principais desafios, enfrentados nas escolas, estão a ausência de formação específica, a falta de recursos pedagógicos adaptados e o estigma associado ao transtorno.

Diante disso, diversas estratégias têm se mostrado eficazes na inclusão de estudantes com TDAH, como o uso de metodologias ativas, a aplicação da gamificação no processo de ensino-aprendizagem, o reforço positivo e a flexibilização curricular. Nesse meio, a parceria entre professores, família e profissionais da saúde é indispensável para que os alunos portadores do transtorno se sintam inseridos e possam desenvolver seu potencial plenamente.

Ademais, intervenções eficazes podem ser feitas para incluir adaptações no ambiente escolar, uso de metodologias ativas para que os indivíduos portadores do transtorno possam ser incluídos em sala de aula, além de obter reforço positivo e colaboração entre os principais pontos de apoio para que, assim, a compreensão e o suporte adequados possam promover o desenvolvimento pleno e a inclusão efetiva de estudantes com TDAH nas escolas.

O TDAH não deve ser visto como um obstáculo, mas como uma oportunidade para repensar as práticas educacionais, valorizando a diversidade cognitiva e promovendo uma escola mais acolhedora, equitativa e democrática. Assim, o compromisso com a inclusão se materializa na ação cotidiana de educar com respeito às singularidades.

MEMÓRIAS EDUCACIONAIS DE UMA ALUNA DIAGNOSTICADA COM TDAH

O relato da presente pesquisadora busca informar, detalhadamente, sobre sua vivência na escola, e comentar sobre seu diagnóstico para o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Constitui-se, portanto, em autonarrativas que instauram formas discursivas que estão retidas na memória. Conforme Silva (2010), as autonarrativas reconstróem fatos por meio de processos de reinterpretação do passado. Esses fatos, já modificados pelas experiências do presente, podem ser postos ao mundo por meio da linguagem. São reflexões fundamentadas do passado.

A minha trajetória escolar começou muito antes de receber o diagnóstico formal. Meus estudos começaram quando tinha apenas 2 anos e meio (dois anos e meio), no maternal. Após esse período da Educação Infantil, cheguei à alfabetização e, até então, nada era perceptível aos olhos dos professores. No entanto, quando entrei em uma escola de Ensino Fundamental I, no ano de 2006, foi onde tudo começou. Nas 1ª e 2ª séries, iniciou-se todo o processo de compreensão sobre a minha condição de diagnóstico para o TDAH, quando as professoras conseguiram me educar conforme o planejamento para uma pessoa que necessitava de suporte e, além disso, começaram a sinalizar tais eventos para os meus pais. Todavia, na 3ª série do ensino fundamental, os problemas passaram a surgir referentes ao meu transtorno.

No início, a professora, com seu método rígido de ensino, fez um comentário desagradável para minha mãe, logo no primeiro dia de aula, e que até hoje ecoa em minhas memórias: “Sua filha não deveria ter saído da 2ª série, ela estará na minha turma este ano, pode até tentar passar; vai fazer provão e recuperação, vai perder e repetir de ano”. Essas foram as palavras utilizadas pela educadora para a mãe de uma menina de apenas 11 anos. Além desse acontecimento, durante o ano letivo também sofri com atos de *bullying*, preconceito e racismo os quais, hoje sei, também afetaram o meu aprendizado.

Com o agravamento da dificuldade em aprender e prestar atenção nas aulas, uma das coordenadoras da instituição convidou minha mãe para uma reunião, onde conversaram sobre mim e a aconselhou que eu fosse levada à uma neuropsicóloga, o que resultou em um novo caminho, no início para o que vinha a ser um diagnóstico para o TDAH. Foram anos e mais anos até que realmente fui diagnosticada com o transtorno e, mesmo tendo acompanhamento psicopedagógico, meus pais ainda não aceitavam e até mesmo acreditavam que a filha seria diagnosticada com um transtorno, o TDAH. Ainda mais, a resistência da professora em lidar com minhas necessidades educacionais foi frustrante, e isso resultou em uma repetência, o que motivou meus pais a me retirarem e me matricularem em outra instituição, em 2007.

Embora os desafios continuassem, depois das sessões com a psicopedagoga, a situação começou a melhorar. Eu ainda compareci algumas vezes no consultório da neuropsicóloga, pois ela tinha que mediar como eu estava. Com isso, durante as aulas, comecei a perceber um avanço significativo. No novo colégio, e, ao concluir o ensino fundamental, encontrei uma paixão, a língua inglesa, a matéria que era o meu porto seguro. Com isso, meus pais tiveram a ideia de matricular-me em um curso de inglês para que eu pudesse melhorar minha habilidade na matéria, já que era meu hiperfoco.

Com o passar do tempo, já no ensino médio, percebi que os métodos de avaliação tinham sido revistos, embora com muita relutância por parte da instituição, porém passaram a ser melhores e as explicações em sala de aula começaram a ficar mais claras para o entendimento. Depois dessas mudanças na avaliação, eu passei a entender melhor os assuntos, e, nesse caminho, eu e outros alunos com TDAH tínhamos provas diferenciadas. No último ano do ensino médio, em 2017, por exemplo, havia duas avaliações, o teste com valor 5 pontos (cinco pontos) e a prova com o mesmo valor. Além disso, quando não conseguimos chegar a uma boa nota, nessas atividades avaliativas, tínhamos a chamada “recuperação paralela”, que basicamente era uma prova que a gente fazia para auxiliar a alcançar a nota necessária a fim de aprovação nas disciplinas.

Após terminar os anos escolares, passei 2018 e 2019, estudando para vestibulares e para o ENEM; e, mesmo tendo dificuldades em matérias que envolvem cálculos, porque além do TDAH, nos testes feitos pela neuropsicóloga, foi detectado que possuo outro transtorno, a Discalculia, ou seja, esse transtorno faz com que o indivíduo tenha mais dificuldade em aprender disciplinas que envolvam cálculos. Mas isso só me fez mais forte. Mesmo com minhas dificuldades de aprender, consegui passar no vestibular da faculdade, obtendo 98% (noventa e oito por cento) da nota necessária para aprovação e, no segundo semestre de 2021, mesmo estando em plena pandemia do COVID-19, comecei meus estudos no curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e Literaturas, na universidade pública.

Posso dizer que apesar dos meus problemas de aprendizado devido ao TDAH, continuo buscando meios e métodos que possam me ajudar com os estudos, além de ter ajuda psicológica e psicopedagógica. Ser diagnosticada com TDAH não foi uma escolha, mas me ensinou e continua me ensinando que muitas vezes você não pode lutar contra a ajuda, pois é muito importante. O mundo ainda é pouco fechado para um assunto tão vasto e importante como esse e nós, pessoas com TDAH ou qualquer outra deficiência, devemos sempre discutir e orientar nossos educadores para que eles tenham sensibilidade e que possam nos ajudar e sugerir metodologias que fortaleçam o aprendizado dos estudantes com TDAH.

RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO COM TDAH

Como especifiquei, em meu relato anterior, houve uma questão relacionada a uma professora, em que ela declarou palavras um tanto ofensivas, que mudaram a minha percepção sobre o mundo, naquela época, antes citado, ainda não havia recebido o diagnóstico para TDAH. Esse ponto considero norteador de toda essa narrativa, pois foi a partir dele que uma boa parte da trama das minhas experiências escolares foram tecidas.

Sabemos que o TDAH é uma condição neurológica, para ser mais exata, um transtorno cognitivo, que cada vez mais está sendo discutido nos ambientes escolares, familiares e profissionais. Segundo Palmini (2008), no livro intitulado “Déficit de Atenção com Hiperatividade: uma abordagem multidisciplinar”, o TDAH deve ser entendido sob uma perspectiva multidisciplinar, levando em conta a contribuição de diferentes áreas do conhecimento na compreensão do TDAH. Sob uma leitura mais completa da obra, percebe-se o quanto esse olhar amplo é necessário para compreender o que está por trás dos comportamentos de crianças, adolescentes e adultos portadores desse transtorno.

Segundo Palmini (2008), o TDAH não é apenas uma invenção moderna ou uma desculpa para comportamentos difíceis. Trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento com base biológica, ou seja, tem relação com o funcionamento do cérebro. Assim, as pessoas com TDAH têm dificuldades reais em manter a atenção, controlar impulsos e lidar com a inquietação. Essas dificuldades não são fruto de má educação ou preguiça, como infelizmente ainda se ouve por aí. O autor apresenta dados científicos e estudos que mostram que há alterações em áreas específicas do cérebro e, muitas vezes, uma predisposição genética envolvida.

Algo bastante marcante, na leitura da obra, foi a ênfase que Palmini dá à importância da escola e da família de quem é diagnosticado com TDAH. Apesar de ser um transtorno que pode (e muitas vezes deve) ser tratado com medicamentos, isso não basta. O autor destaca que os melhores resultados acontecem quando há uma combinação entre acompanhamento médico, apoio psicológico, estratégias pedagógicas adaptadas e, acima de tudo, acolhimento. Ele chama a atenção para o risco de esperar que a medicação “resolva tudo!”, quando na verdade, ela é apenas um dos pilares para o tratamento. Muitas crianças, por exemplo, precisam de adaptações na forma como aprendem e são avaliadas na escola.

Outro ponto relevante é a questão do diagnóstico. Palmini (2008) deixa claro que o TDAH é real, mas também critica a tendência de diagnosticar de forma apressada. No meu caso, como citado no relato acima, levou anos até que meu diagnóstico viesse a ser revelado e

confirmado. Palmimi (2008) explica que isso acontece, às vezes, por falta de conhecimento ou pressão social para que a criança se comporte de determinada maneira. O autor defende que o diagnóstico deve ser cuidadoso, feito por profissionais qualificados, e sempre com base em relatos da escola, família e observações clínicas. Esse cuidado é essencial para que as crianças com outras dificuldades - como transtornos de aprendizagem, ansiedade ou até problemas emocionais causados por situações familiares não recebam um rótulo incorreto.

Palmimi (2008) discute, além disso, sobre o papel dos professores na vida escolar dos alunos com TDAH. Ele explica que, muitas vezes, são os educadores os primeiros a notar comportamentos e impulsividade, o que faz com que eles tenham um papel fundamental tanto na identificação quanto no acompanhamento desses estudantes.

Ao contar meu relato sobre o início do meu diagnóstico, comentei que quem sinalizou à minha mãe sobre o meu transtorno foi a coordenadora do colégio, pois ela já desconfiava que eu poderia ser portadora de alguma deficiência cognitiva. Entretanto, a professora (autora das palavras ofensivas) não considerou que eu poderia ter algum déficit de aprendizado. Com relação a isso, Palmimi (2008) alerta para os riscos de interpretações equivocadas. Sem o devido preparo, o professor pode entender esses comportamentos como desobediência ou falta de interesse, o que pode prejudicar a relação com o aluno e afetar sua autoestima.

Por isso, Palmimi (2008) defende que a escola deve oferecer formação e apoio para que os professores saibam como adaptar suas práticas. Isso inclui o reforço positivo. Além disso, Palmimi (2008) ressalta a importância do trabalho em conjunto, para que os estudantes com TDAH tenham um ambiente de aprendizado mais acolhedor e eficaz.

Palmimi (2008) fala, além disso, sobre a vida adulta de quem é diagnosticado com TDAH. Em muitas pessoas, os sintomas do transtorno diminuí com o tempo, mas, na verdade, ele continua influenciando a forma como a pessoa organiza sua vida, lida com prazos, relacionamentos e até mesmo com a autoestima. O livro mostra que o apoio precisa continuar ao longo das fases da vida, com estratégias diferentes para cada momento. Isso me faz pensar em como o acolhimento e o autoconhecimento são importantes para que os indivíduos portadores do transtorno possam viver com mais autonomia e menos culpa.

A leitura do livro nos ajuda a entender o transtorno de uma forma mais humana, ao invés de tratá-lo como um problema isolado. O autor propõe que olhemos para a pessoa como um todo, considerando seu contexto, suas relações e suas necessidades. A obra possui uma leitura acessível, até mesmo para quem não é da área da saúde, e traz uma mensagem importante: o TDAH existe, tem tratamento, e as pessoas que convivem com ele precisam de

escuta, apoio e respeito. Essa leitura me fez repensar muitas coisas sobre o jeito como vemos o comportamento infantil e o quanto ainda precisamos aprender a acolher as diferenças.

INCLUSÃO PARA ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM TDAH

Após comentar sobre a relação entre professor e aluno, é de suma importância trazer uma discussão que, por um bom tempo, vem se destacando em diversos lugares, principalmente em escolas: a inclusão para alunos com TDAH ou qualquer outro tipo de deficiência e neurodivergências.

Sabemos que a inclusão não se trata apenas de ter um ensino melhor para alunos portadores de deficiências, no meu caso, lutei muito ao lado da minha psicopedagoga para que fosse inserida em atividades escolares e até mesmo viesse a ter avaliações diferenciadas.

Segundo Mantoan (2003), a educação inclusiva exige uma profunda reestruturação da lógica escolar tradicional. Isso se deve ao fato de que, historicamente, a escola brasileira foi concebida dentro de uma perspectiva homogênea, voltada para um aluno ideal que aprende de forma padronizada e em tempos igualmente rígidos. Essa concepção resultou em um sistema que privilegia alguns e exclui outros, especialmente aqueles que não se encaixam nos padrões normativos de comportamento e aprendizagem. A autora desafia esse modelo ao defender que a diferença deve ser considerada um ponto de partida e não um problema a ser corrigido.

Mantoan (2003) afirma que todos os alunos têm direito à educação; além disso, aponta para a necessidade de se repensar o próprio conceito de normalidade, ao invés de tentar “normalizar” os alunos com deficiência ou outras condições específicas. No entanto, a inclusão escolar propõe a valorização da pluralidade humana, ou seja, isso implica compreender que cada sujeito tem uma forma particular de estar no mundo, de aprender e de se comunicar. Dessa maneira, a escola inclusiva se compromete a reconhecer e legitimar essas singularidades dentro do espaço comum da sala de aula, sem recorrer à segregação.

Mantoan (2003) me fez perceber o quanto a inclusão não diz respeito apenas aos estudantes com deficiência, mas a todos aqueles que, por diversas razões, são marginalizados dentro do sistema escolar. Crianças em situação de vulnerabilidade social, alunos com transtornos de aprendizagem, estudantes com dificuldades de adaptação ao ambiente escolar; todos esses grupos se beneficiam de uma pedagogia inclusiva, centrada na escuta, na empatia e na construção coletiva do conhecimento. Ao ampliar o conceito de inclusão, Mantoan (2003) desestabiliza discursos reducionistas que limitam a discussão ao campo da educação especial.

Mantoan (2003) questiona a eficácia de práticas baseadas em diagnósticos médicos ou classificações rígidas, que muitas vezes servem como justificativa para a exclusão. Nesta perspectiva, não se trata de negar a existência de condições específicas, mas de não permitir

que elas definam, de forma determinada, o percurso educacional do sujeito. Ademais, a escola inclusiva, nesse sentido, precisa ser capaz de acolher e manter as necessidades educacionais de cada aluno sem rotulá-lo ou restringi-lo a um plano isolado.

A autora também destaca que a inclusão escolar não pode ser uma responsabilidade isolada do professor da educação especial, tampouco restrita a iniciativas pontuais, ou seja, ela deve ser uma diretriz transversal, incorporada à cultura institucional da escola. Isso significa que todos os professores, independentemente de sua área de atuação, devem se envolver na construção de um ambiente inclusivo; para isso, a formação continuada é essencial. Com isso, os cursos e recursos destinados às licenciaturas, bem como as formações promovidas pelas redes de ensino particular ou pública precisam garantir e abordar criticamente os temas relacionados à diversidade e à inclusão, promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

A leitura da obra trouxe outro ponto importante levantado pela autora: a questão do papel do currículo na promoção ou na negação da inclusão. Os currículos engessados, baseados em conteúdo fragmentado e em metas uniformes, tendem a favorecer apenas a uma parcela dos estudantes, desconsiderando os diferentes ritmos e modos de aprendizagem. Mantoan (2003) propõe um currículo mais aberto e adaptável, que considere os interesses, os saberes prévios e contextos de vida dos alunos. Isso não significa eliminar critérios de avaliação, mas reformular tais critérios para que sejam mais sensíveis à diversidade. A avaliação, nesse contexto, deixa de ser um instrumento de exclusão e passa a ser um recurso para promover a aprendizagem.

A obra também discute sobre a importância das redes de apoio, como serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), as salas de recursos multifuncionais e os profissionais de apoio. No entanto, Mantoan (2003) adverte que tais recursos não devem substituir o trabalho pedagógico realizado em sala de aula, mas sim complementá-lo. A função do AEE, por exemplo, é oferecer suporte ao estudante, sem retirá-lo do convívio com os colegas ou promover a sua separação do currículo comum. Essa perspectiva reforça a ideia de que a inclusão ocorre, principalmente, dentro da sala de aula regular, no dia a dia da escola, e não em espaços paralelos ou segregados.

Nesse sentido, a inclusão escolar implica uma mudança profunda na cultura escolar. Mantoan (2003) destaca que as escolas estão imersas em uma tradição que valoriza o desempenho acadêmico mensurável, a competição entre os alunos e a padronização dos saberes. Essa cultura alimenta os processos de exclusão, muitas vezes invisíveis, como o isolamento de alunos com dificuldades, a estigmatização por notas baixas ou o desprezo por

modos de aprender que não se encaixam nos moldes tradicionais. Nesse ponto, transformar essa cultura exige um trabalho coletivo e contínuo, que envolva toda a comunidade escolar.

Ao longo desse processo, o papel da gestão escolar é fundamental. Mantoan (2003) ressalta que a direção da escola deve assumir o compromisso político com a inclusão, promovendo um ambiente onde a diversidade seja vista como riqueza e não como obstáculo. Isso implica reverter rotinas, abrir espaços para a escuta das famílias e alunos, investir em formação continuada dos professores e garantir recursos adequados. O gestor escolar, segundo a autora, atua como articulador de práticas inclusivas, incentivando a colaboração entre os profissionais e assegurando que os princípios da inclusão estejam presentes no projeto político-pedagógico da escola.

Mantoan (2003) nos faz perceber um destaque importante para a escuta ativa dos alunos, especialmente daqueles que tradicionalmente foram silenciados dentro da escola. Mantoan (2003) argumenta que a inclusão se fortalece quando a escola se torna um espaço onde expressam-se vozes, interesses e necessidades. Escutar os alunos não é apenas ouvir suas reclamações ou dificuldades, mas acolher suas experiências, desejos e perspectivas sobre o processo educativo. Essa prática rompe com a lógica autoritária e unilateral que muitas vezes permeia a relação pedagógica e reforça a ideia de que o conhecimento se constrói de forma dialógica.

Falando da formação docente, a autora explica e propõe que os professores sejam formados para pensar criticamente sobre sua prática e sobre os contextos sociais em que atuam. Mais do que aprender técnicas ou métodos específicos, o professor precisa desenvolver sensibilidade ética e política para lidar com a diversidade. Isso envolve, por exemplo, reconhecer seus próprios preconceitos, entender os processos históricos de exclusão e se dispor a experimentar novas formas de ensinar. A inclusão não é uma meta a ser atingida em curto prazo, mas um compromisso pedagógico que exige constante reflexão e transformação.

Mantoan (2003) diz que a resistência à inclusão muitas vezes está relacionada ao medo do novo, à insegurança dos professores diante da complexidade das salas heterogêneas e à falta de apoio institucional. A autora não ignora os desafios práticos que a inclusão impõe, mas argumenta que eles não devem ser enfrentados por meio de políticas públicas consistentes, investimento na educação básica e criação de redes de apoio interdisciplinares que fortaleçam o trabalho docente.

Um ponto importante, destacado pela autora, é a visão de que a inclusão escolar é, antes de tudo, um ato político. Ao defender o direito de todos os alunos estarem juntos,

aprendendo uns com os outros, a escola inclusiva desafia a lógica da meritocracia, da seleção e da exclusão. Mantoan (2003) alerta que, muitas vezes, o discurso da eficiência e da qualidade é usado para manter práticas segregadoras, baseadas na ideia de que “nem todos estão preparados para estar na escola regular”. Ela desconstrói essa ideia ao mostrar que é a escola que deve se preparar para todos, e não o contrário.

A autora também toca em questões de justiça ao afirmar que a educação inclusiva está intimamente ligada à democratização do conhecimento. Quando a escola exclui, ela nega a certos sujeitos o direito de acesso à cultura e à participação cidadã. A inclusão, portanto, tem o poder de transformar não apenas os sujeitos diretamente envolvidos, mas todo o tecido social. Ela abre espaço para novas formas de convivência, para a construção de relações mais solidárias e para a valorização de saberes diversos.

Por fim, Mantoan (2003) nos ensina uma mensagem de esperança e compromisso, reconhecendo que a inclusão é um processo repleto de tensões, resistências e contradições, mas afirma com convicção que vale a pena enfrentá-lo. Para a autora, uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que se compromete com a dignidade de todos os seus alunos, que acredita na capacidade de cada um de aprender e que se recusa a aceitar qualquer forma de exclusão como natural ou inevitável.

DA MINHA MUDANÇA FRENTE ÀS MINHAS MEMÓRIAS: COMO PROFESSORA EM FORMAÇÃO E ALUNA COM TDAH

Ao longo deste trabalho, revisitar as memórias da minha trajetória escolar, enquanto pessoa diagnosticada com Transtorno do Déficit de Atenção, foi uma experiência profundamente transformadora. Desta forma, retornando a Silva (2010), entendo que as autonarrativas possuem o poder terapêutico. Em muitos momentos, lembrar situações de exclusão, incompreensão e frustração trouxe à tona sentimentos que ainda ecoam em mim como aluna. No entanto, o exercício de transformar essas vivências em objeto de pesquisa me permitiu ressignificá-las também como futura professora.

Durante a maior parte da minha escolarização, eu não compreendia por que certas atividades pareciam difíceis para mim do que para os meus colegas. As críticas constantes por distrações, a dificuldade em manter a organização e o esforço para cumprir expectativas padronizadas foram marcas que carregarei por muito tempo. Essas memórias, embora dolorosas, hoje funcionam como alerta e, ao mesmo tempo, como motivação: não quero reproduzir o que vivi, mas sim um caminho mais empático e inclusivo para os estudantes que encontrarei.

Como professora de língua inglesa em formação, comecei a olhar a sala de aula com outros olhos – não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como um ambiente onde múltiplas subjetividades coexistem. Entendi que a prática pedagógica precisa ser flexível, atenta às diferenças e baseada no respeito às trajetórias singulares de cada aluno. O TDAH, que por tantos anos foi visto como obstáculo à minha aprendizagem, passou a ser também um ponto de partida para pensar possibilidades mais humanas de ensino criativo e acolhedor.

Essa mudança de perspectiva não foi imediata, mas foi se consolidando ao longo da minha formação, com o contato com autores da educação inclusiva, com debates sobre acessibilidade e com a escuta de outras pessoas neurodivergentes. A partir disso, compreendi que minha experiência não é individual, mas coletiva – e que, ao dar voz a ela, posso contribuir com a construção de uma educação que valorize a diversidade e combata a exclusão.

Hoje, me reconheço tanto como aluna, quanto como futura educadora. As marcas da minha trajetória escolar continuam comigo, mas já não me definem apenas pela dor. Elas se tornam ferramentas de consciência, empatia e transformação. Levo comigo a responsabilidade de agir de forma diferente, me colocar no lugar do outro, e de lutar para que

nenhum estudante com TDAH – ou com outra neurodivergência – se sinta invisível ou inadequado na escola.

Essa dualidade entre quem fui e quem estou me tornando é, muitas vezes, atravessada por conflitos internos. Ainda hoje, em alguns espaços acadêmicos, luto contra a sensação de inadequação, como se minha presença ali ainda precisasse ser justificada. O que mudou, no entanto, é que agora compreendo que o problema nunca esteve em mim, mas em um modelo escolar que pouco reconhece a diversidade de formas de aprender, de ser e de existir.

Quando estou em estágio ou em contato com estudantes, percebo o quanto minha história me torna mais sensível às necessidades de outros. Às vezes, identifico em um aluno o mesmo olhar perdido que eu tinha, ou percebo sinais de desatenção que antes eram rotulados como “preguiça” ou “desinteresse”, mas que, na verdade, escondem muita coisa: medo, ansiedade, cansaço, excesso de estímulos. Em vez de julgar, hoje busco escutar. Em vez de corrigir imediatamente, tento compreender o contexto.

Ser professora em formação me dá a oportunidade de pensar: que tipo de educadora eu quero ser? E a resposta nunca vem dissociada das memórias que carrego. Eu quero ser uma professora que reconheça que as diferenças não são um problema, mas um ponto de partida. Que não vê o erro como falha, mas como parte do processo de aprendizagem. Que entende que nem todos vão aprender da mesma forma, ao mesmo tempo, e que isso não desqualifica ninguém.

A formação docente, no entanto, nem sempre acolhe esse olhar. Muitas vezes, os cursos de licenciatura ainda reproduzem práticas excludentes e não oferecem suporte para quem é diagnosticado com TDAH ou outras neurodivergências. Em diversas disciplinas, precisei desenvolver estratégias próprias para acompanhar os conteúdos, manter a concentração e lidar com a sobrecarga – tudo isso enquanto refletia, simultaneamente, sobre como a escola poderia ser diferente.

É por isso que meu percurso acadêmico e meu crescimento pessoal estão profundamente entrelaçados. A cada nova leitura, a cada discussão em sala de aula, revisito não apenas os conteúdos da formação, mas também os momentos em que a escola falhou comigo. No entanto, ao invés de me prender a ressentimentos, escolho transformar essas vivências em potência: elas me ajudam a pensar em uma prática docente mais justa, mais aberta e mais afetiva.

Hoje, quando me posiciono como futura professora de língua inglesa, carrego comigo a consciência de que ensinar é, também, um ato político. Incluir não é uma escolha: é um dever ético. E, para mim, essa ética nasce da memória. A memória da aluna que fui, que

tantas vezes quis desistir. E a esperança da professora que serei, que quer fazer a diferença justamente para quem, como eu, precisou de um olhar mais atento, mas não o encontrou a tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de refletir sobre as práticas inclusivas, esta pesquisa também lança um olhar crítico sobre a própria formação docente. É urgente reconhecer que muitos cursos de licenciatura ainda não preparam suficientemente os futuros professores para lidar com estudantes neurodivergentes, o que perpetua ciclos de exclusão escolar. A falta de formação específica, aliada à ausência de apoio institucional, acaba por responsabilizar exclusivamente o aluno de suas dificuldades, quando, na verdade, a escola também precisa se reinventar.

Entender que a inclusão não se resume a integrar o aluno com deficiência em sala de aula, mas garantir sua permanência com qualidade, participação e aprendizagem, foi um dos maiores aprendizados deste trabalho. Para estudantes diagnosticados com TDAH, isso significa criar ambientes de aprendizagem que valorizem diferentes formas de atenção, organização, comunicação e expressão. Significa também romper com a lógica da padronização e abrir espaço para múltiplos percursos educativos.

Durante a produção deste artigo, percebi que minha trajetória escolar, antes vista como cheia de “falhas”, é na verdade, um percurso de resistência. Persistir na educação mesmo diante de tantas barreiras é, por si só, um ato político. E é a partir dessa resistência que me fortaleço para construir uma prática docente consciente, mais crítica e mais comprometida com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

A escrita deste trabalho foi, portanto, um ato de cura e de construção. Cura, porque pude nomear dores que antes estavam silenciadas. Construção, porque a partir dessas memórias pude pensar em alternativas reais e possíveis para uma educação inclusiva. Como aluna, eu precisei sobreviver. Como professora, o que fazer de diferente? Quero contribuir para que outras pessoas neurodivergentes possam não apenas permanecer na escola, mas florescer nela.

Por fim, reafirmo que este trabalho não se encerra aqui. Ele é parte de um processo contínuo de formação, de escuta e de transformação. Levo comigo o compromisso de continuar estudando, questionando e, principalmente, praticando uma pedagogia que reconheça como potência e não como problema. Que minha experiência possa, de alguma forma, inspirar outras vozes a se levantarem – porque só com múltiplas narrativas poderemos construir uma educação verdadeiramente inclusiva, justa e humana.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: BMS-5*. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Constituição Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 2-11. 7 de julho de 2015.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. *Dispõe sobre a identificação precoce de sinais de alteração no processamento da aprendizagem e de disfunções que interfiram no processo de aprendizagem, entre elas a dislexia e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)*. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1. 1 de dezembro de 2021.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna. (2003).

PALMINI, A. (2008). *Déficit De Atenção com Hiperatividade (TDAH): uma abordagem multidisciplinar*. Artmed, 2008.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. *O memorial no espaço da formação acadêmica: (re)construção do vivido e da identidade*. Perspectiva, Florianópolis, v.28, n.2, p.601-624, jul/dez.,2010.

SCHUCH, I.; UTSUMI, L.; COSTA, L.; KULIKOWSKI, L.; MUSZKAT, M. *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e dificuldades de aprendizagem: uma revisão*. Psicologia: Teoria e Prática, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 5-17, 2018.