



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

DÉBORA REGINA DE JESUS CRUZ

**INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE
DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE: DESAFIOS DOS
PROFESSORES NUMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE
SALVADOR.**

**SALVADOR-BA
2025**

DÉBORA REGINA DE JESUS CRUZ

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE: DESAFIOS DOS PROFESSORES NUMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE SALVADOR.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Pedagogia do Departamento de Educação, campus I da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial de avaliação para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientador: Profº Drº. João Danilo Batista de Oliveira

SALVADOR-BA
2025


DÉBORA REGINA DE JESUS CRUZ

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE: Desafios dos professores numa escola pública na Cidade de Salvador.


Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Pedagogia do Departamento de Educação, campus I da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial de avaliação para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia, sob a orientação do Orientador: Profº Drº. João Danilo Batista de Oliveira

Aprovada em 24/07/2025

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 JOAO DANILLO BATISTA DE OLIVEIRA
Data: 28/07/2025 22:15:16-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profº Drº. João Danilo Batista de Oliveira- Orientador
Universidade do Estado da Bahia- UNEB

Documento assinado digitalmente
 MARIA ALMEIDA DE OLIVEIRA
Data: 28/07/2025 23:51:38-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profª Maria Almeida de Oliveira- Avaliadora
Universidade do Estado da Bahia- UNEB

AGRADECIMENTOS

Encerrar essa caminhada acadêmica representa um dos momentos mais emocionantes e significativos da minha vida. Ao olhar para trás, reconheço o quanto essa trajetória foi marcada por desafios intensos, superações, laços de afeto e muito aprendizado.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus em sua presença constante nos dias bons e, sobretudo, nos difíceis. Quando me faltaram forças, foi Ele quem renovou minha esperança e me fez seguir adiante.

A minha filha Hosana que sempre me incentivou, seu apoio foi fundamental para a realização desse sonho, obrigada por acreditar em mim e trilhar seus caminhos na área da educação, me sinto honrada sendo um referencial na sua vida.

Ao meu esposo, Adalto, minha gratidão mais profunda. Companheiro fiel, que nunca deixou de acreditar em mim, mesmo quando eu mesma hesitava. Esteve ao meu lado desde o início, nos dias de aula e nas noites silenciosas em que me esperava com paciência. Sua presença foi abrigo e motivação. Hoje, com você também trilhando seu caminho na universidade, nossa história segue se entrelaçando de forma ainda mais bonita.

À minha irmã em Cristo, Carol, que reacendeu em mim a fé nos sonhos possíveis. Mesmo com a distância física e os anos fora da escola, você nunca deixou de acreditar que esse momento chegaria. Quando mencionou o Programa Universidade para Todos (UPT), plantou uma semente que floresceu. Gratidão por ser instrumento de Deus na minha vida.

Aos colegas de jornada que se tornaram amigos verdadeiros, deixo meu carinho. Em especial, Ednei, Naiy e Luís, por suas palavras e seus gestos que foram âncoras nos momentos mais pesados. Obrigada por compartilharem seus caminhos comigo.

A todos os professores que cruzaram minha trajetória com dedicação e escuta generosa, deixo aqui meu respeito e gratidão. De modo especial, destaca à Prof^ª Maria Almeida de Oliveira que me ensinou com firmeza e sensibilidade, ajudando-me a compreender que educar também é um gesto de amor. À atual vice-reitora da Universidade, Prof^ª Dr^a Dayse Lago Miranda, cuja leveza e sabedoria tornaram o tema da alfabetização mais claro e possível. À Prof^ª Dr^a Miralva Santos Silva, com suas disciplinas ministradas durante o curso que me fez compreender melhor a cerca da inclusão, e ao Prof. Dr^º João Danilo Batista de Oliveira, por sua orientação e escuta atenta ao longo desse percurso. A todos vocês, meu sincero reconhecimento.

E com o coração pleno de emoção, dedico meu agradecimento mais profundo ao meu enteado, Davi. Foi por meio da sua história, dos seus desafios e da sua força que encontrei meu propósito neste trabalho. Você acendeu em mim o desejo de lutar por uma escola mais acolhedora, justa e verdadeiramente inclusiva. Este TCC fala sobre você e é sobre você.

Finalizo agradecendo a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que essa conquista se tornasse realidade. Foram nove semestres intensos, repletos de aprendizados. Essa vitória é minha, mas também é de cada um que caminhou comigo. Gratidão!

*"Vão dizer que foi sorte,
vão dizer que é ilusão.
Mas quem conhece sabe
que foi Deus e mais ninguém."*

(Delino Marçal)

RESUMO

Este trabalho surgiu a partir de uma vivência concreta, na qual a autora acompanhou de perto as dificuldades enfrentadas por uma criança com TDAH em seu processo de escolarização. Embora presente fisicamente na sala de aula, essa criança permanecia invisível aos olhos daqueles que deveriam acolhê-la. Tal experiência despertou o desejo de compreender, de forma mais profunda, como as escolas públicas têm lidado com alunos que apresentam esse transtorno. A pesquisa tem como questão problema responder como as práticas pedagógicas de professores da rede pública contribuem para a inclusão (presença, participação e aprendizagem) de crianças com TDAH no processo de alfabetização e letramento? Pretende-se analisar de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvida pelos professores em uma escola pública podem ajudar na inclusão de crianças com TDAH no processo de alfabetização e letramento. Trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de observações em sala de aula e entrevistas com docentes da rede pública de Salvador. A investigação busca contribuir com reflexões práticas sobre uma escola que, para além do discurso, seja capaz de acolher a diversidade e oferecer oportunidades reais de desenvolvimento para todos.

Palavras-chave: TDAH. Inclusão. Alfabetização. Ensino Fundamental I. Professor

ABSTRACT

This work emerged from a concrete experience in which the author closely observed the difficulties faced by a child with ADHD during his schooling. Although physically present in the classroom, this child remained invisible to those who should have welcomed him. This experience sparked a desire to understand, in more depth, how public schools have dealt with students with this disorder. The research question is: How do the pedagogical practices of public-school teachers contribute to the inclusion (presence, participation, and learning) of children with ADHD in the literacy and literacy process? The aim is to analyze how the pedagogical practices developed by teachers in a public school can help the inclusion of children with ADHD in the literacy and literacy process. This is a case study with a qualitative approach, developed through classroom observations and interviews with teachers in the public school system of Salvador. The research seeks to contribute practical reflections on a school that, beyond mere rhetoric, embraces diversity and offers real development opportunities for all.

Keywords: ADHD. Inclusion. Literacy. Elementary School. Teacher

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	12
2.1 Aspectos históricos	12
2.2 Aspectos legais	18
2.3 Apoio e estratégias pedagógicas na sala inclusiva	21
3 TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE.....	25
3.1 Conceito, diagnóstico e sintomas.....	25
3.2 Alfabetização e letramento de alunos com TDAH	29
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	32
4.1 Aspectos metodológicos	32
4.2 Local pesquisa	33
4.3 Participantes da pesquisa	33
5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES ENFRENTADOS POR PROFESSORES PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH (ANÁLISES E REFLEXÕES)	36
5.1 Dificuldades enfrentadas na alfabetização e letramento de alunos com TDAH	41
5.2 Estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes	42
5.3 Concepções dos professores sobre a inclusão escolar	43
5.4 A importância dos profissionais de apoio e a ausência do Atendimento Educativo Especializado	44
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICE A	54
APÊNDICE B	57
APÊNDICE C	59
APÊNDICE D	60
APÊNDICE E	61

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho nasce de uma experiência pessoal intensa, e marcada por reflexões profundas. A realidade observada ainda é frequente em muitas instituições escolares, crianças com grande potencial são frequentemente mal compreendidas e vistas sob uma ótica limitada. O enteado da autora, motivação inicial da busca pela formação em pedagogia e pela realização deste estudo, apesar de estar inserido no contexto escolar e demonstrar grande energia, raramente era reconhecido como sujeito integral. Sua presença era constante, mas sua inclusão verdadeira era quase inexistente. Era tratado como o aluno que não se encaixava.

Diante dessa vivência, surgiu a urgência de compreender o que realmente estava ocorrendo. A busca por respostas levou ao entendimento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), condição que interfere diretamente na maneira como a criança aprende, interage e se expressa. No ambiente escolar, entretanto, esse diagnóstico muitas vezes é ignorado, ou, pior, confundido com falta de limites. Crianças com TDAH são rotineiramente alvos de rótulos, repreensões e afastamentos, como se suas dificuldades fossem resultado de uma escolha consciente.

No caso específico que inspirou este estudo, o diagnóstico formal não foi suficiente para modificar o olhar pedagógico. A criança continuava sendo interpretada como malcriada ou desinteressada. A ausência de acolhimento gerava cobranças constantes, e o afastamento emocional se intensificava, mesmo com a presença física em sala.

Com base nesse contexto, a pesquisa reflete com responsabilidade e sensibilidade, sobre os desafios da inclusão escolar de crianças com TDAH nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como objetivo geral: analisar de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvida pelos professores em uma escola pública podem ajudar na inclusão de crianças com TDAH no processo de alfabetização e letramento. A investigação foi realizada em uma escola pública na cidade de Salvador, local onde essas questões emergem com intensidade e urgência.

A ideia norteadora desta pesquisa é responder à seguinte questão: como as práticas pedagógicas de professores da rede pública contribuem para a inclusão (presença, participação e aprendizagem) de crianças com TDAH no processo de alfabetização e letramento?

A proposta central da pesquisa é compreender como as práticas dos professores impactam no aprendizado dessas crianças e quais estratégias têm sido utilizadas para garantir sua permanência, participação e desenvolvimento, contribuindo também para tornar visíveis realidades muitas vezes silenciadas, configurando-se como um gesto político de escuta e valorização da diversidade.

Mais do que um exercício acadêmico, está escrita se propõe como espaço de acolhimento das muitas vozes que compõem a escola. Falar de inclusão é, antes de tudo, falar de pertencimento, e isso só acontece quando cada criança é reconhecida em sua totalidade, respeitada e incentivada a crescer.

A intenção é lançar luz sobre uma temática ainda pouco explorada, que, apesar de sua presença constante no cotidiano de muitas famílias e profissionais da educação, foi identificada pelos professores participantes como pouco discutida, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas para inclusão de crianças com TDAH na rede pública de Salvador. Por isso, esta pesquisa tem como objetivos específicos: identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores na alfabetização e letramento dessas crianças; explorar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos educadores para promover sua inclusão na sala de aula; e compreender a relação dessas práticas com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com TDAH. Reconhecendo as vivências e valorizando as experiências compartilhadas pelos educadores da rede pública de Salvador é fundamental para avançar na construção de uma escola mais sensível, justa e humana um espaço que compreenda a diferença como potência e não como obstáculo.

Dessa forma, este trabalho se inicia situando o leitor no contexto que motivou a pesquisa, apresentando a questão central, os objetivos e a justificativa, e mostrando a importância de compreender e valorizar a diversidade em sala de aula, especialmente no caso de crianças com TDAH. Em seguida, a pesquisa mergulha na trajetória histórica e legal da educação inclusiva no Brasil, refletindo sobre como a Educação Especial se desenvolveu ao longo do tempo, os principais marcos legislativos e as estratégias pedagógicas que podem favorecer a aprendizagem em salas inclusivas, ao mesmo tempo em que revela os desafios de práticas que, mesmo bem-intencionadas, ainda podem gerar exclusão. O estudo aprofunda, ainda, o entendimento sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, explorando conceitos, diagnóstico, sintomas e impactos na alfabetização e no letramento, destacando o papel dos professores, que muitas vezes percebem primeiro sinais de desatenção, impulsividade ou agitação, permitindo identificar necessidades

específicas e orientar ações pedagógicas que favoreçam a participação e o aprendizado das crianças. A pesquisa descreve, também, os caminhos metodológicos percorridos, apresentando o contexto, as professoras participantes, os estudantes diagnosticados e os procedimentos de coleta e análise de dados, de forma a esclarecer como as informações foram organizadas. Por fim, reúne as análises e reflexões das observações e entrevistas, discutindo as dificuldades enfrentadas pelos professores, as estratégias pedagógicas utilizadas, as concepções sobre inclusão e a importância dos profissionais de apoio, especialmente diante da ausência do Atendimento Educacional Especializado, apontando caminhos para práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e capazes de valorizar a diversidade presente nas salas de aula.

Por tanto, ao reconhecer as vivências e valorizar as experiências compartilhadas por educadores da rede pública de Salvador, acredita-se que este estudo está contribuindo para a construção de uma escola mais sensível, justa e humana, um espaço onde a diferença seja compreendida como potência, e não como obstáculo.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA INCLUSÃO

Este capítulo propõe uma reflexão sobre a trajetória da inclusão escolar, abordando os principais marcos históricos e o desenvolvimento das legislações que fundamentam a educação inclusiva no país. O objetivo é evidenciar o caminho percorrido até a consolidação de práticas educacionais que reconhecem e valorizam a diversidade.

A construção da Educação Especial e Inclusiva no Brasil está profundamente marcada por um percurso de enfrentamentos, avanços e transformações. Trata-se de um processo contínuo de superação de antigos modelos excludentes e de ressignificação dos paradigmas sociais que, por muito tempo, marginalizaram pessoas com deficiência. (MAZZOTTA, 2011)

Em suas origens, o atendimento educacional ocorria de forma segregada e com foco estritamente clínico. Com o passar do tempo, esse modelo foi sendo repensado, dando lugar a uma perspectiva que defende a inclusão plena no sistema regular de ensino.

O ensino individualizado/diferenciado para os alunos que apresentam déficits intelectuais e problemas de aprendizagem é uma solução que não corresponde aos princípios inclusivos, pois não podemos diferenciar um aluno pela sua deficiência.... Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula. (MANTOAN, 2003, p.36)

Essa reflexão evidencia que, mesmo estratégias bem-intencionadas, podem reproduzir barreiras que limitam a participação plena dos alunos. Portanto, é fundamental repensar abordagens pedagógicas e promover práticas que integrem todos os estudantes, respeitando suas singularidades sem criar exclusões ou reforçar estigmas.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

Indivíduos com deficiência foram historicamente identificados, tratados e, muitas vezes, marginalizados ao longo da trajetória da civilização. Compreender essa evolução é essencial para reconhecer as origens das práticas de exclusão que persistem e se manifestam nos desafios pedagógicos e sociais atuais. A seguir, apresenta-se uma abordagem detalhada das diferentes formas de compreender a deficiência desde a Antiguidade até o século XX, ressaltando os contextos de

segregação social, as concepções predominantes em cada período e as primeiras formas de organização educacional ou institucional relacionadas a essas pessoas (JANNUZZI, 2012).

Na Grécia das épocas arcaica (séculos VIII a VI a.C.) e clássica (séculos V a IV a.C.), as normas sociais valorizavam profundamente a integridade física e mental como atributos essenciais à figura ideal do cidadão. Crianças que apresentavam limitações, sejam elas corporais ou cognitivas, eram frequentemente consideradas desvios desse ideal e, por isso, muitas vezes mantidas fora dos espaços públicos. Uma prática recorrente, especialmente em cidades como Esparta, onde o vigor físico e a preparação militar eram considerados virtudes supremas, consistia no abandono de recém-nascidos com características consideradas anômalas. Nessas sociedades, tais crianças eram vistas como incompatíveis com os valores da *polis*, o que justificava o afastamento desses indivíduos como uma medida de proteção ao ideal coletivo (ROSETTO et al., 2016).

Assim, predominava a crença de que aqueles que não correspondiam aos padrões de perfeição dificilmente teriam espaço na esfera pública. O acesso ao ensino formal era centrado em debates filosóficos, práticas corporais e domínio da oratória, que na prática, era negado àqueles que não se encaixavam nesse modelo idealizado de cidadão. Naquele contexto, não existiam instituições de ensino voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, tampouco políticas que assegurassem sua inclusão em atividades sociais ou educacionais (ROSETTO et al., 2016; JANNUZZI, 2012).

Durante o período romano, a visão sobre a deficiência assumia um viés mais utilitarista, influenciado pela lógica estatal de preservação do bem coletivo. Nessa perspectiva, a presença de uma deficiência era frequentemente interpretada com base no impacto que causava à estrutura familiar ou ao funcionamento da sociedade. Crianças com comprometimentos severos podiam ser deixadas à margem em contextos de vulnerabilidade, sendo comum que o chefe da família, o pater famílias, detivesse autoridade legal para decidir pelo destino da criança, com base em valores que priorizavam a funcionalidade e a utilidade do indivíduo em relação ao grupo social (JANNUZZI, 2012).

Apesar de algumas semelhanças com a Grécia antiga, a sociedade romana demonstrava uma postura ambígua em relação às pessoas com deficiência. Embora não houvesse instituições educacionais voltadas especificamente a esse público, existem registros históricos que indicam a atuação de cuidadores, sobretudo no

ambiente doméstico, auxiliando filhos com limitações físicas ou sensoriais no desenvolvimento de atividades artesanais e familiares. Fontes latinas mencionam, por exemplo, que crianças surdas eram instruídas por seus próprios parentes a realizar tarefas manuais e a colaborar nas rotinas da casa. Essas práticas, ainda que incipientes, representavam formas embrionárias de integração social que contrastavam com a exclusão absoluta observada em outras culturas. No entanto, essas iniciativas se restringiam ao âmbito familiar e não se desenvolveram como propostas pedagógicas sistematizadas. O sistema educacional formal da época, por sua vez, pouco ou nada contemplava aqueles que fugiam dos padrões considerados desejáveis ou normativos (SKLIAR, 2003).

A legislação romana, como se observa nos registros legais da época, concedia ao chefe de família autoridade sobre o destino de filhos com deficiências, o que evidencia um modelo institucional que legitimava a exclusão social. Contudo, com a ascensão do Cristianismo, surgiram novas interpretações a respeito da deficiência. A crença nos milagres atribuídos à fé cristã começou a associar algumas curas a manifestações divinas, produzindo transformações graduais na forma como esses indivíduos eram vistos na coletividade (FOUCAULT, 1978; JANNUZZI, 2012).

Durante a Idade Média, a Igreja Católica passou a exercer influência central na construção das representações sociais da deficiência. De modo geral, a visão predominante oscilava entre a ideia de punição divina e a valorização da caridade. Em muitos sermões e escritos eclesiásticos, pessoas com deficiência eram consideradas instrumentos de provação, sendo suas condições vistas como reflexo de castigos espirituais ou penitências impostas por Deus. Esse entendimento reforçava a imagem da deficiência como sinal de impureza ou expiação. Ainda assim, em alguns espaços monásticos, esses indivíduos recebiam auxílio por meio de esmolas ou abrigos, mas continuavam à margem de qualquer processo de ensino formal ou de inclusão educacional. Conforme destaca Jannuzzi (2012), a institucionalização do cuidado assistencialista, típico da Idade Média, contribuiu para manter essas pessoas em espaços segregados, reforçando a ausência de políticas educacionais voltadas à sua formação.

A partir do século XII, a Europa Ocidental presenciou a expansão de instituições assistenciais vinculadas à Igreja, como leprosários, hospitais de caridade e orfanatos. Esses espaços acolhiam indivíduos considerados doentes, impuros ou socialmente excluídos, entre eles, pessoas com deficiência. No entanto, essas instituições não se propunham a oferecer educação formal ou processos de aprendizagem. Sua principal

função era prover abrigo e alimentação básica, funcionando mais como ambientes de segregação do que como espaços de desenvolvimento humano (JANNUZZI, 2012).

Durante a Baixa Idade Média, entre os séculos XII e XIV, embora haja registros pontuais de mosteiros que ofereciam instrução religiosa ou tarefas manuais a alguns monges e religiosos com limitações físicas, essas práticas não caracterizavam uma educação sistemática voltada às pessoas com deficiência. A exclusão social continuava predominante, visto que os ideais de cidadania permaneciam associados à posse de direitos políticos e à plena capacidade física e mental, um critério que excluía grande parte dessa população (SKLIAR, 2003).

Com o advento da modernidade, o Iluminismo trouxe à tona novos discursos sobre igualdade e direitos universais. Ainda assim, na realidade cotidiana, os indivíduos com deficiência seguiam sendo percebidos como desviantes da norma social. Muitos eram mantidos em abrigos ou instituições de assistência, ainda distantes de uma proposta de inclusão plena (FOUCAULT, 1978).

A partir do século XVIII, o avanço do pensamento médico e científico contribuiu para uma nova forma de olhar para a deficiência: esta passou a ser enquadrada principalmente como patologia, algo a ser diagnosticado e corrigido. Nesse contexto, a sociedade ocidental passou a adotar estratégias de confinamento institucional para diferentes grupos considerados desviantes. Como analisa Foucault (1978, p. 65), “não se tratava apenas de isolar os loucos, mas todos aqueles que se afastavam das normas estabelecidas”, inserindo-os em hospitais gerais ou casas de correção sob o argumento de cuidado, mas, na prática, reproduzindo mecanismos de controle e exclusão social.

Entre os séculos XVII e XVIII, a Europa atravessava um período de intensas transformações políticas, sociais e filosóficas. Apesar dos avanços intelectuais desse tempo, ainda persistiam fortes marcas de exclusão social, principalmente em relação às populações mais vulneráveis. Surgiram, então, instituições voltadas ao acolhimento de grupos considerados desamparados, como órfãos e crianças com deficiência. Embora oferecessem abrigo e assistência básica, essas instituições não tinham, em sua maioria, um projeto educativo definido. O cuidado prestado era mais voltado à manutenção da vida do que à promoção do desenvolvimento intelectual ou social dessas crianças (MAZZOTTA, 2011).

Nesse contexto, a educação ainda não era concebida como um direito universal. Crianças com deficiência, em especial, permaneciam à margem das propostas educativas vigentes, pois não eram reconhecidas como sujeitos capazes de aprender.

Sua condição era muitas vezes entendida como um impedimento natural ao acesso ao conhecimento.

Contudo, o Iluminismo começava a alterar esse cenário. Com a valorização da razão, da liberdade e da dignidade humana, as ideias iluministas passaram a influenciar o campo educacional. Ao final do século XVIII, começaram a emergir as primeiras tentativas de sistematizar o ensino voltado a crianças com necessidades específicas. Filósofos como Jean-Jacques Rousseau, ao defender que a educação deveria estar ao alcance de todos, estimularam reflexões sobre o lugar dessas crianças na sociedade e sobre a necessidade de garantir a elas oportunidades reais de aprendizagem (ROUSSEAU, 1995).

Ainda assim, essas iniciativas iniciais foram bastante limitadas. Em muitos orfanatos e casas de acolhimento, crianças surdas, por exemplo, recebiam apenas orientações fragmentadas, como o ensino da leitura labial ou da escrita básica. Faltava, no entanto, uma proposta pedagógica coerente, que reconhecesse e valorizasse suas capacidades. O ensino era improvisado, desprovido de metodologias específicas que favorecessem a autonomia e o desenvolvimento integral dessas crianças.

Apesar desses avanços, ainda são evidentes percalços no que se refere ao ensino de língua portuguesa escrita, devido, principalmente, à limitação de estratégias do professor e do uso de material didático adequado para contemplar as necessidades do aprendiz surdo (DA CRUZ; MEIRELES, 2019, p. 805).

Foi nesse cenário de negligência educacional que Charles-Michel de l'Épée se destacou. Motivado por sua experiência com duas jovens surdas, ele percebeu na educação um instrumento capaz de romper o silêncio e a exclusão social que essas crianças enfrentavam. Por volta de 1755, criou em Paris a primeira instituição pública e gratuita dedicada ao ensino de surdos. De l'Épée desenvolveu uma metodologia fundamentada na língua de sinais e sustentava a convicção de que esses alunos tinham total capacidade para aprender. A atuação de l'Épée ultrapassou os limites da sala de aula, simbolizando um marco na luta pela dignidade e inclusão das pessoas surdas. Em um período no qual as pessoas com deficiência eram tratadas com desdém, seu trabalho ofereceu uma resposta inovadora e concreta, baseada na ideia de que a inclusão só é possível quando o outro é reconhecido como sujeito de direitos. (LANE e FISCHER, 1993)

Assim, no final do século XVIII, surgiram iniciativas pioneiras como a do abade francês, que estabeleceu, em 1760, o primeiro instituto público para surdos em Paris,

utilizando a Língua de Sinais Francesa como meio pedagógico; e a de Valentin Haüy, que, em 1784, fundou a instituição para cegos que seria fundamental para o desenvolvimento do sistema Braille. Embora essas experiências mantivessem a separação entre alunos com deficiência e aqueles sem limitações, já indicavam que a educação formal era acessível a todos, rompendo gradualmente com a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam permanecer excluídas do conhecimento (LANE e FISCHER, 1993)

No Brasil, a história da educação voltada às pessoas com deficiência iniciou-se de maneira bastante pontual. Somente no final do século XIX é que algumas iniciativas começaram a surgir, embora ainda muito fundamentadas na ação voluntária de grupos de imigrantes e filantropos, longe do alcance ou do apoio governamental. Nessa época, foram fundadas a Associação dos Surdos de São Paulo, em 1887, e a Sociedade Amigos dos Cegos, no Rio de Janeiro, em 1890. Apesar de modestos, esses projetos abriram caminhos significativos, oferecendo bolsas para o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e auxiliando pessoas cegas a acessarem o sistema Braille. Tais ações representaram um avanço tímido, mas importante, em um período no qual o direito à educação para esses indivíduos ainda começava a ser debatido (MANTOAN, 2003; MAZZOTTA, 2011).

Entretanto, essas iniciativas permaneceram restritas a alguns centros urbanos e não provocaram mudanças estruturais na rede pública de ensino. Historicamente, o sistema educacional brasileiro destinava-se quase que exclusivamente a crianças sem deficiência, excluindo-as das políticas e práticas pedagógicas vigentes (MANTOAN, 2003).

A partir de meados do século XX, começaram a surgir escolas e classes especiais, reconhecendo o direito à educação para pessoas com deficiência, ainda que dentro de um modelo segregacionista. Esse paradigma concentrava-se na adaptação do indivíduo ao sistema escolar existente, sem promover transformações profundas para acolher a diversidade de forma efetiva. Nesse contexto, destaca-se a contribuição de Maria Teresa Egler Mantoan (2003) que enfatiza que a educação inclusiva vai além da simples matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares. Trata-se de um paradigma que desafia as bases da escola e da sociedade, propondo mudanças estruturais para acolher a diversidade humana em sua integralidade.

A transição para uma perspectiva educacional mais inclusiva não ocorreu de forma aleatória, mas foi resultado de fortes pressões sociais e de um crescente

reconhecimento internacional dos direitos humanos. Instrumentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, ao afirmar a igualdade e a dignidade de todas as pessoas, abriram caminhos para repensar práticas educacionais excludentes. Nesse contexto, o conceito de integração ganhou destaque, propondo a inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Contudo, essa proposta apresentava limites significativos, uma vez que exigia que o aluno se adaptasse à escola tradicional, sem que houvesse mudanças substanciais nas metodologias, estruturas físicas ou nas posturas dos profissionais da educação. Barreiras de acesso, tanto arquitetônicas quanto atitudinais, permaneciam, dificultando uma verdadeira inclusão (UNESCO, 1994).

O grande divisor de águas no debate sobre o direito à educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca, de 1994. Esse documento, formulado pela UNESCO, tornou-se uma referência global ao afirmar que "escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, construir comunidades acolhedoras, criar uma sociedade inclusiva e atingir a educação para todos" (UNESCO, 1994, p. 59). A Declaração de Salamanca marcou um reposicionamento decisivo na forma como os sistemas educacionais deveriam se organizar: a escola passaria a ser o espaço que se adapta às necessidades de seus estudantes, e não o contrário. A partir dessa perspectiva, a educação inclusiva passou a ser compreendida como um processo contínuo de transformação, comprometido com a equidade, a participação e a aprendizagem significativa de todos.

2.2 ASPECTOS LEGAIS

A trajetória rumo à inclusão escolar no Brasil não se construiu do dia para a noite. Foi sendo desenhada lentamente, por meio de marcos legais que, ao longo dos anos, começaram a reconhecer o direito de crianças e adolescentes com deficiência ao acesso à educação de qualidade em ambientes comuns de aprendizagem. De acordo com Mantoan (2003), a educação inclusiva não deve ser vista como um favor ou um simples procedimento, mas sim como o reconhecimento legítimo do direito de todos os alunos, independentemente de suas diferenças, de aprenderem juntos e de serem respeitados em sua diversidade.

A legislação educacional brasileira começou a dar os primeiros passos nesse sentido com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024/1961,

que reconheceu, ainda que de forma embrionária, a necessidade de atenção específica a estudantes com deficiência. (BRASIL, 1961). Contudo, não havia diretrizes concretas para garantir sua permanência e participação no espaço escolar regular. O modelo ainda se baseava em uma lógica segregadora, fortalecida na LDB nº 5.692/1971, a qual institucionalizava o atendimento desses estudantes em ambientes separados, como escolas e classes especiais, afastando-os da convivência com os demais colegas. (BRASIL, 1971).

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 é que a inclusão escolar passou a ser tratada como um direito inalienável. O artigo 205 afirma que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”, enquanto o artigo 208, inciso III, determina que o atendimento educacional especializado deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Esses dispositivos representaram um avanço decisivo ao romper com a exclusão legalizada e trazer o debate sobre a diversidade para o centro das políticas públicas.

Na esteira da nova Constituição, a Lei nº 9.394/1996, a atual LDB, reforçou esse compromisso ao declarar, em seu artigo 58, que a educação especial deve ser ofertada “preferencialmente na rede regular de ensino”, assegurando recursos e serviços para garantir a participação plena dos alunos com deficiência. Essa mudança de orientação representou uma inflexão na política educacional brasileira: não se tratava mais de criar espaços separados, mas de transformar as escolas em ambientes capazes de acolher a diversidade como parte integrante do cotidiano pedagógico. (BRASIL, 1996)

Ainda no cenário internacional, a Declaração de Salamanca, lançada em 1994 pela UNESCO, consolidou os princípios da inclusão como eixo estruturante da educação. O documento afirma que “as escolas regulares com essa orientação inclusiva representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 9). Mais do que um apelo técnico, o texto propôs uma mudança cultural: enxergar a diversidade como riqueza, e não como obstáculo. Essa concepção influenciou fortemente as políticas brasileiras nas décadas seguintes, incentivando a revisão de práticas segregadoras e a construção de espaços escolares mais abertos e democráticos.

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990) também foi fundamental para consolidar os direitos educacionais da infância. Logo em seu artigo 3º, o ECA assegura a todas as crianças e adolescentes “todos os

direitos fundamentais inerentes à pessoa humana”, sem discriminação. O artigo 53 reforça o direito à educação como base do desenvolvimento pessoal, social e profissional. Nesse sentido, o ECA não apenas reconhece o direito ao ensino, mas o conecta à construção da cidadania, defendendo que nenhuma criança deve ser deixada à margem do processo educativo. (BRASIL, 1990).

Como defende Arroyo (2012), discutir inclusão escolar é, antes de tudo, discutir justiça social, pois a exclusão educacional reproduz desigualdades históricas e aprofunda a invisibilidade de grupos vulneráveis.

A consolidação desse ideal ganhou fôlego com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008. Embora não tenha status de lei, o documento foi elaborado por especialistas da área e pautado nos princípios da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008 com valor constitucional. A política propõe que o ambiente escolar se organize de forma a garantir pertencimento, participação e aprendizagem significativa para todos. (BRASIL, 2008). Para Mantoan (2003), isso implica uma reconfiguração das práticas pedagógicas, de modo que a escola se adapte ao aluno e não o contrário.

Na mesma direção, os autores Stainback e Stainback (1999) apontam que uma educação verdadeiramente inclusiva exige eliminar barreiras pedagógicas, físicas e atitudinais que impedem o engajamento pleno de estudantes com deficiência. Ou seja, a inclusão não é apenas a presença física na sala de aula, mas o envolvimento real nas atividades, nas interações e no processo de aprendizagem.

O marco mais recente e robusto do ordenamento jurídico brasileiro nesse campo é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015). Inspirada na Convenção da ONU, a LBI reafirma que nenhuma escola pode recusar matrícula a estudantes com deficiência, sendo obrigação da instituição fornecer os apoios e adaptações necessários à aprendizagem e ao convívio social. A lei também reconhece a formação continuada dos professores como elemento central para efetivar a inclusão em sala de aula. (BRASIL, 2015). Nesse aspecto, Sasaki (2010) lembra que a qualificação dos profissionais da educação é condição essencial para transformar o discurso da inclusão em prática pedagógica cotidiana.

Além de reforçar o direito à educação inclusiva, a LBI explicita que sua realização depende de um compromisso coletivo entre escola, família, comunidade e poder público. A criação de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo não se restringe às ações isoladas de professores ou gestores, mas exige políticas

públicas articuladas, infraestrutura adequada e uma cultura escolar acolhedora. (BRASIL,2015).

Esses marcos legais, portanto, não são apenas textos normativos: representam conquistas históricas de grupos que por muito tempo permaneceram invisibilizados. São resultado de lutas e resistências, e constituem a base sobre a qual se ergue uma escola mais democrática, justa e humana, uma escola onde cada sujeito possa ser reconhecido em sua singularidade e ter assegurado o direito de aprender com os outros e a partir das diferenças. (MANTOAN, 2003)

2.3 APOIO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA SALA INCLUSIVA

O TDAH é uma condição que acompanha a criança em suas vivências diárias, influenciando suas relações na escola, nas amizades, nas pequenas frustrações e na forma como ela passa a se enxergar no mundo. No contexto escolar, os efeitos dessa condição são reais e, muitas vezes, mal interpretados. Uma criança com TDAH pode esquecer o dever de casa, se atrapalhar com a mochila ou parecer desligada durante uma explicação. Mas isso não indica falta de interesse é o reflexo de um cérebro que funciona de outro jeito mais rápido, sensível e impulsivo. Segundo Barkley (2008), crianças com TDAH não são desinteressadas ou preguiçosas: elas enfrentam desafios reais relacionados à autorregulação, organização e controle da atenção, refletindo o modo singular como seu cérebro opera.

Por isso, na Educação escolar é fundamental enxergarmos essas diversidades, pois, não se trata apenas de adaptar conteúdos, mas de criar um ambiente onde cada criança se sinta acolhida e respeitada em um espaço onde aprender também significa ser visto, considerar essas realidades é essencial para criar práticas pedagógicas que não apenas ensinem, mas acolham.

À medida que a função da educação escolar for sendo mais bem compreendida e explicada pela e para a sociedade (civil e política), o entendimento do sentido da educação comum ou regular e da educação especial irá se tornando mais claro e generalizado (Mazzotta, 2011, p.136)

Dessa forma a prática pedagógica voltada para crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) demanda atenção especial, considerando as características singulares deste transtorno, como desatenção,

impulsividade e hiperatividade. Observações realizadas em ambientes escolares evidenciam que a inclusão eficaz dessas crianças depende diretamente da adoção de estratégias pedagógicas adaptadas que favoreçam a presença, participação e aprendizagem desses alunos. (BARKLEY, 2008).

Entre as estratégias mais eficazes, destaca-se o uso de recursos visuais como esquemas, tabelas e imagens que facilitam a compreensão e organização das tarefas. Dividir as atividades em etapas menores e estabelecer rotinas claras são práticas que auxiliam na manutenção do foco e na gestão do tempo, tornando o ambiente escolar mais previsível e seguro para esses estudantes. Além disso, o reforço positivo, por meio de elogios e recompensas, tem papel fundamental para estimular comportamentos desejados e aumentar a autoestima do aluno com TDAH. (MANTOAN, 2003)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a necessidade de considerar a individualidade dos estudantes, especialmente daqueles com necessidades específicas, recomendando a personalização das práticas pedagógicas para atender às demandas particulares (BRASIL, 2017). Essa visão está em consonância com o que Barkley (2008) argumenta, ao apontar que o sucesso do ensino para crianças com TDAH está diretamente ligado à adaptação do currículo e das metodologias, além do suporte constante por parte dos educadores.

Outro aspecto essencial é a formação continuada dos professores, apontada por Mantoan (2003), que destacam a importância do preparo docente para que possam identificar os sinais do TDAH e desenvolver práticas inclusivas eficazes. Tal formação deve abordar não apenas os aspectos teóricos do transtorno, mas também estratégias práticas que possam ser aplicadas no cotidiano escolar.

As Tecnologias Assistivas surgem como importantes aliadas nesse processo, oferecendo ferramentas que auxiliam na organização, no estímulo à concentração e na comunicação. Exemplos simples, como o uso de timers para delimitar o tempo das atividades, aplicativos que ajudam na organização das tarefas diárias ou até mesmo materiais pedagógicos diferenciados, contribuem para o desenvolvimento do aluno com TDAH em sala de aula. (FERREIRA, 2024)

Além disso, o Design Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe a flexibilização dos processos educativos, considerando as múltiplas formas de aprender e expressar conhecimento. O DUA incentiva que professores planejem aulas que ofereçam múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expression. (FERREIRA, 2024). Para crianças com TDAH, isso significa a

possibilidade de adaptar materiais, ritmos e formas de participação para que cada estudante possa alcançar seu potencial máximo.

Finalmente, destaca-se que a colaboração entre escola, família e profissionais especializados é um pilar fundamental para a inclusão. A troca de informações, o alinhamento de estratégias e o apoio mútuo criam um ambiente acolhedor e consistente para a criança, ampliando as chances de sucesso no processo de alfabetização e letramento. (SOARES,2017).

Segundo Barkley (2008), o uso de rotinas previsíveis, reforço positivo e adaptações do ambiente escolar é crucial para o sucesso de alunos com TDAH. Complementando essa visão, Silva e Dias (2014) analisam como professores brasileiros aplicam metodologias práticas em sala de aula como atividades curtas e materiais visuais para manter o foco e organização desses alunos. Dessa forma, o quadro a seguir consolida estratégias pedagógicas validadas tanto pela literatura internacional quanto pela experiência de docentes em sala de aula.

Quadro 1 – Estratégias Pedagógicas para Alunos com TDAH

Área de intervenção	Estratégias sugeridas
Organização e rotina	<ul style="list-style-type: none">- Estruturar a rotina escolar com horários fixos e previsíveis.-Utilizar quadros visuais ou agendas para lembrar os alunos das atividades do dia.-Dividir tarefas longas em etapas menores.
Atividades em sala de aula	<ul style="list-style-type: none">-Propor atividades curtas e variadas para manter o foco.-Utilizar recursos visuais e materiais concretos para facilitar a aprendizagem.-Estabelecer regras claras e objetivas, com reforço positivo.
Intervenções comportamentais	<ul style="list-style-type: none">- Reforçar positivamente os comportamentos adequados.- Evitar punições públicas, optando por conversas individuais.- Criar contratos de comportamento, com metas claras e recompensas.
Apoio emocional	<ul style="list-style-type: none">- Manter diálogo aberto e empático com o aluno.-Trabalhar a autoestima e o autocontrole.-Promover momentos de escuta para que o aluno expresse suas dificuldades.
Ambiente físico	<ul style="list-style-type: none">- Reduzir estímulos visuais e sonoros excessivos.-Posicionar o aluno próximo ao professor para facilitar a supervisão.-Garantir um ambiente de aprendizagem tranquilo e acolhedor.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora através da leitura das obras de SILVA e DIAS (2014); BARKLEY (2008)

Dessa forma quando o educador se permite olhar além do comportamento e enxergar a criança em sua totalidade com suas potências, fragilidades e histórias, ele transforma a sala de aula em um espaço de pertencimento. Um lugar onde o conhecimento é importante, sim, mas onde o afeto, a escuta e o respeito são igualmente fundamentais. Por isso, tão importante e oportuno o olhar sensível do educador, aliado ao conhecimento técnico, podendo transformar a trajetória escolar de alunos com TDAH, favorecendo seu desenvolvimento integral, utilizando práticas que respeitem os diferentes tempos de aprendizagem, que valorizem a escuta e que enxerguem, em cada aluno, uma história que merece ser especializada e aprimorada. Isso vai além de adaptar conteúdos, pois trata-se de acolher ritmos diversos, respeitar estilos únicos de aprendizagem e compreender que as emoções fazem parte do processo de aprendizagem. (SOARES,2017).

3 TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE TDAH

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição de base neurobiológica, geralmente identificada ainda na infância, embora possa persistir durante toda a vida. O comportamento das crianças com TDAH vai muito além da simples agitação ou distração. Muitas delas enfrentam dificuldades persistentes em manter o foco, concluir tarefas, organizar suas atividades e controlar seus impulsos. Essas manifestações, que ocorrem por alterações no funcionamento cerebral, não decorrem de má vontade ou desinteresse, mas sim de um modo singular de processamento cognitivo. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

No contexto escolar, as implicações do TDAH são amplas. Os educadores, por vezes, podem interpretar tais comportamentos como sinais de indisciplina ou desmotivação. No entanto, trata-se de um desafio que exige uma postura sensível e atenta por parte da equipe pedagógica. Compreender esse transtorno é essencial para que se possam construir estratégias eficazes de inclusão e apoio, garantindo que esses alunos tenham acesso à aprendizagem em condições equitativas. (BARKLEY, 2008).

3.1 CONCEITO, DIAGNÓSTICO E SINTOMAS

O TDAH caracteriza-se por um padrão persistente de desatenção, impulsividade e hiperatividade, inadequado ao estágio de desenvolvimento da criança e capaz de comprometer significativamente seu desempenho escolar e social. Sua origem é multifatorial, envolvendo aspectos genéticos, neuroquímicos e ambientais. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014)

A convivência com alunos diagnosticados com TDAH revela o impacto da falta de informação adequada no ambiente escolar. Professores despreparados tendem a reforçar rótulos equivocados, dificultando a construção de vínculos e o progresso acadêmico dessas crianças. (BARKLEY, 2008).

Pesquisas apontam que há alterações na atuação de neurotransmissores como dopamina e noradrenalina, substâncias relacionadas ao controle de impulsos e

atenção. Esses desequilíbrios influenciam diretamente a capacidade de concentração e autorregulação do comportamento. Rohde e Benczik (1999) destacam que essas alterações comprometem a habilidade do cérebro em organizar respostas adequadas aos estímulos ambientais.

Além disso, fatores como complicações na gestação, histórico familiar e contexto social também são considerados contribuintes para o desenvolvimento do transtorno. Polanczyk et al. (2014) afirmam que o TDAH é um dos transtornos mais frequentes na infância, estando entre as principais causas de encaminhamento a serviços especializados em saúde mental.

Barkley (2008) destaca que o principal comprometimento no TDAH está na dificuldade de autorregulação, o que envolve desde o planejamento de ações até o manejo emocional diante de frustrações e mudanças. Assim, não se trata apenas de distração, mas de um conjunto complexo de desafios que afetam múltiplas esferas da vida da criança.

Durante muito tempo, o TDAH foi associado unicamente a comportamentos inadequados, o que levou ao afastamento de crianças do convívio escolar sem que recebessem o apoio necessário. Atualmente, é reconhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento que demanda intervenções integradas e personalizadas. A atuação conjunta de professores, psicólogos, médicos e famílias potencializa os avanços educacionais e emocionais desses alunos. (ROHDE e BENCZIK 1999).

Segundo Barkley (2008), o tratamento mais eficaz do TDAH requer uma abordagem multidisciplinar que articule medidas médicas, educacionais, psicossociais e comportamentais. Cada especialista contribui com sua perspectiva, enriquecendo o planejamento das intervenções. A escola, enquanto espaço de socialização e desenvolvimento, desempenha papel estratégico, sendo corresponsável na construção de uma trajetória educativa justa e acolhedora.

Weiss e Hechtman (1993) ressaltam, por meio de estudos longitudinais, que o TDAH pode persistir além da infância, com sintomas que se manifestam de formas distintas ao longo das etapas da vida. Essa permanência reforça a importância do diagnóstico precoce e da adoção de estratégias contínuas de acompanhamento.

O diagnóstico do TDAH é clínico e envolve a análise de múltiplas fontes de informação: relatórios pedagógicos, entrevistas com familiares, observações em diferentes contextos e, quando necessário, testes neuropsicológicos. Não há exame laboratorial que confirme o transtorno. O DSM-5, principal manual de diagnóstico em saúde mental, orienta que os sintomas estejam presentes antes dos 12 anos de idade

e se manifestem em, pelo menos, dois ambientes distintos, gerando prejuízos significativos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

No ambiente escolar, os professores costumam ser os primeiros a perceber comportamentos característicos do TDAH, como desatenção frequente, impulsividade ou agitação motora. Esse olhar inicial é fundamental para que a criança seja encaminhada a um diagnóstico preciso e possa receber as intervenções adequadas (BARKLEY, 2008).

Ainda segundo Weiss e Hechtman (1993), o diagnóstico não deve funcionar como um rótulo, mas sim como uma ferramenta de compreensão e suporte. Reconhecer o transtorno é o primeiro passo para desenvolver estratégias específicas que respeitem as particularidades de cada aluno.

Os sintomas do TDAH são classificados em três grupos principais: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Cada um deles apresenta características distintas, que variam de intensidade e frequência entre os indivíduos. Esquecimentos, distrações frequentes e tarefas não concluídas não devem ser interpretadas como desleixo, mas sim como reflexo de um funcionamento neurológico diferenciado. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Barkley, 2008, descrevem tecnicamente esses sinais, como erros por descuido, esquecimentos recorrentes e dificuldades na organização. Entretanto, é necessário humanizar esses quadros, reconhecendo o esforço de crianças que, apesar das dificuldades, desejam aprender e se inserir no ambiente escolar.

Segundo Barkley (2008), a hiperatividade no TDAH se manifesta por meio de comportamentos como inquietação motora, dificuldade em permanecer sentado por longos períodos e fala em excesso. Esses sinais, comuns no ambiente escolar, costumam interferir diretamente na concentração e no desempenho acadêmico da criança, dificultando sua permanência atenta às atividades propostas.

Já Weiss e Hechtman (1993) destacam que a impulsividade está relacionada a ações precipitadas, como interromper conversas, responder antes do tempo adequado ou demonstrar dificuldade em esperar sua vez em atividades coletivas. Esse padrão comportamental também representa um desafio à convivência em sala de aula, pois compromete o desenvolvimento da autorregulação e o respeito às regras de interação social.

A seguir, apresenta-se um quadro-resumo com os principais sintomas do TDAH.

Quadro 2 – Principais Sintomas do TDAH

Domínio	Sintomas Comuns
Desatenção	<ul style="list-style-type: none">-Dificuldade em manter a atenção em tarefas ou atividades escolares.-Comete erros por descuido.-Parece não escutar quando falam diretamente com ele.-Não segue instruções até o fim, deixando tarefas incompletas.-Dificuldade em organizar atividades.-Evita tarefas que exijam esforço mental prolongado.-Perde objetos importantes para atividades escolares.-Fácil distração por estímulos externos.- Esquecimento frequente em atividades do dia a dia.
Hiperatividade	<ul style="list-style-type: none">-Inquietação, mexe as mãos ou os pés, ou se remexe na cadeira.-Levanta-se em situações nas quais se espera que permaneça sentado.-Corre ou sobe em lugares inadequados.-Dificuldade em brincar ou se envolver calmamente em atividades de lazer.- Fala excessivamente.
Impulsividade	<ul style="list-style-type: none">- Responde antes mesmo de ouvir a pergunta completa.-Tem dificuldade em esperar sua vez.- Interrompe ou se intromete nas conversas ou atividades dos outros.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora através das obras de: BARKLEY (2008); WEISS e HECHTMAN (1993); AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2014).

O TDAH pode se apresentar em níveis distintos: leve, moderado e grave. No nível leve, os sinais são sutis e, muitas vezes, confundidos com traços de personalidade. No nível moderado, os sintomas ganham frequência e começam a interferir de forma significativa no desempenho escolar e social. Já o nível grave é marcado por prejuízos acentuados, comprometendo a qualidade de vida e exigindo intervenções mais intensivas. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Compreender essa gradação é essencial para que educadores e profissionais de saúde possam ajustar suas condutas, respeitando a singularidade de cada criança. O objetivo é promover o desenvolvimento integral, reconhecendo as potencialidades e oferecendo apoio contínuo.

3.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM TDAH

O Ensino Fundamental é uma etapa crucial na educação básica, onde a alfabetização se torna o principal foco nos anos iniciais. Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), a alfabetização é um processo que envolve a compreensão e a utilização do sistema de escrita, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, as autoras demonstram que as crianças passam por diferentes fases de entendimento da linguagem escrita, começando com a ideia de que escrever é apenas desenhar letras até compreender que a escrita representa sons da fala.

Por tanto a alfabetização e o letramento são processos essenciais no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, representando não apenas a capacidade de decodificar letras e sons, mas também de compreender, interpretar e interagir criticamente com os diferentes usos da linguagem no cotidiano. Para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), esses processos apresentam desafios específicos, que exigem abordagens pedagógicas sensíveis e diferenciadas, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (SOARES, 2017; BARKLEY, 2008)

De acordo com Magda Soares (2017), a alfabetização é um processo que envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento refere-se às práticas sociais que dão sentido à leitura e à escrita. Essa distinção é fundamental para compreender que ensinar a ler e a escrever não se limita ao ensino técnico do código, mas também requer inserir a criança em contextos significativos de uso da linguagem. No caso de crianças com TDAH, que frequentemente apresentam dificuldades em manter a atenção sustentada e controlar impulsos, a mediação do professor torna-se ainda mais importante para garantir a participação ativa desses alunos em práticas letradas relevantes.

Vygotsky (1991), ao defender que o desenvolvimento cognitivo acontece nas interações sociais, enfatiza o papel do outro mais experiente, como o professor na zona de desenvolvimento proximal da criança. Isso implica reconhecer que o aluno com TDAH, mesmo diante de suas dificuldades de autorregulação, pode avançar significativamente quando encontra suporte adequado no ambiente escolar. O processo de alfabetização, portanto, deve ser planejado levando em consideração o ritmo de aprendizagem de cada estudante, respeitando suas singularidades sem reduzir as expectativas em relação às suas potencialidades.

Piaget (1976) também contribui para esse entendimento ao destacar que o conhecimento não é algo transmitido, mas construído ativamente pela criança a partir de sua interação com o meio. Em sala de aula, isso implica promover experiências concretas, significativas e que despertem o interesse da criança. Com alunos com TDAH, a utilização de recursos visuais, atividades práticas, jogos e projetos interdisciplinares pode ser uma estratégia eficaz para manter o foco e estimular o engajamento com a linguagem escrita.

É importante destacar que, conforme Barkley (2008), o TDAH afeta especialmente as funções executivas, como a capacidade de planejar, organizar e monitorar tarefas. Isso repercute diretamente nas práticas de leitura e escrita, que exigem concentração, memória operacional e persistência. Dessa forma, cabe à escola criar ambientes estruturados, com rotinas bem definidas, instruções claras e apoio contínuo, garantindo que o aluno consiga acompanhar o processo alfabetizador sem se sentir frustrado ou excluído.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça a necessidade de um ensino que valorize a diversidade dos estudantes, destacando que a alfabetização deve ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental, mas respeitando o tempo de cada criança (BRASIL, 2017). No entanto, quando se trata de alunos com TDAH, o tempo escolar não pode ser medido apenas por resultados imediatos, mas pela capacidade da escola em promover condições reais de acesso, permanência e sucesso escolar.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar implica reconhecer que não é o aluno quem deve se adaptar à escola, mas a escola que precisa reorganizar-se para atender às diferentes necessidades educacionais. No caso da alfabetização de crianças com TDAH, isso significa planejar atividades que combinem aspectos cognitivos e afetivos, acolhendo o aluno em sua totalidade. O uso de metodologias ativas, como rodas de conversa, produção de textos coletivos, leitura compartilhada e o uso de materiais concretos, são estratégias que favorecem a aprendizagem e a construção do conhecimento.

A formação dos professores também é um ponto crucial nesse processo. Mantoan (2003) destaca que muitos educadores ainda se sentem despreparados para lidar com alunos com TDAH, especialmente no que diz respeito à alfabetização. A ausência de conhecimento sobre o transtorno pode levar à rotulação precoce ou à adoção de práticas excludentes, como punições disciplinares ou atividades descontextualizadas. Nesse sentido, Barkley (2008) observa que a maioria dos

professores não recebe formação adequada para identificar e manejar os sintomas do TDAH. Por isso, a formação continuada deve incluir conteúdos sobre neurodesenvolvimento, estratégias de ensino diferenciadas e acolhimento à diversidade.

De acordo com Mantoan (2003) um fator que merece atenção é o apoio especializado. A presença de psicopedagogos, fonoaudiólogos e outros profissionais na escola contribui para o desenvolvimento integral da criança com TDAH, oferecendo suporte ao professor e à família. Essa rede de apoio fortalece o processo de alfabetização, tornando-o mais integrado e eficaz.

Por fim, é preciso considerar o papel da família no processo de alfabetização. A parceria entre escola e família é essencial para acompanhar o desenvolvimento da criança com TDAH, reforçando em casa as conquistas e estratégias aprendidas em sala. A comunicação constante, o alinhamento de expectativas e a valorização dos pequenos progressos ajudam a construir uma trajetória escolar mais positiva e inclusiva. (FERREIRO e TEBEROSKY 1999; SOARES, 2017).

Portanto, alfabetizar uma criança com TDAH vai além do domínio do código escrito: é acolher sua forma singular de aprender, oferecer suporte contínuo e construir um ambiente educativo onde ela possa se reconhecer como capaz de aprender e interagir com o mundo pela linguagem. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentados os caminhos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa, será detalhado o método utilizado, assim como o local onde o estudo aconteceu, as pessoas que participaram e, por fim, a visão dos professores sobre a inclusão dos alunos com TDAH. Cada um desses pontos vai ser aprofundado nos tópicos seguintes para mostrar como a investigação foi feita e em que contexto ela está inserida.

4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A realização da pesquisa teve como foco compreender como os professores da rede pública dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuam em uma escola situada em uma região periférica da Cidade de Salvador, contribuem por meio de suas práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com TDAH, durante o processo de alfabetização e letramento.

Optou-se por uma abordagem qualitativa e exploratória, pois ela possibilita captar nuances das experiências vividas pelos professores no cotidiano escolar, entendendo seus desafios e estratégias de forma detalha. (MINAYO, 2009).

A pesquisa exploratória permite um olhar mais amplo e flexível sobre um tema ainda pouco estudado, especialmente na realidade das escolas públicas e periféricas, onde as condições e contextos educacionais apresentam particularidades que influenciam diretamente a inclusão desses alunos. (GIL, 2010).

A coleta de dados ocorreu por meio de observações em salas de aula e entrevistas semiestruturadas com professores, sendo possível perceber como as práticas pedagógicas são aplicadas no cotidiano escolar, através do compartilhamento de forma aberta e reflexiva das percepções e experiências das professoras que participaram da pesquisa.

Para analisar essas informações, utilizou-se a análise de conteúdo segundo Bardin (2016), método que facilitou a organização dos dados em categorias e temas, permitindo compreender com mais profundidade as dificuldades enfrentadas e as estratégias utilizadas pelos professores para a inclusão escolar (presença, participação e aprendizagem) dos alunos com TDAH.

Do ponto de vista ético, todos os professores participantes foram devidamente informados sobre os objetivos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre.

4.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de tempo integral, localizada em uma área vulnerável de Salvador. A estrutura da escola é pensada para ser acessível a todos, com rampas e elevadores que facilitam o deslocamento dos estudantes, inclusive daqueles que apresentam alguma dificuldade de mobilidade. Segundo o Decreto nº 6.949/2009, o artigo 9º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, regulamenta que a acessibilidade nos estabelecimentos de ensino deve ser assegurada como forma de garantir o direito à educação em igualdade de condições, por meio da eliminação de barreiras físicas, informacionais e atitudinais no ambiente escolar. (BRASIL, 2009)

A escola conta com uma sala destinada ao Atendimento Educacional especializado (AEE), porém, no momento, esse espaço está sendo utilizado como sala de informática. Isso acontece com a finalidade de utilizar o espaço, uma vez que a SMED (Secretária Municipal de Educação) ainda não designou um professor técnico de atendimento multidisciplinar para a Unidade Escolar.

Todas as salas de aula são climatizadas, o que ajuda a criar um ambiente mais confortável e agradável para os alunos, principalmente na Cidade de Salvador, que costuma ter dias muito quentes devido ao Clima tropical da região. Nas salas é possível notar um ambiente alfabetizador, devido ao cuidado especial com a decoração: alfabeto fônico, números, palavras, rimas e parlendas estão expostos nas paredes, tornando o espaço mais acolhedor e estimulante ao aprendizado. De acordo com Soares (2017), a presença de materiais escritos e visuais nas salas de aula favorece a familiarização das crianças com a linguagem escrita, contribuindo para a construção de um ambiente alfabetizador pautado em experiências significativas.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa foi construída com a participação de duas professoras que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede

municipal da cidade de Salvador, Bahia. A escolha dessas docentes não se deu de forma aleatória, pois foram estabelecidos alguns critérios.

Para dar sentido e coerência à proposta desta pesquisa, optou-se por incluir professores da rede pública que atuam no Ensino Fundamental na cidade de Salvador. A escolha desse perfil se deu pelo desejo de compreender, com mais profundidade, a realidade vivida por educadores que lidam diariamente com os desafios e as particularidades do contexto escolar em uma cidade de grande porte. Mais do que isso, buscamos ouvir aqueles que tiveram e ainda tem em suas turmas alunos diagnosticados com TDAH, pois acreditamos que somente quem vive essa experiência pode relatar com autenticidade as estratégias utilizadas, os caminhos construídos e as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula. Também consideramos essencial que esses professores tenham pelo menos um ano de atuação no Ensino Fundamental, tempo mínimo que permite certa maturidade na prática docente e condições de refletir com mais propriedade sobre os processos de ensino e aprendizagem. Outro aspecto importante foi garantir que os participantes estivessem disponíveis para acompanhar as etapas da pesquisa, como entrevistas e questionários, e que aceitassem participar de forma voluntária, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respeitando seu direito de escolha. Por outro lado, compreendemos que nem todos os profissionais se encaixariam nesse perfil, por isso foram excluídos da pesquisa os docentes que atuam em outras etapas da educação, como a Educação Infantil ou o Ensino Médio, e aqueles que nunca tiveram alunos com TDAH em suas turmas, bem como os que estavam afastados ou de licença durante o período da coleta de dados. Também respeitamos integralmente os que, por qualquer motivo, não puderam ou não quiseram participar. Todos esses cuidados foram tomados para que os relatos colhidos trouxessem contribuições reais e significativas, valorizando a vivência de professores que, com sensibilidade e dedicação, constroem práticas inclusivas no dia a dia escolar.

Sobre as professoras participantes, ambas atuam diretamente com alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), atendendo aos critérios estabelecidos para a seleção dos participantes desta pesquisa. A vivência cotidiana com estudantes que apresentam esse transtorno motivou a escuta dessas profissionais, considerando que ninguém melhor do que elas para relatar os desafios e as possibilidades que o TDAH impõe no contexto da sala de aula.

Do ponto de vista ético, todo o processo foi conduzido com responsabilidade. As professoras souberam, desde o início, quais eram os objetivos da pesquisa.

Tiveram tempo para pensar, tirar dúvidas e só decidiram participar depois de estarem completamente à vontade. Assinaram, então, o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme orienta a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de saúde. Como bem aponta Minayo (2009), o respeito a autonomia dos participantes é um princípio fundamental da ética em pesquisa, e deve se manifestar desde a escuta inicial até a forma como cada indivíduo escolhe compartilhar sua vivência, essa postura foi garantida ao longo de todo o processo, com uma escuta atenta, sem pressa, e respeitando o ritmo e as palavras de cada professora.

Com o objetivo de preservar a identidade das participantes e dos alunos envolvidos, foram adotados nomes fictícios ao longo de toda a pesquisa. As professoras serão identificadas pelos nomes Carla e Simone.

A professora Carla atua na turma do 2º ano do Ensino Fundamental I e acompanha três alunos diagnosticados com TDAH, que neste estudo serão denominados por nomes fictícios, (Arthur, Roberto e Caio), Já a professora Simone é responsável pela turma do 3º ano do mesmo segmento, e tem em sua classe três estudantes: dois com diagnóstico formal de TDAH, identificados aqui também com nomes fictícios (Eduardo e Daniela) e um terceiro aluno que será chamado de (Pedro), que apesar de não possuir laudo médico até o momento da pesquisa, apresenta fortes indícios compatíveis com os sintomas do transtorno.

Ao longo das observações em sala de aula e conversas com as educadoras participantes da pesquisa, ficou bastante evidente o que os autores mencionam, mas que só se entende de verdade quando se observa de perto, a singularidade de cada criança, pois o TDAH não se manifesta do mesmo jeito em todas as crianças. Enquanto algumas demonstram dificuldade de manter o foco e se distraem com qualquer coisa ao seu redor, outras não conseguem ficar paradas, falam muito, andam pela sala e interrompem a aula. Há também aquelas que agem por impulso, respondem antes mesmo de ouvir a pergunta inteira, têm dificuldade de esperar sua vez. Tudo isso chama atenção para compreendermos que não existe um perfil único de alunos com TDAH. Cada criança vive isso de uma maneira, e é exatamente esse cenário que foi encontrado entre os seis alunos que participaram dessa pesquisa, deixando claro que o olhar do professor precisa ser cuidadoso, sensível e aberto as diferenças.

5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES ENFRENTADOS POR PROFESSORES PARA PROMOVER A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH.

Esta sessão trata das informações que foram obtidos a partir da convivência com as turmas observadas e das trocas com as professoras que aceitaram participar da pesquisa. As observações aconteceram diretamente dentro das salas de aula, durante momentos reais da rotina escolar. A pesquisadora esteve presente acompanhando as atividades, mas em alguns momentos também teve a oportunidade de participar mais ativamente. Em uma dessas situações, a professora de uma das turmas sugeriu que fosse realizada uma atividade de leitura individualizada com os alunos. A turma foi organizada em quatro pequenos grupos, e cada um deles ficou sob a responsabilidade de um adulto: a professora regente, a auxiliar de classe, a ADI e a própria pesquisadora. Por sugestão da professora, os três alunos com diagnóstico de TDAH foram incluídos no grupo acompanhado pela pesquisadora. A proposta permitia uma observação mais próxima e atenta do processo de leitura e escrita dessas crianças, possibilitou um olhar mais sensível para as formas como cada aluno se relacionava com a leitura, revelando tanto desafios quanto potencialidades. Essa vivência se mostrou pertinente no caminho da pesquisa, justamente por trazer à tona aspectos que dificilmente seriam percebidos apenas com o olhar à distância.

As observações foram feitas com base em uma proposta semi-estruturada. As anotações foram todas feitas à mão, em um caderno de campo utilizado pela pesquisadora durante todo o processo. Nesse mesmo instrumento foram registradas as entrevistas, que aconteceram de forma presencial, com base em perguntas previamente organizadas, mas abertas o suficiente para que as professoras pudessem falar com liberdade. Além disso, foi enviado um formulário digital (Google Forms), com perguntas objetivas e abertas sobre o perfil pessoal e profissional das participantes. Esse formulário serviu como apoio para ampliar a compreensão do contexto em que essas professoras atuam diariamente.

A ideia era compreender os problemas e as estratégias utilizadas para incluir crianças com TDAH.

As observações aconteceram em dez dias de aula: cinco na turma do 2º ano, com a professora Carla, e cinco na turma do 3º ano, com a professora Simone. Elas enfrentam dificuldades semelhantes às de alunos que têm TDAH e usam maneiras

diferentes para tentar ajudar esses alunos a participar e aprender melhor, especialmente na alfabetização. Na turma do 2º ano, que tem 22 alunos, três têm diagnóstico de TDAH: Arthur, Roberto e Caio. Cada um deles tem um jeito diferente de lidar com o transtorno.

Arthur demonstra maior interesse em atividades práticas. Em um dos dias apresentados, ao usar o alfabeto móvel, ficou claro que a manipulação concreta das letras ajudava a melhorar sua concentração e envolvimento. Roberto, por sua vez, apresentou impulsividade e melhorias elevadas. Em momentos específicos, ele procurava o “cantinho da calma”, um espaço previamente combinado entre ele e a professora, equipado com materiais sensoriais, como livros texturizados e objetos táteis, que auxiliavam na regulação emocional. Essa estratégia, construída de acordo com o aluno, não tinha caráter punitivo e permitia que ele se retirasse quando sentisse necessidade, retornando quando estivesse mais calmo.

Já Caio era mais introspectivo e apresentava insegurança para se expressar oralmente. Durante uma contação de histórias, foi convidado pela professora a representar um personagem, o que resultou em sua participação ativa. Esse momento mostrou a importância do conhecimento individualizado do docente e seu comprometimento para incluir todos de forma significativa nas atividades.

Apesar de não possuir formação específica sobre TDAH, a professora Carla buscou estratégias eficazes e funcionais, baseando-se em pesquisas autônomas e formações gerais oferecidas pela rede pública. A organização dos grupos de trabalho também revelou uma intenção inclusiva, ao ensinar alunos com diferentes níveis de desempenho, incentivando a colaboração e valorização das diferenças.

Na turma do 3º ano, acompanhado pela professora Simone, os cenários apresentavam semelhanças e particularidades. Com 23 alunos, a turma inclui Eduardo e Daniela, ambos apresentados com TDAH, além de Pedro, que apesar de não ter diagnóstico formal, demonstram comportamentos típicos do transtorno, como transtorno constante, oposição e recusa às tarefas.

Eduardo mostrou-se muito inquieto, interrompia com frequência às explicações da professora e colegas, e tinha dificuldades para manter o foco. Para ajudá-lo, a professora dividia as atividades em etapas menores, dando instruções passo a passo para facilitar sua organização. Também utilizou reforço positivo, elogiando seus avanços e atualizando seus esforços, como forma de treinamento.

Daniela, por outro lado, apresentou desatenção e pouca iniciativa. Muitas vezes, demorava a entender os comandos e só conseguia se envolver após receber

orientações diretas ou estímulos visuais. Por isso, a professora fez uso de cartazes coloridos e instruções simplificadas, adaptadas às suas necessidades. Durante uma dinâmica de grupo, a intervenção do docente foi essencial para que Daniela compreendesse seu papel, participasse com segurança e fosse reconhecida por uma resposta correta, ou que elevasse sua autoestima.

Pedro apresentou os comportamentos mais desafiadores da turma, exigindo o uso de combinados e recompensas simbólicas, como brindes, para manter seu engajamento, assim como o da turma. A professora reconhecia as limitações dessa estratégia, mas ressaltava que muitas vezes é uma alternativa possível diante da falta de suporte técnico-pedagógico e formações específicas.

Em entrevistas, Carla e Simone destacaram a importância do apoio aos profissionais de assistência, como Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e auxiliares de classe. Embora apontassem as limitações da formação desses profissionais para lidar com o TDAH, consideraram a presença deles como fundamental para o acompanhamento individualizado dos alunos.

Ambos enfatizaram a urgência de investimentos em formações continuadas específicas para esse transtorno, assim como a necessidade da implementação efetiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujos espaços existem fisicamente nas escolas, mas permanecem desativados pela falta de profissionais capacitados.

A partir dos relatos e observações, percebe-se que a inclusão de crianças com TDAH no processo de alfabetização e letramento enfrenta desafios tanto estruturais quanto formativos. Contudo, também surgem possibilidades concretas, resultado de escuta, sensibilidade e criatividade pedagógica das professoras. Conforme destaca Mantoan (2003), a inclusão não é um caminho pronto, mas uma construção diária que exige compromisso ético, conhecimento e abertura às diferenças.

A análise foi conduzida com base na técnica de Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), estruturada em três etapas principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Essa metodologia possibilitou uma interpretação aprofundada dos dados, evidenciando estratégias pedagógicas, concepções docentes e dificuldades na prática inclusiva.

A seguir descreveremos como foi realizada cada etapa das análises de conteúdos coletados durante a pesquisa.

Antes de começar a organizar os dados da pesquisa de campo, foi necessário realizar uma leitura mais solta para atentar aos registros anotados durante as

observações em sala e as entrevistas realizadas com duas professoras do Ensino Fundamental I. Esse primeiro mergulho no material, que Bardin (2016) chama de pré-análise, serviu como um momento inicial de abordagem com os dados, uma espécie de leitura flutuante que ajudou a perceber detalhes, nuances e recorrências importantes para o caminho da pesquisa. Foi nesse movimento que foi identificado elementos que poderiam ser agrupados em categorias mais amplas.

A investigação foi realizada em duas turmas de uma escola pública municipal dos anos iniciais. Como supracitado, a pesquisa foi realizada com uma turma do 2º ano A, sob os cuidados da professora Carla, com 03 alunos diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). A segunda turma foi o 3º ano B, acompanhada pela professora Simone, nessa turma, dois já tinham o diagnóstico confirmado de TDAH, Eduardo e Daniela, além do Pedro, uma criança que demonstrava sinais evidentes do transtorno, apesar de não ter laudo oficial até o momento da observação.

A etapa de observação que se deu ao longo de duas semanas consecutivas que foram realizadas no período da tarde, sendo utilizado um caderno de campo, onde foi anotado com cuidado as interações entre alunos, o comportamento dos estudantes com TDAH, as estratégias que as professoras aplicavam diariamente, e como as crianças reagem essas práticas em diferentes momentos da aula. Além dessas observações presenciais, também realizamos entrevistas semiestruturadas com as duas docentes.

As entrevistas foram feitas para entender melhor como as professoras enxergam a inclusão escolar e, principalmente, como elas lidam com os alunos com TDAH dentro da sala. Foi possível perceber, nas respostas, alguns caminhos que já vêm sendo trilhados, assim como dificuldades que se repetem.

A transcrição das falas foi feita com cuidado, respeitando o que orientam os princípios éticos supracitados, quando se refere a proteção da identidade dos participantes da pesquisa. portanto os nomes reais dos participantes foram trocados por nomes fictícios, A leitura dos registros e das entrevistas já havia começado antes da organização dos dados. A decisão por esse método é dada porque facilita o reconhecimento de temas centrais, mesmo quando os dados são muitos e variados. Com base nessa estrutura, foi possível ir avançando para a próxima etapa, voltando aos registros e buscando os pontos que mais se repetem ou se destacam no conjunto das informações coletadas.

Na segunda etapa da análise, que se refere a exploração do material, o foco foi organizar as informações recolhidas durante a pesquisa. O objetivo era encontrar temas que se repetissem e agrupar as ideias em categorias. Três pontos principais chamaram atenção: as dificuldades que as professoras enfrentam ao trabalhar com alunos com TDAH, as estratégias que elas usam para ajudar esses alunos, e o que pensam sobre a inclusão e o apoio que recebem.

Durante as observações, ficou claro que lidar com alunos com TDAH não é fácil. No 2º ano, a professora Carla buscou adaptar as atividades para cada aluno. Por exemplo, Arthur se envolvia mais em tarefas práticas, como usar o alfabeto móvel, o que ajudava sua concentração. Roberto, que tem mais impulsividade, usava o “cantinho da calma”, que era um espaço com objetos e livros que o ajudavam a se acalmar e controlar as emoções. Essa estratégia funcionava como um combinado entre ele e a professora, sem que ele se sentisse punido. Caio, mais tímido, foi incentivado a participar nas rodas de leitura. Ele tinha dificuldades para se expressar, mas a contação de histórias ajudou a aumentar sua confiança.

No 3º ano, a professora Simone também fez adaptações. Dividia as tarefas em partes menores, o que ajudava os alunos a manterem o foco. Ela usava elogios e pequenos incentivos, como adesivos, para motivar Eduardo, Daniela e Pedro. Utilizava cartazes coloridos com instruções que ajudavam em especial a Daniela, que tinha mais dificuldade para prestar atenção e começar as atividades sozinha.

Nas entrevistas, as duas professoras falaram sobre o apoio dos auxiliares, como ADIS e auxiliares de classe, que ajudam no acompanhamento dos alunos com TDAH. Mas também apontaram que muitos desses profissionais não têm formação específica para essa função. Elas ressaltaram a falta de formação continuada e a necessidade de que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tenha profissionais capacitados para atuar de verdade, já que muitas vezes o espaço existe, mas sem a presença desses profissionais.

A última etapa da análise que se refere ao tratamento dos resultados e interpretação, conduzida com base na proposta metodológica de Bardin (2016), permitiram que os registros obtidos durante as observações em sala de aula e as entrevistas com as professoras fossem transformados em significados mais amplos. Esse processo, além de sistematizar os dados empíricos, possibilitou evidenciar as vivências e percepções que atravessam o cotidiano docente em contextos inclusivos.

Durante a leitura aprofundada do material coletado, começaram a emergir temas que, por sua recorrência e relevância, permitiram a construção de sentidos

partilhados entre as duas educadoras participantes. A partir dessas regularidades discursivas e práticas, foi possível perceber que as falas e observações revelavam aspectos relacionados a dificuldades enfrentadas na alfabetização e letramento de alunos com TDAH; às estratégias utilizadas pelas docentes para promover o engajamento e a aprendizagem; às concepções que possuem sobre o processo de inclusão; à importância do apoio institucional, incluindo a presença de auxiliares e ADIs; e, por fim, aos limites estruturais vividos pela escola pública, como a ausência do Atendimento Educacional Especializado.

Esses eixos não foram impostos à análise, mas nasceram da escuta atenta às experiências concretas compartilhadas pelas professoras. São compreendidos aqui como categorias temáticas que expressam o que há de mais significativo na prática inclusiva dessas profissionais. Ao longo dos próximos tópicos, cada uma dessas dimensões será explorada à luz das vozes docentes e das situações vivenciadas, buscando compreender como elas enfrentam e reinventam a inclusão em seus contextos escolares.

5.1 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM TDAH

Durante o processo de análise das informações obtidas, ficou evidente que as professoras participantes enfrentam obstáculos significativos quando o assunto é alfabetizar e letrar alunos diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). As respostas obtidas nas entrevistas e os registros feitos em sala de aula revelaram que a principal dificuldade relatada está relacionada à falta de formação específica para lidar com as necessidades desses estudantes. Ambas as docentes expressaram insegurança diante dos desafios impostos por comportamentos de desatenção, impulsividade e hiperatividade, que interferem diretamente na assimilação dos conteúdos, no cumprimento das atividades e na permanência dos alunos nas tarefas escolares.

Essas limitações não dizem respeito apenas à atuação individual das professoras, mas refletem carências mais amplas do sistema educacional. Como aponta Mantoan (2003), o trabalho com crianças com necessidades específicas exige um preparo técnico e teórico contínuo, capaz de fornecer ao professor instrumentos para reconhecer as singularidades desses alunos e intervir de maneira adequada. No entanto, a ausência de formações continuadas voltadas ao TDAH, mencionada pelas

docentes entrevistadas, revela uma lacuna que fragiliza o processo de inclusão desde sua base.

Outro ponto que emergiu da análise foi o impacto da falta de tempo e de recursos materiais adaptados. Em uma sala numerosa, onde há diferentes níveis de aprendizagem coexistindo, as professoras relatam dificuldade em manter a atenção dos alunos com TDAH, ao mesmo tempo em que atendem às demandas da turma como um todo. A sensação de esgotamento aparece com frequência, associada à cobrança por resultados e à escassez de apoio técnico especializado. Essa realidade também é observada por Lima et al. (2019), que apontam para o aumento da sobrecarga docente em contextos inclusivos sem o devido suporte institucional.

Além disso, foi possível perceber nas falas das professoras um sentimento ambíguo, marcado pela vontade de fazer mais e melhor, mas também pela frustração diante dos limites impostos pela estrutura escolar. A ausência de diagnósticos precoces, a demora no encaminhamento para avaliação especializada e a falta de articulação com equipes multiprofissionais são fatores que também dificultam o acompanhamento efetivo das crianças com TDAH, especialmente nas etapas iniciais da alfabetização e do letramento.

5.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES

As professoras participantes da pesquisa, demonstram, por meio de suas práticas pedagógicas, um esforço contínuo para adaptar o processo de alfabetização e letramento às necessidades específicas dos alunos com TDAH em suas turmas. Mesmo sem formação especializada nessa área, ambas buscam estratégias que favorecem a inclusão e a aprendizagem significativa desses estudantes, o que confirma a importância do papel ativo do professor na promoção de ambientes educacionais acolhedores e adaptados (MANTOAN, 2003).

Dentre as principais estratégias adotadas, destaca-se o uso de atividades diferenciadas e adaptadas, como a simplificação de instruções, a segmentação das tarefas em etapas menores e a utilização de materiais concretos para facilitar a compreensão dos conteúdos. Essas práticas estão alinhadas com as recomendações de Barkley (2008), que ressalta a importância de intervenções pedagógicas que levem em consideração a dificuldade de atenção e o comportamento impulsivo desses alunos.

Além disso, as professoras enfatizam o trabalho em grupos colaborativos, mediado por auxiliares de classe e ADIs promovendo a interação social e o respeito às diferenças, estratégias que corroboram com as discussões de Vygotsky (1991) sobre a aprendizagem mediada e a importância do contexto social no desenvolvimento cognitivo. O apoio desses profissionais de assistência, embora limitado pela formação, é fundamental para garantir o acompanhamento individualizado e a regulação do comportamento dos alunos com TDAH, proporcionando um ambiente mais propício para o aprendizado (MARTINS, 2011).

Outro recurso importante observado foi o "cantinho da calma", um espaço reservado dentro da própria sala de aula, onde o aluno pode se dirigir para regular suas emoções e comportamentos, recurso este reconhecido por Barkley (2008) como uma prática que favorece a autorregulação emocional e o autocontrole, aspectos muitas vezes comprometidos em crianças com TDAH.

A valorização dos progressos, por meio do reforço positivo e elogios constantes, é outra estratégia que aparece com frequência nas falas das docentes. Essa abordagem motivacional é recomendada por Barkley (2008) que destacam que o reconhecimento dos avanços, mesmo que pequenos, ajuda a manter o interesse e o engajamento desses alunos nas atividades escolares.

Por fim, as professoras relatam que recorrem à busca por informações e sugestões na internet, como forma de ampliar seus repertórios e incorporar práticas inovadoras, o que demonstra a iniciativa docente frente às lacunas na formação continuada, reforçando a necessidade de investimentos institucionais em capacitação específica (MANTOAN, 2003)

Dessa forma, as estratégias pedagógicas utilizadas revelam um compromisso das professoras com a inclusão efetiva, mesmo diante das limitações estruturais e formativas existentes, reforçando a ideia de que a prática pedagógica adaptada é fundamental para o sucesso do processo de alfabetização e letramento de alunos com TDAH.

5.3 CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

As entrevistas realizadas com as professoras Carla e Simone revelaram concepções desafiadoras acerca do processo de inclusão escolar de crianças com TDAH. Ambas reconhecem a importância da inclusão como um princípio ético e

pedagógico fundamental, mas também expõem as dificuldades práticas enfrentadas no cotidiano escolar.

Carla enfatiza que a inclusão não deve se resumir à presença física dos alunos na sala de aula, mas sim assegurar sua participação efetiva e aprendizagem significativa. Segundo ela, *“incluir é garantir que cada criança tenha a oportunidade de aprender respeitando seu ritmo e suas particularidades”*. Esta visão está alinhada com o que propõe Mantoan (2003), para quem a inclusão se configura como um processo dinâmico e contínuo, que demanda adaptações curriculares e metodológicas, além do comprometimento de toda a comunidade escolar.

Simone, por sua vez, destaca a necessidade de formação continuada para os professores, como condição essencial para que a inclusão seja verdadeiramente efetiva. Ela relata que muitas vezes se sente despreparada para lidar com as especificidades do TDAH, o que pode comprometer a qualidade do atendimento oferecido. Esse aspecto é corroborado por Mantoan (2003), que aponta a formação docente como um dos pilares para a construção de práticas inclusivas que respondam às demandas da diversidade.

Ambas as professoras também ressaltam o papel do apoio institucional, destacando a importância da presença de profissionais especializados, como auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI) e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contudo, elas lamentam a insuficiência desses recursos em suas escolas, o que limita as possibilidades de suporte adequado aos alunos com TDAH.

Essas concepções expressam um entendimento profundo sobre a inclusão, mas evidenciam que a implementação prática ainda enfrenta barreiras significativas, especialmente relacionadas à falta de formação específica e de recursos humanos e materiais. Como reforça Vygotsky (1991), o processo educativo deve considerar as interações sociais e o contexto em que a aprendizagem acontece, reconhecendo a necessidade de mediações adequadas para cada estudante.

Dessa forma, as percepções das professoras, analisadas à luz do referencial teórico, indicam que a inclusão escolar de crianças com TDAH é um desafio que demanda esforços coletivos, investimento em formação e políticas públicas que garantam condições estruturais e pedagógicas efetivas.

5.4 A IMPORTÂNCIA DOS PROFISSIONAIS DE APOIO E A AUSÊNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

Durante as observações em sala de aula e nas entrevistas realizadas com as docentes da escola pesquisada, foi possível constatar que os profissionais de apoio exercem um papel de extrema relevância na rotina das turmas que acolhem alunos com TDAH. Auxiliares de classe e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs), embora nem sempre tenham formação específica para lidar com o transtorno, acabam assumindo funções fundamentais: reforçam instruções, ajudam na mediação das atividades, acolhem momentos de desregulação e favorecem a permanência desses estudantes nas atividades pedagógicas. (MARTINS,2011).

Mesmo com limitações, esses profissionais se tornaram aliados importantes dos professores. Como ressaltou uma das docentes entrevistadas: "*A presença da auxiliar me permite respirar, dividir atenção... sozinha, com tantos alunos, seria impossível dar conta.*" No entanto, tanto Carla quanto Simone enfatizaram que esse apoio, embora necessário, não substitui a atuação de um profissional especializado no Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja ausência é uma lacuna evidente na realidade da escola observada.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define o AEE como um conjunto de atividades pedagógicas que complementam ou suplementam a formação dos alunos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento, devendo ser oferecido no contraturno por professores com formação específica. No entanto, apesar da escola contar com um espaço físico reservado para esse fim, ele vinha sendo utilizado como sala de informática, por falta de um profissional designado pela Secretaria Municipal de Educação. Isso revela uma incoerência entre o que é garantido por lei e o que, de fato, acontece no cotidiano escolar.

Como destaca Mantoan (2003), não basta integrar o aluno à classe comum, é necessário garantir as condições para que ele aprenda e se desenvolva com os demais. A presença do AEE, portanto, não é um favor, mas um direito assegurado às crianças com necessidades específicas, que deve ser efetivado com infraestrutura, recursos pedagógicos e profissionais qualificados.

A seguir, apresento o quadro de comparação das ações e percepções das professoras com base nas categorias da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), observando práticas pedagógicas, concepções sobre inclusão, estratégias adotadas e limitações enfrentadas no contexto escolar.

Quadro 3 – Comparativo das práticas e percepções das professoras Carla (2º ano A) e Simone (3º ano B)

Categorias de Análise	Professora Carla (2º ano A)	Professora Simone (3º ano B)	Semelhanças / Observações
1. Dificuldades na alfabetização e letramento de alunos com TDAH	Relata insegurança por falta de formação específica. Dificuldade em manter a atenção dos alunos com TDAH em turmas grandes	Enfrenta dificuldades semelhantes, especialmente com comportamentos de oposição e recusa às tarefas por parte dos alunos.	Ambas se sentem despreparadas e sobrecarregadas. Faltam tempo e estratégias direcionadas à alfabetização desses alunos.
2. Estratégias pedagógicas utilizadas	Uso do alfabeto móvel, contação de histórias, organização de grupos heterogêneos, 'cantinho da calma'.	Segmentação de tarefas, reforço positivo, uso de cartazes coloridos e combinados com recompensas simbólicas.	Ambas demonstram sensibilidade na adaptação das atividades, mesmo sem formação específica.
3. Concepções sobre inclusão escolar	Enfatiza a importância de considerar o ritmo de cada aluno e garantir participação significativa.	Ressalta que incluir vai além da presença física e destaca a importância da formação continuada.	As duas reconhecem a inclusão como princípio ético e pedagógico.
4. Apoio institucional e formação continuada	Sente falta de formações específicas e apoio técnico. Utiliza pesquisas autônomas como alternativa.	Aponta a ausência de formações e suporte técnico como entraves para práticas inclusivas consistentes.	Ambas concordam que a formação continuada é essencial e que os recursos institucionais disponíveis são insuficientes.
5. Limitações estruturais e ausência do AEE	Identifica ausência de profissionais qualificados no AEE, embora o espaço exista na escola.	Reforça que o AEE está inativo por falta de profissionais capacitados.	Relato comum da existência do espaço físico do AEE sem funcionamento efetivo.
6. Participação dos auxiliares (ADIs e auxiliares de classe)	Considera o apoio desses profissionais como essencial, mesmo com limitações de formação.	Reconhece o valor dos auxiliares, mas alerta para a falta de preparo específico.	Ambas valorizam os auxiliares, mas apontam a necessidade de investimento na formação desses profissionais.

Fonte: base nas categorias da Análise de conteúdo (Bardin 2016)

Nesse mesmo sentido, Sasaki (2010) aponta que a inclusão exige uma escola estruturada, que ofereça suporte técnico e pedagógico contínuo aos professores e aos alunos, e que promova o pertencimento de todos ao processo educativo. Essa estrutura depende da articulação entre políticas públicas, gestão escolar e formação

continuada. A ausência do AEE representa, portanto, uma fragilidade do sistema educacional que recai diretamente sobre os profissionais da sala regular, já sobrecarregados com as demandas cotidianas da turma.

O AEE, é um espaço privilegiado de construção da autonomia dos alunos com transtornos do desenvolvimento. Ele afirma que o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com reforço escolar; sua função é favorecer o acesso ao currículo comum, mediando o processo de aprendizagem de forma personalizada (MAZZOTTA. 1996).

Portanto, embora os profissionais de apoio exerçam um papel importante, sua atuação precisa ser articulada com um serviço de AEE ativo, estruturado e conduzido por educadores especializados. Sem essa base, a escola pública segue tentando incluir com o que tem, muitas vezes improvisando, resistindo, e contando mais com a dedicação dos seus professores do que com o suporte das políticas públicas. (MARTINS,2011).

Para que a inclusão escolar de crianças com TDAH seja, de fato, viável, é preciso mais do que vontade: é necessário compromisso político, investimento contínuo e o reconhecimento de que o direito de aprender com dignidade precisa ser garantido para todas as crianças. (MAZZOTTA. 1996).

A seguir, apresento o quadro de comparação das ações e percepções das professoras com base nas categorias da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), observando práticas pedagógicas, concepções sobre inclusão, estratégias adotadas e limitações enfrentadas no contexto escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasce do encontro entre a experiência pessoal e a escuta atenta da realidade escolar. Foi a partir do olhar para uma criança próxima e presente, mas pouco percebida, que surgiu o desejo de compreender, com mais profundidade, os desafios enfrentados por professores da rede pública para incluir alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), sobretudo durante a alfabetização e o letramento.

Ao longo do processo de pesquisa, ficou evidente que o caminho da inclusão está longe de ser simples. As professoras entrevistadas, Carla e Simone, revelaram, com honestidade e sensibilidade, o quanto sentem a ausência de formações específicas, de apoio técnico e de uma estrutura que favoreça práticas pedagógicas realmente inclusivas. Como destacou Simone: *"A gente faz o que pode, mas, às vezes, parece que estamos sozinhas... falta gente preparada pra caminhar com a gente."* Essa fala, ainda que breve, sintetiza o sentimento de muitos profissionais da educação que, mesmo diante de tantas limitações, não desistem.

Por outro lado, também emergiram estratégias criativas e afetivas, desenvolvidas no dia a dia escolar. O uso do "cantinho da calma", os combinados com os alunos, as instruções visuais adaptadas e o reforço positivo demonstram que a inclusão pode acontecer, mesmo que de forma singela, quando há escuta, acolhimento e desejo de fazer diferente. Carla reforça isso ao dizer: *"Cada um tem seu jeitinho de aprender... meu papel é tentar encontrar esse caminho com eles, nem que eu tenha que refazer tudo, todos os dias."*

Embora o foco desta pesquisa tenha sido compreender o olhar das professoras sobre a inclusão de crianças com TDAH, em alguns momentos, foi inevitável que surgisse a menção às famílias. Elas não participaram diretamente do estudo, mas apareceram nas falas das docentes como parte importante do cotidiano escolar. Em vários relatos, ficou evidente o quanto a presença, o apoio ou até mesmo a ausência dos responsáveis pode influenciar o processo de aprendizagem dessas crianças. A escuta das famílias é fundamental para que o aluno se sinta apoiado em todos os espaços que ocupa.

Mais do que cumprir um requisito acadêmico, este trabalho se apresentou como uma forma de devolver às salas de aula a voz que tantas vezes é ignorada. Foi também uma tentativa de honrar a história do meu enteado, cuja experiência escolar foi, por muito tempo, marcada pela invisibilidade. A ele, dedico este estudo, pois foi

sua caminhada que me fez enxergar o quanto ainda precisamos avançar. Como autora e pesquisadora em formação, saio desta etapa com a certeza de que nenhuma teoria substitui o olhar humano e comprometido do educador que deseja, de fato, incluir.

A partir da técnica de Análise de Conteúdo, Bardin (2016) as falas das professoras se transformaram em categorias que revelam uma escola que, mesmo limitada em recursos, é viva, pulsante e capaz de criar possibilidades quando existe comprometimento ético. A inclusão, como lembra Mantoan (2003), não é um caminho pronto. É um processo, uma construção feita dia após dia, na escuta, no erro, no acerto e, principalmente, na disposição de reconhecer o outro em sua inteireza.

Deseja-se, com este trabalho, contribuir para que outras vozes se levantem, outras histórias sejam contadas e, sobretudo, para que nenhuma criança com TDAH ou qualquer outra diferença siga sendo invisível dentro de uma sala de aula e que essa pesquisa sirva de incentivo para que mais educadores, gestores e formuladores de políticas públicas se disponham a refletir sobre a importância de uma escola verdadeiramente inclusiva. Uma escola onde cada criança, com ou sem diagnóstico, possa aprender, pertencer e se desenvolver plenamente.

REFERÊNCIA.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: guia completo e atualizado para pais, professores e profissionais da saúde**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

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

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 27 jun. 2025

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 27 jun. 2025

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 14 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 28 jun. 2025

DA CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva; MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. História da educação de surdos e as atuais perspectivas para o ensino de habilidades de leitura e escrita. **Revista Inter-Ação, Goiânia**, v. 43, n. 3, p. 801–818, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v43i3.50811>. Acesso em: 05 mai. 2025

FERREIRA, Luciana Xavier. **Desenho Universal para a Aprendizagem: contribuições para um ensino sem barreiras**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. DOI: 10.11606/D.48.2024.tde-26112024-162253. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-26112024-162253/pt-br.php>. Acesso em: 13 jun. 2025

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 300 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Vozes, 1978

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JANNUZZI, Gilberta Soares Martins. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LANE, Harlan; FISCHER, Robert (orgs.). **Looking back: a reader on the history of deaf communities and their sign languages**. Hamburgo: Signum Press, 1993.

LIMA, Mayanny da Silva; ALENCAR, Ana Paula Carvalho de; LIMA, Nara Danny Pereira; MEDEIROS, Thalia Costa; ROCHA, Gilma Sannyelle Silva. Prática pedagógica e os desafios na inclusão escolar da pessoa com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão integrativa. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Marília**, v. 6, n. 1, p. 3–20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2019.v6n1.02.p3>

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Sônia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da educação especial**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95218>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 4 jun. 2025.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Tradução de Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

POLANCZYK, Guilherme V.; WILLCUTT, Erik G.; SALUM, Giovanni A.; KIELING, Christian; ROHDE, Luis A. **Estimativas de prevalência de TDAH ao longo de três décadas: uma revisão sistemática atualizada e análise de meta-regressão**. *International Journal of Epidemiology*, Oxford, v. 43, n. 2, p. 434-442, abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1093/ije/dyt261>. Acesso em: 24 jun. 2025.

ROHDE, Luís Augusto P.; BENCZIK, Edyleine B. P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: o que é? como ajudar?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROSSETTO, Elisabeth; ADAMI, Anacleide Sobral; KREMER, Juçara; PAGANI, Nilton; SILVA, Marizete T. Nascimento. Aspectos históricos da pessoa com deficiência. Educere: **Revista Científica da Educação**, [S.l.], v. 20, n. 1, p. 131-145, 2016. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/1013/865>. Acesso em: 24 jun. 2025.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Soeli Batista da; DIAS, Maria Angélica Dornelles. **TDAH na escola: estratégias de metodologia para o professor trabalhar em sala de aula**. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, MT, v. 5, n. 4, p. 105–114, nov./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/reps.v5i4.9575>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis**, n. 5, p. 37–49, jan. 2003

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por. Acesso em: 27 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISS, Gabrielle; HECHTMAN, Lily Trockenberg. **Crianças hiperativas cresceram: TDAH em crianças, adolescentes e adultos**. 2. ed. New York: Guilford Publications, 1993.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I (DEDC I)
CURSO PEDAGOGIA

**APENDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE ESTUDO
DE TCC NA ESCOLA**

Eu, DÉBORA REGINA DE JESUS CRUZ estudante do Curso de Pedagogia da UNEB, solicito anuência da Gestão da Escola _____, para realizar minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso sobre: **“INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TDAH NO ENSINO FUNDAMENTAL I: DESAFIOS E POSSIBILIDADES ENFRENTADOS POR PROFESSORES DA REDE PÚBLICA NA CIDADE DE SALVADOR”**, que se soma a anuência através do Termo de Livre Esclarecido (TCLE) pelas professoras da Escola.

A autorização do Gestor nos permite entrar em contato com os professores da Escola para apresentar os objetivos e finalidades do estudo e convidá-las a participar do estudo, por meio da assinatura do termo de anuência em participar do estudo, Termo de Livre Esclarecido (TCLE).

A pesquisa terá como objetivo geral: Compreender como as práticas pedagógicas de professores da rede pública contribuem para a inclusão de crianças com TDAH nos processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. A realização dessa pesquisa se justifica com a finalidade de disponibilizar novas possibilidades no que se refere as estratégias de ensino para letramento e alfabetização de estudantes com TDAH.

A pesquisa prevê como etapa de coleta de dados a realização de entrevista com professora(es) e a observação de algumas aulas.

Os riscos envolvidos na pesquisa serão aqueles que poderão ocorrer durante o período de entrevista ou observação como um possível desconforto psicológico, estresse, constrangimento e/ou intimidação, decorrentes da exposição de suas

opiniões pessoais em responder as perguntas que envolvam suas próprias ações. Para minimizar tais acontecimentos, serão realizadas condutas específicas da pesquisadora, como por exemplo: buscar a discrição durante a entrevista, sem ser invasiva à intimidade; explicar de forma adequada e clara todas as questões abordadas; garantir a liberdade do participante em não responder as perguntas que este considerar que sejam constrangedoras, podendo também interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa.

Além dos riscos, espera-se que os benefícios dessa pesquisa envolvam a possibilidade de explorar e sistematizar as estratégias de ensino dos professores com os estudantes com TDAH. E que a pesquisa auxilie na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins acadêmicos e científicos, oferecendo acesso, informação e discussão para a área da Educação Especial e Educação Inclusiva.

Ressalta-se que no TCC e nas publicações dele decorrentes, e em todas as etapas da pesquisa, serão assegurados o sigilo da Escola e a privacidade dos participantes, tomando os cuidados necessários para a não identificação dos mesmos.

A participação da escola e das professoras é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento, o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação com o pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à UNEB. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da autorização da realização da pesquisa na Escola e que a pesquisadora pode dirigir-se as professoras para apresentar os objetivos da pesquisa e convidá-las a participar do estudo. A autorização concedida se dará com a assinatura das professoras do TCLE. Em caso de aceite essa pesquisadora dará conhecimento à escola de quem aceitou participar e de como será realizada cada etapa e passo da fase de coleta de dados.

Endereço para contato 24 horas por dia e sete dias por semana: Rua Barão Vila da Barra, nº265, Calçada.

Pesquisadora Responsável: Débora Regina de Jesus Cruz

Email da pesquisadora: deborahcruz44@gmail.com

Contato telefônico da pesquisadora: (71) 98862-0657

Estudante Débora Regina de Jesus Cruz (Pesquisadora principal)

Prof. Dr. João Danilo Batista de Oliveira (Orientador)

Assinatura do Gestor(a) da Escola

Assinatura da pesquisadora responsável
Débora Regina de Jesus Cruz

Assinatura do pesquisador orientador
João Danilo Batista de Oliveira

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS I (DEDC I)
CURSO PEDAGOGIA

Apêndice B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidada(o) como voluntária(o) a participar da pesquisa **“INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TDAH NO ENSINO FUNDAMENTAL I: DESAFIOS E POSSIBILIDADES ENFRENTADOS POR PROFESSORES DA REDE PÚBLICA NA CIDADE DE SALVADOR”**, realizada pela estudante _____ sob a supervisão do pesquisador Prof. Dr. João Danilo Batista de Oliveira, com os quais poderá manter contato através dos endereços e telefones listados ao final deste termo.

O que justifica a realização deste estudo é o benefício de lançar luz sobre os desafios e as possibilidades que emergem na intersecção alfabetização e letramento e inclusão de crianças com TDAH. O objetivo geral do estudo é compreender como as práticas pedagógicas dos professores de uma determinada escola da rede pública contribuem para a inclusão de crianças com TDAH nos processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados para esta pesquisa serão coletados através de entrevista semiestruturada, tendo um roteiro como base e de observação de algumas aulas. O tempo de duração da entrevista será de, aproximadamente, 20 minutos, poderá ser feita presencialmente ou por intermediação tecnológica e ainda da observação de uma sequência de aulas. O desconforto que você poderá sentir é falar de situações avessa aos anseios e expectativas da escola inclusiva. Caso isso ocorra, o pesquisador poderá interromper ou suspender a entrevista e ainda procurar apoio psicológico e social para apoio ao entrevistado junto ao serviço de saúde do Departamento.

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a

participação a qualquer momento sem penalidade ou prejuízo. Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo com garantia de confidencialidade, de privacidade e de anonimato. Os resultados da pesquisa serão divulgados para a comunidade acadêmica e científica, mas você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Ao participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira e será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Ao final do estudo você terá acesso aos resultados desta pesquisa. Caso sinta-se esclarecido e concorde em participar deste estudo, assine este documento em duas vias ou responda ao e-mail que acompanha este termo com os dizeres, “Concordo em participar da pesquisa”.

11 de abril de 2025.

Assinatura do participante

Estudante/pesquisadora responsável

Assinatura do pesquisador supervisor

Dados do pesquisador supervisor: João Danilo Batista de Oliveira, CPF 97898791568; matrícula 71420746 - Telefone: (71) 999671736; Email jdboliveira@uneb.br.

Endereço profissional: Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I

APÊNDICE C



Questionário de Dados Pessoais e Profissionais dos Entrevistados realizado e pelo Google forms

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo:
4. Formação em graduação (curso, instituição):
5. Possui pós-graduação? () Sim () Não
6. Se sim, em qual área:
7. Formação específica sobre TDAH? () Sim () Não
8. Se sim, qual tipo:
9. Formação específica em alfabetização e letramento? () Sim () Não
10. Se sim, qual tipo:
11. Tempo de atuação como docente:
12. Tempo de atuação na escola atual:
13. Já trabalhou com alunos com TDAH? () Sim () Não
14. Em qual(s) etapa(s) do ensino?
15. Já participou do processo de alfabetização de alunos com TDAH?
16. Como foi essa experiência?
17. A escola oferece apoio especializado (AEE, psicopedagogo, ADI)?
18. Esse apoio é utilizado com os alunos com TDAH?
19. Que recursos pedagógicos você costuma utilizar para promover a inclusão e a alfabetização desses alunos?
20. Outras informações que considere relevantes para esta pesquisa:

APÊNDICE D



ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Objetivo geral: Observar como se dá o processo de inclusão escolar de alunos com TDAH no Ensino Fundamental I, com foco especial nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento adotadas pelos professores da rede pública.

Focos principais da observação:

- Estratégias de inclusão utilizadas pelo professor para inclusão do aluno com TDAH;
- Participação ativa do aluno com TDAH nas atividades de leitura e escrita;
- Adaptações curriculares e pedagógicas no processo de alfabetização;
- Relação entre o professor, o aluno com TDAH e os demais colegas;
- Manejo comportamental e emocional durante atividades de letramento;
- Apoios institucionais e recursos oferecidos para favorecer a inclusão e a aprendizagem.

O que observar:

- Como o professor organiza as atividades de alfabetização e letramento, considerando a inclusão do aluno com TDAH?
- Quais estratégias o professor utiliza para garantir a participação do aluno com TDAH nas atividades de leitura e escrita?
- Há adaptações nas tarefas ou nas instruções voltadas à alfabetização desse aluno? Quais?
- Como o professor lida com a distração, impulsividade ou hiperatividade do aluno durante atividades de letramento?
- O ambiente favorece a permanência e o engajamento do aluno nas atividades propostas?
- Existem interações positivas entre o aluno com TDAH e os colegas durante as atividades de leitura e escrita?
- Há presença de apoio especializado (ADI, AEE, coordenação etc.) e como ele contribui para a inclusão e alfabetização do aluno?

APÊNDICE E



QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA PRESENCIAL COM PROFESSORES

1. Quais são os principais desafios enfrentados por você no processo de inclusão de alunos com TDAH na sala de aula, especialmente durante a alfabetização?
2. Que estratégias pedagógicas você utiliza para favorecer a leitura, a escrita e a permanência desses alunos nas atividades escolares?
3. Como você percebe a evolução dos alunos com TDAH ao longo do processo de alfabetização e letramento?
4. Você se considera preparado(a) para lidar com as especificidades do TDAH no processo de alfabetização? Por quê?
5. A escola oferece apoio institucional (equipe pedagógica, AEE, coordenação) para auxiliar nesse processo? Esse apoio tem sido suficiente?
6. De que forma você promove a inclusão do aluno com TDAH no convívio com os demais colegas durante as atividades de leitura e escrita?
7. Na sua opinião, o que ainda falta na formação docente e na estrutura da escola pública para que a inclusão e o letramento desses alunos aconteçam de forma efetiva?

