



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

SUSANA DE FÁTIMA FRIGHETTO DUREL

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
PARA A MEMORIZAÇÃO E ATENÇÃO DO EDUCANDO COM TRANSTORNO DE
DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**

CHAPECÓ

2016

SUSANA DE FÁTIMA FRIGHETTO DUREL

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
PARA A MEMORIZAÇÃO E ATENÇÃO DO EDUCANDO COM TRANSTORNO DE
DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado ao curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
como requisito para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Ms. Mara Cristina Fortuna
da Silva.

CHAPECÓ

2016

SUSANA DE FÁTIMA FRIGHETTO DUREL

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
PARA A MEMORIZAÇÃO E ATENÇÃO DO EDUCANDO COM TRANSTORNO DE
DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**


Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para obtenção de grau de
Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

Orientador (a): Prof. Ms. Mara Cristina Fortuna da Silva.

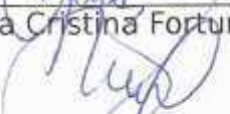
Este trabalho de conclusão de curso foi defendido
e aprovado pela banca em: 20/06/2016

BANCA EXAMINADORA


Chapecó (SC), 20 de junho de 2016.



Profª Me Mara Cristina Fortuna da Silva - Presidente da Banca



Profª Drª Solange Maria Alves - Membro da Banca



Profª Cláudia Fantin - Membro da Banca

**CHAPECÓ
2016**

AS CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A MEMORIZAÇÃO E ATENÇÃO DO EDUCANDO COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Susana de Fátima Frighetto Durel¹

Resumo:

O presente artigo tem como objetivo principal apontar as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o desenvolvimento da memorização e atenção do educando com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, buscaram-se aportes teóricos nos seguintes autores: Eidt e Tuleski (2010), Silva (2014), Phelan (2005). Desta forma, procurou-se compreender o processo de memorização e atenção, caracterizar o TDAH e conceituar os objetivos do AEE propostos pela Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva (2008) e pela Política Estadual de Educação Especial de Santa Catarina. Para alcançar os objetivos propostos também se realizou um rastreamento de pesquisas no banco de teses da CAPES utilizando como descritores: “Atendimento Educacional Especializado” e “Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade”. Este rastreio sinalizou uma baixa frequência de estudos sobre o TDAH e nenhum estudo ligando o AEE e o educando com TDAH. Acredita-se que essa ausência de pesquisas relacionando o AEE e o TDAH se deve ao fato de estes frequentarem o atendimento somente no Estado de Santa Catarina, devido serem público-alvo da política estadual de Educação especial deste estado, diferenciando da política nacional, a qual não considera estes educandos parte sujeitos da educação especial. No entanto, diante dos parâmetros deste estudo, conclui-se que este atendimento se torna um grande aliado para a memorização e atenção deste educando, pois contribui através de atividades voltadas para o desenvolvimento de suas potencialidades, no período contrário à escolarização no ensino regular, em sala de recursos multifuncionais e com professores especialistas.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Memorização e Atenção.

1 Introdução

O presente artigo foi desenvolvido como requisito de obtenção de título de licenciado em Pedagogia, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Tem como objeto principal apontar as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o desenvolvimento da memorização e atenção do educando com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A busca desses apontamentos e contribuições esteve orientada pelos objetivos de compreender o que é memorização e atenção, caracterizar o que é TDAH, identificar as pesquisas realizadas sobre o AEE e os educandos com TDAH através do

¹ Acadêmica em processo de formação no curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e-mail: susanafrighetto@gmail.com

banco de teses da CAPES, conceituar o que é o AEE de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva e a da Política de Educação Especial de Santa Catarina e apontar as contribuições do AEE para a memorização e atenção do educando com TDAH.

Este trabalho segue uma metodologia de cunho qualitativo. Trata-se de um estudo inicial, exploratório sobre o tema, com vistas a construir um banco de dados sobre o qual se poderá, a posteriori, produzir novas problematizações e constituir novos objetos de estudo. Compreendendo-se que a atenção possui estágios de desenvolvimento, que pode ser estimulada, e que é de suma importância para que o aluno possa se focar nas informações expostas e assim, memorizá-las. Quando se compreende como essas duas funções psicológicas superiores se desenvolvem, pode-se entender com mais clareza as dificuldades enfrentadas pela criança com TDAH no seu cotidiano escolar e no seu dia a dia.

Analisando-se as publicações sobre TDAH, observa-se o grande volume de publicações na área médica e da psicologia, e já na área da educação observam-se pouquíssimos estudos sobre TDAH, apontando uma fragilidade de compreensão deste transtorno na área educacional. Percebe-se que o número de crianças diagnosticadas com o transtorno vem crescendo, como apontam as pesquisas. Uma vez que se manifesta durante a infância, ou seja, na idade escolar, a maioria dos professores em algum período de sua carreira poderá ter em suas turmas alunos com TDAH, o que demonstra a relevância deste estudo, que contribui com os profissionais, apontando as especificidades do transtorno, desmistificando alguns mitos e trazendo para o âmbito educacional as formas de tratamento, indicando como o professor pode contribuir com o desenvolvimento do aluno com TDAH.

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), fazendo uso das Políticas Públicas de Educação Especial, apresenta-se seu desenvolvimento histórico e sua função na educação. Assim, ao se analisar estas contribuições, compreende-se quais estratégias podem ser desenvolvidas no âmbito do AEE para contribuir para a vida acadêmica do aluno com TDAH. Ao analisar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 2008), o aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) não é considerado aluno AEE e não requer nem auxílio de um segundo professor em sala de aula. No entanto, no estado de Santa Catarina, a Política de Educação Especial Estadual (2006/CEE/SC), inclui os alunos com TDAH como clientela da educação especial. E, assim, eles participam do AEE no contraturno das atividades escolares e recebem auxílio em sala de aula desse segundo professor.

Assim, a inclusão do aluno com TDAH como parte da educação especial no estado de Santa Catarina instigou a realização da presente pesquisa, sobre quais as contribuições do AEE para a memorização e atenção do educando com TDAH.

Assim, o profissional que atua no AEE deve trabalhar de forma articulada com o professor regente da turma regular, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDAH. É um trabalho articulado, em que, na classe comum, o aluno recebe os conhecimentos científicos, e no AEE ele aprende a lidar com as suas dificuldades de atenção e memorização. O trabalho realizado no AEE durante o período contraturno pode auxiliar o aluno a se concentrar durante as aulas. O trabalho desenvolvido no AEE é para além da escola, para a vida do aluno, permitindo-lhe melhorar até a convivência com seus pares e contribuir com sua formação pessoal.

Em se tratando da relevância deste trabalho, em uma pesquisa realizada no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)², nenhum registro foi encontrado ligando o trabalho do AEE ao aluno com TDAH, devido ao fato de a inclusão deste aluno como parte da educação especial ser exclusividade de Santa Catarina. Então, é de suma importância refletir sobre o tema, apontando as contribuições deste espaço para o aluno, de modo que esta pesquisa pode ser indicada não somente aos profissionais da educação, mas contribuir com os pais e entidades políticas. Ainda, justifica o olhar da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006) ao incluir o aluno com TDAH como parte da educação especial.

2 Definição do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

Para apontar características presentes na memorização e atenção dos indivíduos, será utilizada a teoria histórico-cultural, na perspectiva das autoras Eidt e Tuleski (2010), as quais fizeram uso das publicações de Vygotsky e Luria para construir suas afirmações. Ao olhar a psique³ pelo olhar de Vygotsky, percebe-se de forma clara que as publicações existentes sobre TDAH opõem-se aos princípios da teoria histórico-cultural. As autoras trazem o entendimento de Vygotsky sobre a psique, unindo a psique ao tempo, ao externo, às relações sociais, a um

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): Fundada pelo Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação (CAPES, 2008).

³ Psique: Vem do grego *psykhé* usada para descrever alma e espírito. É utilizada pela psicologia para referir-se a mente ou ego. Sobre a psique humana: “De acordo com Carl Jung, a psique humana consiste nos processos psíquicos que podem ser conscientes ou inconscientes.” (Disponível em: <http://www.significados.com.br/psique/>).

contexto, compreendendo-se que o homem se desenvolve através das relações que mantém na sociedade. Assim, é errônea a compreensão de que os processos psíquicos são imutáveis ou dados para sempre.

Na perspectiva de Vygotsky, o processo de humanização da criança se dá através de suas relações com os adultos. Esta relação pode ser mediada por signos e instrumentos psicológicos que modificam globalmente a evolução e a estrutura das funções psíquicas. Tratando das funções da memória e da atenção, no bebê e na criança pequena são regidas por processos biológicos e involuntários. Através das relações com adultos, ou como denominado por Vygotski, mediadores culturais, ocorre uma completa modificação na evolução e na estrutura das funções psíquicas da criança. Eidt e Tuleski (2010) citam também Luria, para apontar que a linguagem é o principal instrumento psicológico que interfere diretamente no desenvolvimento intelectual da criança. A atividade de intercomunicação com adultos reorganiza os processos mentais da criança, significando o aprimoramento de algumas funções psíquicas, como atenção e memória.

Ainda em Luria, as autoras apontam a necessidade do desenvolvimento da atenção para o processamento e a manutenção da aprendizagem, haja vista que é através das funções psíquicas da atenção que se selecionam os estímulos do ambiente; assim, levando em conta todos os estímulos que um ambiente pode proporcionar, é de grande importância que se selecionem alguns para se manter concentrado, pois, ao contrário, nenhuma atividade seria possível, devido a confusão de estímulos encontrados.

A atenção é uma das funções psíquicas que podem ser observadas já nos primeiros meses de vida, entendida como a atenção natural, devido a estímulos do ambiente. Conforme a criança se desenvolve, o contexto social que está envolvida exige que a criança desenvolva outros tipos de atenção, como a atenção artificial, voluntária ou cultural, extremamente importantes para o desenvolvimento de qualquer trabalho.

A atenção natural ou involuntária vai se modificando conforme o processo de socialização e de educação em que a criança está inserida. Já a atenção voluntária tem origem fora da personalidade da criança, não faz parte do amadurecimento biológico, devendo ser motivada pelo adulto, que a insere em novas atividades, fazendo com que organize seu comportamento. O primeiro estágio de formação da atenção voluntária são os gestos e ações realizadas pelo adulto quando solicitam o cumprimento de uma tarefa para a criança. Nesse processo, a criança vai se subordinando ao gesto indicador e à palavra do adulto. A psicologia histórico-cultural entende que o fator biológico determina as funções inatas de um indivíduo, mas quando o indivíduo entra em contato com o conhecimento acumulado na sociedade, pelas

gerações anteriores e objetos constituídos de significado, desenvolve aptidões especificamente humanas. O ser humano é o que é devido ao que aprende sobre a cultura acumulada, e não sobre aquilo de que seria dotado desde o nascimento, ou que dependem do amadurecimento orgânico para se manifestar (EIDT; TULESKI, 2010).

A teoria histórico-cultural não vê o TDAH como um fenômeno orgânico que não pode sofrer a intervenção dos pais e educadores, mas que pode ser explicado como apropriação parcial das produções humanas. Portanto, a qualidade das mediações realizadas pelo educador para o aluno com TDAH precisa ser as melhores possíveis, e voltada para o desenvolvimento das potencialidades desse aluno. Essas mediações podem contribuir para o autodomínio do comportamento e da atenção, dependendo da maior ou menor qualidade dessas mediações. Neste ponto, aparece a importância do educador, que ajuda a efetivar a apropriação dos comportamentos culturais pela criança. Essa concepção vem de encontro com a concepção da medicalização e da patologização da infância, apontando, assim, que há outras formas de intervenção. (EIDT; TULESKI, 2010).

No caso do TDAH, que possui grande dificuldade com o controle da atenção, é necessário compreender essa dificuldade através das funções superiores especificamente humanas, que se desenvolvem a partir da apropriação da cultura humana. O que acontece nas publicações sobre TDAH, principalmente na área médica, é que se compreende o TDAH somente a partir de funções psicológicas elementares e acaba-se ignorando o componente histórico-social do psiquismo humano. A compreensão da teoria histórico-cultural se dá nesta relação de forma dialética, e é evidente que o indivíduo precisa do substrato orgânico íntegro para se desenvolver, mas de nada adianta sem a apropriação da cultura, sem a qual esse desenvolvimento não estará garantido. A regulação da conduta e da atenção se desenvolve através das relações sociais que a criança possui (EIDT; TULESKI, 2010).

Muitas vezes, o que as relações sociais – no caso do TDAH – não oferecem é resolvido com uso de medicação. Sobre isso, as autoras Eidt e Tuleski (2010) apontam que a discussão deve ser movida do âmbito médico para o âmbito educacional, pois através da concepção educacional as medicações podem ser substituídas por mediadores instrumentais, que auxiliam no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Dessa forma, através da linguagem desenvolvida na educação escolar e as formas de mediação se contribui para o desenvolvimento do autocontrole e da atenção, por meio de atividades solicitadas que exijam esta postura da criança. O ensino deve estar organizado de forma que a criança compreenda qual é conduta esperada por ela, havendo, portanto, regras bem claras. Quanto mais houver clareza para a criança de seu pertencimento ao coletivo, mas

ela desenvolverá seu controle. Necessita-se de ser desenvolvidas atividades que a criança consiga realizar, para que se sinta motivada; contudo, se apenas forem solicitadas atividades que ela não consegue realizar, ela vai se sentir desmotivada a produzir e participar. Precisa-se estabelecer um vínculo com a atividade ou objeto de estudo, para que tenha significado para a criança, assim ela manterá maior atenção durante a sua realização e conseguirá manter-se mais tempo concentrada (EIDT; TULESKI, 2010).

A falta de atenção e concentração acabam por influenciar a memorização dos conteúdos escolares, porque, como a criança não consegue manter sua atenção na explicação do(a) professor(a), uma vez distraída por estímulos externos, não consegue gravar, reter as informações dadas, o que acaba por trazer muitos problemas para a vida acadêmica do aluno com TDAH.

Messina e Tiedemann (2009) realizaram uma pesquisa em que se comprovou que os testes de memória visual do TDAH foram melhores que os testes de memória auditiva, mostrando ser extremamente importante que o professor faça uso de materiais visuais em suas exposições.

O TDAH é um transtorno muito visto e discutido na contemporaneidade, e seu diagnóstico, segundo Eidt e Tuleski (2010), de 2002 a 2006 triplicou; cerca de 9% das crianças são medicadas em virtude deste transtorno.

As autoras chamam a atenção para as dificuldades para com o diagnóstico e a intervenção no TDAH. Faltam estudos que possuam clareza no quadro clínico e diagnóstico. Além do problema com o diagnóstico do TDAH, ainda as autoras apontam a falta de estudos sobre os estimulantes utilizados para conter os sintomas, e o uso disseminado de medicamentos para crianças diagnosticadas com TDAH, sugerindo uma visão idealista, naturalista e biologizante do psiquismo humano. Tais visões não levam em conta o contexto em que a criança está inserida (EIDT; TULESKI, 2010).

Um dos autores com maior volume de publicações sobre o TDAH é Barkley, apontado pelas autoras como um dos adeptos dessa concepção biologizante, chamando a atenção para que, quando se tratar de publicações sobre o TDAH, deve-se levar algumas situações em consideração, como é citado nas publicações de Barkley. Segundo Eidt e Tuleski (2010), o autor considera a atenção e o controle voluntário do comportamento em funções primitivas ou puramente biológicas. Muitas afirmações de Barkley não possuem comprovação científica e a concepção usada por ele e por muitos outros autores da área médica opõe-se radicalmente à concepção de desenvolvimento e aprendizagem na abordagem da psicologia histórico-cultural. Isso ocorre porque essa concepção reduz as funções humanas a amadurecimentos biológicos e

avaliam a criança totalmente desconectada da realidade em que está inserida (EIDT; TULESKI, 2010).

A sociedade, como está organizada, pautada no imediatismo e na rapidez, prefere tratar os sintomas do TDAH ao invés de encontrar suas causas. Desta forma, muitas vezes opta-se pela utilização de medicamentos. Eidt e Tuleski (2010) chamam a atenção para as proporções epidêmicas que este transtorno vem tomando, e, sobretudo, que ele precisa ser muito mais pesquisado e assentado em análises rigorosamente científicas. Ao contrário de Barkley, as autoras afirmam que o fenômeno do TDAH só será compreendido quando houver estudos que observem também as relações sociais desenvolvidas durante a vida da criança.

Para a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), o TDAH é “[...] um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade” (ABDA, 2016). A alteração da atenção é uma das características provenientes do TDAH, que pode contribuir negativamente na vida cotidiana do educando, já que ele apresenta forte tendência à dispersão, e por mais que se esforce para manter atenção em um assunto, em uma instrução ou explicação, acaba por dispersar-se.

De acordo com Silva (2014), é como se o educando tivesse lapsos de dispersão. O educando com TDAH tem de se esforçar o dobro que seus colegas para conseguir prender a atenção em uma atividade, principalmente se não compreender o significado dessa atividade ou não gostar de fazê-la. Ainda Silva (2014) afirma que é muito difícil para o educando realizar trabalhos com metas e prazos preestabelecidos. Mas, apesar de sua grande dificuldade com a atenção, eles podem ser também hiperconcentrados em temas e atividades que lhe despertem interesse, ou seja, em atividades que possuem significado.

A autora citada faz referência sobre a definição usada para o TDAH, não concordando com o termo *déficit de atenção*, o qual acredita que reduz a atenção a uma doença absoluta e imutável. Assim, utiliza o termo *instabilidade de atenção*, pois o TDAH só tem dificuldade de prender a atenção, mas possui ótima capacidade se manter concentrado quando a atividade possui significado para ele. Dificuldade não se significa incapacidade de concentrar-se.

Outra característica apontada pela ABDA é a impulsividade, e, segundo Silva (2014), a mente do TDAH funciona como um receptor altamente sensível, que a qualquer sinal de estímulo se dispersa, sem ao menos avaliar o objeto de estímulo. As crianças com TDAH, além de mais intensas que os demais, apresentam esses comportamentos com mais frequência.

Crianças com TDAH, segundo Phelan (2005), possuem comportamentos impulsivos e frequentes, agem sem pensar, a partir do que vem à cabeça. Isso lhes traz muitos problemas

para a vida escolar e social, uma vez que, quando se sentem frustradas, podem ter quadros de gritos ou até mesmo de agressão física. O autor afirma que a criança com TDAH, frente a uma situação, não consegue olhar o que está acontecendo, ouvir as instruções sobre o que está acontecendo para então agir da forma correta. Ela irá agir com impulso, e quando for repreendida muitas vezes terá dificuldade de compreender o porquê.

Outra característica citada pela ABDA (2016) é a inquietude, sintoma que muitas vezes convence os pais a utilizarem medicamentos para conter a inquietude. É fácil identificar a hiperatividade no dia a dia da criança, que se mostra agitada, sempre se movimentando, e quando caminha, anda aos pulos, como se o corpo não pudesse acompanhar sua energia. Em ambientes fechados, mexe em vários objetos ao mesmo tempo, querendo manuseá-los e acaba por derrubar a maioria. Com o passar dos anos, a hiperatividade não se torna mais tão visível, mais precisamente na adolescência, dando lugar para a hiperatividade mental, que é tão perturbadora quanto a hiperatividade física. Causa impaciência, em um indivíduo que sempre está mexendo em alguma coisa, que interrompe as falas, e até uma escada rolante pode ser estressante (SILVA, 2014).

Segundo a ABDA (2016), não existe nenhum exame para diagnosticar o TDAH, como ocorre com outros transtornos; ele é feito por meio da observação e colhendo o histórico da criança com os pais e professores. Para se chegar ao diagnóstico, leva-se em consideração critérios diagnósticos que são estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que estão presentes em uma publicação oficial chamada *Diagnostic and Statistic Manual* (DSM), que já está na quarta edição, a DSM-IV. A orientação é que, para se diagnosticar o TDAH, devem estar presentes no mínimo 6 de uma lista de 9 sintomas de desatenção e/ou no mínimo 6 de uma lista de 9 sintomas de hiperatividade e impulsividade.

Além de os sintomas terem de se encaixar nessa lista, eles devem ser frequentes, pois qualquer pessoa pode apresentar esses sintomas em algum período da vida. A ABDA alerta que existem outros transtornos que podem ser confundidos com o TDAH, como situações familiares que podem ocasionar os sintomas, dificuldades sensoriais, o uso de certos medicamentos para outras doenças pode ocasionar hiperatividade, transtorno bipolar, autismo, quadros de ansiedade e depressão.

O primeiro passo para o tratamento, segundo ABDA, é o conhecimento de todas as especificidades do Transtorno. Isso pode ser feito através do site ABDA, em publicações disponíveis, com psicopedagogas e neuropediatras. Alguns médicos indicam o uso de estimulantes, porém é preciso estar atento à falta de pesquisas sobre o uso rotineiro desses estimulantes, não sendo conhecidas suas consequências na vida da criança no futuro. É preciso

também que o indivíduo com TDAH tenha claro quais são as especificidades do seu transtorno, para que compreenda as dificuldades encontradas na sua rotina.

A ABDA aponta a importância de aprender estratégias para lidar com os sintomas do TDAH. O professor pode ser um grande aliado para o tratamento, e quando possui conhecimento sobre o transtorno, pode criar estratégias capazes de favorecer o aprendizado do aluno. A psicoterapia também é um aliado importante, podendo ser desenvolvida com as pessoas presentes na vida da criança.

3 Breve Estado da Arte sobre o AEE e os educandos com TDAH

Para a presente pesquisa, realizou-se uma busca literária no Banco de Teses da CAPES (CAPES, 2008), com publicações dos anos de 2011 e 2012, utilizando os descritores “Atendimento Educacional Especializado” e “Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade”. Os resultados obtidos na busca básica usando o descritor Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade foram 85 registros, sendo 62 dissertações de mestrado, 21 teses de doutorado e 2 dissertações de mestrado profissional. Estes 85 registros encontram-se divididos entre 27 áreas do conhecimento, sendo apenas 8 na área da educação, 3 na área de ensino e 1 na área da educação especial, analisando-se somente os registros ligados à educação.

Dentre os 8 registros encontrados na área da educação, 7 registros são dissertações de mestrado e 1 registro é tese de doutorado. Far-se-á uma análise concisa destes registros, iniciando pelas dissertações. O primeiro registro encontrado se intitula “A prática docente frente a suspeita e diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) de crianças em fase escolar”, autoria de Claudia Waltrick Machado Barbosa. Esta dissertação é resultado de uma pesquisa desenvolvida sobre o tema “A prática docente frente à suspeita e diagnóstico do Transtorno de Déficit e Hiperatividade de crianças em fase escolar”, fazendo referência à necessidade de o docente compreender o Transtorno que tanto influencia no comportamento e no processo de ensino-aprendizagem do aluno. A autora aponta para a importância de o docente reconhecer os comportamentos apresentados por este transtorno, para que uma intervenção pedagógica seja planejada, visando o processo de interação social e o sucesso no rendimento escolar do aluno (BARBOSA, C., 2011).

O segundo registro, intitulado “Representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)”, autoria de Terezinha Regina Nogueira Nazar, através de pesquisa documental e de campo aponta sobre a representação social dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Constata que

alunos diagnosticados com TDAH são vistos pelos professores como alunos-problema e sua família como problemática. Assim, os professores são vistos como sujeitos que diante do problema não sabem o que fazer no enfrentamento das dificuldades encontradas (NAZAR, 2011).

O terceiro registro, com o título “Percepções de professores das políticas públicas de formação para a inclusão educacional de criança com diagnóstico de Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade”, autoria de Soely Aparecida Fagundes, é uma dissertação de mestrado que tem por objetivo estudar a formação que os professores possuem e como percebem as exigências decorrentes das políticas públicas de educação inclusiva de crianças com diagnóstico de TDAH. A problemática que orientou a pesquisa centra-se na necessidade de saber se as políticas públicas têm proporcionado formação aos professores para o trabalho com crianças diagnosticadas com TDAH. Assim, os 30 professores entrevistados nesta pesquisa relataram não possuírem formação suficiente para o trabalho com o TDAH (FAGUNDES, 2011).

O quarto registro, cujo título é “Jogos de regras como recurso de intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade”, autoria de Rebeca da Silva Campos, tem como objetivo encontrar evidências de que a utilização de jogos com regras é um recurso pedagógico de grande influência positiva para o desempenho escolar, além de beneficiar o desenvolvimento moral das crianças. A autora teve como objetivo investigar a influência desses jogos no desempenho escolar e no desenvolvimento de habilidades sociais de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH). A pesquisa foi realizada com 11 crianças, 5 professoras e 6 mães. Constatou-se, através da pesquisa, que além do desenvolvimento de habilidades acadêmicas, tais como leitura, escrita e aritmética, o uso dos jogos de regras colaborou principalmente para o desenvolvimento da atenção, da concentração e do autocontrole das crianças participantes do grupo experimental (CAMPOS, 2012).

O quinto registro se intitula “A tecnologia assistiva digital na alfabetização de crianças surdas”, autoria de Josilene Souza Lima Barbosa. A pesquisa liga esta dissertação de mestrado ao descritor porque afirma que, dentre as crianças surdas selecionadas para a pesquisa, algumas apresentavam limitações além da surdez, sendo uma delas o TDAH (BARBOSA, J., 2011).

O sexto registro, “Memória de trabalho em crianças e adolescentes com TDAH e dificuldade ou transtorno na matemática”, autoria de Sarah Louise Sonntag Ruckert, tem por objetivo entender o papel desempenhado pela memória de trabalho (executivo central, alça fonológica e esboço visuoespacial) em crianças e adolescentes com TDAH em relação à

dificuldade e ao transtorno de matemática. Através da pesquisa, a autora constatou que a memória de trabalho pode estar desempenhando um papel mais importante do que os próprios sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade na dinâmica do TDAH (RUCKERT, 2012).

A sétima e última dissertação de mestrado é “Estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem: como motivá-los? Porto Alegre 2012”, autoria de Magda Altafini Gomes, tem como objetivo principal identificar e analisar as evidências da falta de motivação para aprender dos estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem, O intuito é desenvolver estratégias de intervenção que possam levá-los ao melhor nível de aprendizagem. O que liga a pesquisa ao descritor é que um dos desmotivadores constatados na pesquisa foi o TDAH (GOMES, 2012).

A única tese de doutorado ligada a este descritor se intitula “Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: concepções e práticas de professoras de escolas públicas”, autoria de Magno Alexon Bezerra Seabra, e tem por objetivo analisar a compreensão de professoras de escolas públicas sobre o TDAH e as suas práticas pedagógicas junto a alunos com esta necessidade especial. O autor buscou compreender como os professores têm trabalhado pedagogicamente com seus alunos com TDAH. Constatou, no decorrer de sua pesquisa, que os professores não possuem preparo para desenvolver um trabalho pedagógico com o aluno com TDAH (SEABRA, 2012).

Em relação aos 3 registros encontrados na área do ensino, trata-se de dissertações ligadas às áreas da Educação Física, Matemática e Ciências. O único registro encontrado na área da Educação Especial é uma tese de doutorado, que se intitula “Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: comparações múltiplas”, autoria de Lucas Cordeiro Freitas. O autor procura, através da avaliação das habilidades sociais apresentadas por educandos com deficiência ou transtorno, avaliar o nível de dificuldades sociais apresentadas pelos educandos, procurando com isto identificar recursos e déficits em habilidades sociais. O que liga esse registro ao descritor é que o TDAH foi uma das categorias pesquisadas (FREITAS, 2011).

Os resultados obtidos, ao se utilizar a busca básica com o descritor “Atendimento Educacional Especializado” foram 77 registros, sendo 64 dissertações de mestrado e 13 teses de doutorado. Estes 77 registros encontrados estão divididos em 16 áreas do conhecimento, sendo 50 registros da área da educação e 4 registros na área da educação especial. Destes 50 registros na área da educação, 44 registros são dissertações de mestrado e 6 teses de doutorado.

Destacaram-se algumas teses de doutorado que têm ligação mais profunda com a temática desta pesquisa.

A primeira tese de doutorado na área da educação se intitula “Sobre os processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado”, autoria de Fabiane Romano de Souza Bridi. A autora tem por objetivo central conhecer como os processos de identificação e diagnóstico dos alunos com deficiência mental, no contexto do Atendimento Educacional Especializado, procura analisar a lógica que sustenta a produção do diagnóstico da deficiência mental, suas dimensões clínica e pedagógica, suas relações e seus efeitos no campo escolar (BRIDI, 2011).

A segunda tese analisada, sob o título “Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso de tecnologia assistiva”, autoria de Eromi Izabel Hummel, tem como objetivo planejar, desenvolver e avaliar uma proposta de formação de professores para o uso dos recursos tecnológicos, no Atendimento Educacional Especializado, em Salas de Recursos Multifuncionais (HUMMEL, 2012).

A terceira tese se intitula “Educação especial e a Superintendência Regional de Educação de Cariacica: um diálogo possível”, autoria de Inês de Oliveira Ramos Martins, a qual buscou refletir sobre como a referida Superintendência vem pensando a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MARTINS, 2011).

A quarta tese de doutorado analisada, “Salas de recursos multifuncionais e plano de ações articuladas em Campo Grande - MS: análise dos indicadores”, autoria de Nesdete Mesquita Correa, teve como objetivo geral analisar os indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme) de Campo Grande, no contexto das atuais políticas educacionais do governo federal, que apresenta o PDE como um plano executivo da educação no país e o Plano de Ações Articuladas (PAR) (CORREA, 2012).

A quinta tese de doutorado analisada se intitula “A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do programa de tutoria especial”, autoria de Maria Noalda Ramalho, e tem por objetivo avaliar as contribuições do Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) para a permanência e bom desempenho acadêmico dos seus alunos com deficiência no ensino superior (RAMALHO, 2012).

A sexta e última tese de doutorado analisada se intitula “Comunicação alternativa e formação inicial de professores para a escola inclusiva”, autoria de Carolina Rizzotto Schirmer, e procurou planejar, implementar e avaliar a eficácia de um programa de formação inicial de

professores para atuar com Tecnologia Assistiva, principalmente com a Comunicação Alternativa e Ampliada, por meio de metodologia problematizadora (SCHIRMER, 2012).

Dentre os 4 registros encontrados na área da educação especial, 3 registros são teses de doutorado e 1 registro é dissertação de mestrado, sobre os quais realizou-se uma análise concisa, iniciando-se pelas teses de doutorado. O primeiro registro encontrado tem como título “Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras”, autoria de Sabrina Fernandes de Castro, e por objetivo identificar as ações e iniciativas de universidades públicas brasileiras quanto ao ingresso e à permanência de pessoas com deficiência, a fim de verificar as barreiras e os facilitadores encontrados por esses estudantes no cotidiano do ensino superior (CASTRO, 2011).

A segunda tese de doutorado analisada se intitula “Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização”, autoria de Aline Aparecida Veltrone, tem por objetivo descrever o processo de avaliação para identificação dos alunos com deficiência intelectual no estado de São Paulo. Após a análise de documentos oficiais sobre a avaliação e identificação do aluno com deficiência intelectual, concluiu-se que faltam diretrizes para a definição e avaliação da deficiência intelectual. Então, através de um estudo empírico, a autora concluiu que essa definição se dá em grande parte no ambiente escolar, pelos professores (VELTRONE, 2011).

Ao utilizar o descritor “Atendimento Educacional Especializado e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade”, na busca básica do Banco de Teses da CAPES, nenhum registro foi encontrado, o que justifica a relevância deste trabalho. Assim, comparando os resultados obtidos com os três descritores, tem-se:

Tabela 1 - Resultados obtidos a partir dos descritores no Banco de Teses da CAPES

Descritores	Dissertações	Teses
TDAH	64	21
AEE	64	13
AEE e TDAH	0	0
Total	128	34

Fonte: CAPES (2008)

O que pode ser observado através da pesquisa é o grande volume de publicações na área da psiquiatria e da psicologia em relação ao TDAH, superando muito em número as publicações na área da educação. Comprova-se o olhar biologizante sobre o TDAH e também a falta de compreensão das especificidades desse transtorno na área da educação. Já o AEE possui um

volume maior de publicações, mas como apontado acima nenhuma publicação relacionada ao TDAH.

4 Histórico e definição do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Ao longo da história, a educação especial foi marcada pela segregação de alunos com deficiência em escolas especiais. Sob formas distintas, pressupõe-se uma seleção que simplesmente naturaliza o fracasso escolar em alguns indivíduos. A educação especial tradicionalmente se caracterizou como substitutiva da educação regular, levando à criação de escolas e classes especiais, apresentando-se com caráter assistencialista. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), definiu-se o que se entende por educação especial, afirmando que a educação dos alunos com deficiência deve se dar no âmbito da educação regular. No inciso I, prevê-se o atendimento educacional especializado, considerando que “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”. O inciso II prevê o atendimento educacional fora da sala de aula do ensino regular somente quando não for possível a integração desse aluno na classe regular. No inciso III, a LDB afirma que a oferta de educação especial é dever desde a faixa etária de 0 a 6 anos de idade. No artigo 59, especifica-se o que o sistema educacional assegura ao educando com necessidades especiais. Mas para se chegar a esta lei, a educação especial percorreu um longo caminho (BRASIL, 1996).

Referente ao seu contexto histórico, a PNEE-EI (BRASIL, 2008) afirma que o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil teve início na época do império, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado na LDB (1996), Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2008).

No ano de 1973, o Ministério da Educação (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), sobre a égide interacionista, que impulsiona ações educativas para os indivíduos com deficiência ou superdotação, mas ainda se caracteriza por ações isoladas do governo (BRASIL, 2008). Neste período, não se desenvolve uma política de universalização da educação, caracterizando-se políticas especiais para tratar da educação dos indivíduos com deficiência e superdotação. Com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998), inicia-se o processo de universalização do ensino. O artigo 205 da Constituição Federal define a educação como direito de todos e dever da família e do estado, tendo em vista o pleno desenvolvimento

da pessoa, o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho. Já no artigo 206, inciso I, da Constituição Federal (1988) assegura-se a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e no artigo 208, inciso III, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) prevê “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A discussão sobre educação inclusiva inicia-se com a Declaração de Salamanca (1994), redigida a partir de uma Conferência Mundial de Educação Especial em 7 de junho de 1994, na Espanha. A Declaração de Salamanca (ESPAÑA, 1994) garantiu a inclusão de crianças e jovens no ensino regular, e que as escolas devem adequar-se às necessidades da criança, desenvolvendo uma pedagogia centrada no aluno. O objetivo da inclusão desses alunos era de criar uma sociedade mais inclusiva e proporcionar uma educação adequada e de qualidade para essas crianças.

A PNEE-EI (BRASIL, 2008), no ano de 1994, prevê somente a inclusão dos alunos capazes de acompanhar a aprendizagem dos alunos ditos normais, permanecendo a responsabilidade da educação destes alunos no âmbito da Educação Especial (BRASIL, 1994), a qual passou a estar presente na rede regular de ensino.

No ano de 2001, o governo federal instituiu o Decreto nº 3.956/2001, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No artigo 7 deste Decreto, mais uma vez afirma-se que: “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001, p. 2). Ainda, o art. 8 inciso V prevê a sala de recursos, mas tarde denominada salas multifuncionais: “[...] serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos” (BRASIL, 2001). Em relação à educação especial na perspectiva inclusiva, o Decreto afirma que:

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 1994)

Um ano depois, instituiu-se a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que define que o

currículo de formação de professores deve prever conhecimentos sobre a atenção à diversidade e as especificidades dos alunos com necessidades especiais (BRASIL, 2002).

No ano de 2003, o Ministério da Educação criou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que preparou gestores e educadores para a inclusão dos alunos com deficiência ou transtorno. Um ano depois, assegura-se o acesso dos alunos com deficiência as escolas e classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2004).

Em 2006, a convenção dos direitos das pessoas com deficiência, aprovada pela ONU, estabelece que é responsabilidade dos Estados promover educação inclusiva em todos os níveis de ensino, para que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema de educacional e que haja o acesso a um sistema educacional inclusivo, de qualidade e em igualdade com os demais (BRASIL, 2008). Um ano depois, com o PAC⁴ e o PDE⁵, fortalece-se a agenda social, na qual se incluem iniciativas de inclusão, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

A PNEE-EI (BRASIL, 2008) prevê que uma das ações da educação especial é a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), atribuindo-lhe a responsabilidade de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para os alunos que fazem parte da clientela da educação especial presentes na escola. Para isso, o profissional responsável por esse atendimento deve observar as especificidades de cada aluno e desenvolver os recursos necessários para que o aluno da educação especial acompanhe a turma como um igual. Também se aplica ao Atendimento Educacional Especializado programas de enriquecimento curricular, mas deve estar articulado com a proposta do ensino comum.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2008), o AEE tem como função:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

⁴ PAC: Criado em 2007, no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) promoveu a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, contribuindo para o seu desenvolvimento acelerado e sustentável (BRASIL, 2016b).

⁵ PDE: O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) auxilia a escola pública, pois trata-se de planejamento estratégico em que a escola investe em sua qualificação para oferecer mais qualidade de ensino ao estudante, aumentando a aprendizagem escolar. O PDE-Escola auxilia as equipes a trabalhar com os mesmos objetivos e em busca de resultados comuns, reconhecendo que os ambientes sociais estão em constante mudança (BRASIL, 2016c).

A educação especial perpassa os níveis de ensino, portanto, o trabalho desenvolvido pelo Atendimento Educacional Especializado se inicia na educação infantil, estando presente “[...] por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social” (BRASIL, 2008). O Atendimento Educacional Especializado precisa ser organizado para apoiar o desenvolvimento do educando, sendo ofertado no horário inverso do ensino comum, na escola onde o aluno estuda ou em um centro especializado (BRASIL, 2008). No Atendimento Educacional Especializado, a PNEE-EI prevê profissionais especializados nas mais específicas áreas:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008)

Cabe aos sistemas de ensino solicitar esses profissionais conforme a necessidade de acompanhamento que o aluno apresenta. O Atendimento Educacional Especializado deve ser organizado por um profissional habilitado para realizar a docência e com formação específica para trabalhar com a educação especial. Esse profissional deve articular um trabalho interdisciplinar entre os serviços prestados pela educação especial e o ensino comum (BRASIL, 2008). O serviço de Atendimento Educacional especializado em Santa Catarina é denominado SAEDE, que atende alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades. Integra-se ao SAEDE as salas de recurso e serviços de apoio pedagógico presentes na escola (SANTA CATARINA, 2006), segundo as Diretrizes de Santa Catarina (PROGRAMA PEDAGÓGICO, 2009).

Em 2009, no Estado de Santa Catarina, estrutura-se o Programa Pedagógico, que estabelece diretrizes dos serviços de educação especial, cujo objetivo é organizar ações para atender as necessidades dos alunos de educação especial. Disponibiliza serviços com objetivo de: prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, complementar o currículo e ampliar, aprofundar ou enriquecer o currículo da Base Nacional. Neste Programa, definem-se as atribuições do professor do SAEDE, dentre elas “propor intervenções, em sala de aula que possibilitem a efetiva participação dos educandos no ensino regular” e “orientar o professor da classe regular quanto às adaptações curriculares no contexto da metodologia, avaliações e temporalidade”. (PROGRAMA PEDAGÓGICO, 2009).

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009). Prevê no artigo 1º que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação serão matriculados em classes comuns e no AEE, que muitas vezes será oferecido nas salas de recuso. O artigo 2º determina que o AEE disponibiliza serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que garantam a real inclusão deste aluno e sua aprendizagem. Já no artigo 3º, prevê que o atendimento educacional especializado estará presente em todos os níveis de ensino. Esta Resolução não prevê o aluno com TDAH como cliente da educação especial. No artigo 5º, a Resolução coloca a sala de recursos multifuncionais como local prioritário para o oferecimento do AEE. No artigo 9º, a Resolução trata do plano de execução do AEE, que irá ser elaborado e executado pelo profissional responsável pelo AEE, em articulação com a família, com os demais professores do ensino regular e com todos os órgãos envolvidos. No artigo seguinte, a Resolução assegura que toda a organização do AEE precisa estar prevista no projeto pedagógico da escola. Já no artigo 11, se prevê que a proposta de AEE desenvolvida pela escola necessita ser aprovada pela Secretaria da Educação. Nos artigos 12 e 13, se faz referência à formação do professor, formação inicial que o habilite para docência e formação específica na educação especial, e enumera as atribuições do professor do AEE.

Além de todas as ações para a inclusão apontadas na PNEE-EI, continuam se desenvolvendo ações para a inclusão. Mas apesar de a inclusão ser prevista nos documentos legais do sistema educacional, ela acontece no dia a dia da escola, e precisa ser pensada pelos educadores. Há muitos equívocos na interpretação dos documentos legais, e muitas vezes as tentativas de inclusão na escola acabam por excluir ainda mais o aluno com deficiência. É necessário que se prepare e que seja pensada uma formação continuada para o educador, que o auxilie a incluir realmente o aluno com deficiência em sua classe.

5 Reflexões iniciais sobre o AEE para o educando com TDAH

Diante da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), o aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) não é considerado aluno do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e não requer auxílio de segundo professor. No entanto, no estado de Santa Catarina, a Política Estadual inclui os alunos com TDAH como parte da educação especial. E, assim, eles participam do AEE e recebem auxílio em sala de aula do segundo professor. O aluno com TDAH é incluso na educação especial por este transtorno ser considerado como condutas típicas. A inclusão de indivíduos

com condutas típicas é prevista pela Política Nacional de Educação Especial, enquadrando aqueles com problemas de conduta, e na interpretação da Política de Educação Especial de Santa Catarina aqui enquadram-se os TDAHs.

Desta forma, nas escolas do Estado de Santa Catarina, os educandos com esse Transtorno fazem parte das condutas típicas, pois a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006) assim identifica o TDAH: “Esse grupo de transtornos é caracterizado pela combinação de comportamento hiperativo/impulsivo com desatenção marcante”. Diante disso, os alunos com TDAH estão frequentando o AEE nas salas de recursos. Mas como mostra a pesquisa literária realizada no site da CAPES, não há registros de estudos que liguem o trabalho do profissional especializado no AEE com o educando com TDAH. Por isso, é de extrema importância que se pense quais atividades devem ser desenvolvidas com esse educando no âmbito do AEE.

A primeira contribuição do AEE é ter um profissional especializado que auxilia a professora regente nas adaptações físicas e pedagógicas necessárias, para que a criança com TDAH tenha um bom convívio em sala de aula. Visto que a criança com TDAH possui grande dificuldade em relação à atenção e à memória, algumas intervenções e modificações devem ser realizadas. A ABDA traz algumas dessas estratégias que devem ser adotadas pelo professor para que possa haver um bom relacionamento com a criança: a primeira mudança é colocar o aluno com TDAH sempre próximo ao professor e longe de locais que possam causar distração; se possível, sempre próximo de colegas que possam colaborar com ele e, durante as explicações, é interessante que o professor se posicione próximo ao aluno com TDAH; um quadro com as rotinas e os combinados deve ficar fixado próximo à visão deste aluno; na carteira, deve ficar somente o material necessário para que não lhe cause mais distrações. Quanto às apresentações de informações e explicações, o professor deve tornar tudo mais concreto e visual possível, e as explicações devem ser curtas e objetivas. O aluno deve ser lembrado das tarefas e compromissos, colando bilhetes com as datas e mantendo comunicações com os pais através de uma agenda.

Além disso, diversas são as atividades que podem ser desenvolvidas no AEE. Como apresentado neste estudo, a atenção voluntária precisa ser estimulada, sendo de responsabilidade desse profissional planejar e desenvolver atividades para estimular a atenção. Mas não somente a atenção, intervenções devem ser planejadas para que o TDAH enfrente suas dificuldades e possa superá-las ou aprender a lidar com elas.

Segundo o Portal do Professor (BRASIL, 2016a):

Jogos de regras podem ser recurso pedagógico eficaz para a aprendizagem de estudantes que apresentam transtorno de déficit de atenção-hiperatividade (TDAH). Além de contribuir para desenvolver habilidades acadêmicas como leitura, escrita e aritmética, eles colaboram para a melhoria da atenção, da concentração e do autocontrole.

Portanto, jogos com regras contribuem com a atenção porque exigem que o aluno se mantenha concentrado no desenvolvimento do jogo, pois, ao contrário, se perde e não sabe quando é sua vez. Além disso, nesses jogos o aluno tem de aguardar a sua vez de jogar, precisando controlar a sua impulsividade. É importante que se leve em contas as especificidades do Transtorno e, a partir das necessidades que essas especificidades demandam, é possível planejar intervenções, através principalmente de jogos, material concreto, já que para o TDAH o material visual proporciona maior entendimento e memorização.

O profissional responsável pelo AEE pode realizar pesquisas sobre estratégias para desenvolver a atenção, a passo que exercícios lúdicos podem ser realizados, observando-se que as explicações devem ser curtas e objetivas, exercícios visuais também podem ser utilizados, com figuras geométricas, letras e figuras iguais. É importante também que o profissional oriente o educando a utilizar *post it*, agenda, lembretes, enfim, tudo o que contribui para que consiga se recordar com maior facilidade de suas tarefas.

6 Algumas considerações finais

Por fim, nas considerações finais, realiza-se uma breve reflexão acerca do tema, nos limites deste trabalho de conclusão de curso. Pode-se compreender que a atenção e a memorização são funções psíquicas regidas por processos biológicos e involuntários, mas que, através de mediadores culturais, ocorre uma completa modificação na evolução e na estrutura dessas funções.

O desenvolvimento da atenção é imprescindível para o processo e manutenção da aprendizagem, sendo que, através da função psíquica da atenção, selecionam-se os estímulos ambientais, os quais buscam manter a concentração dos sujeitos.

A memorização ocorre somente quando a criança consegue manter-se concentrada: atenção e memorização estão intimamente ligadas, pois a atenção seleciona os estímulos e concentra-se no estímulo selecionado, e somente assim ocorrerá o processo de memorização; se o processo de seleção de estímulos estiver prejudicado, as informações não serão retidas, ou seja, não serão guardadas, memorizadas (EIDT; TULESKI, 2010).

Desta forma, conclui-se que a memorização e atenção do aluno com TDAH encontra-se na estimulação desenvolvida através de mediações socioculturais, seja através da mediação

de outro sujeito mais capaz ou de materiais e atividades que objetivem o interesse do aluno com TDAH. Trata-se de uma função psíquica mutável, ou seja, vai se modificando conforme o seu desenvolvimento cognitivo. Assim, a memorização é refém do processo de seleção de estímulos da atenção, e, sem esta, não ocorre informações, o que explica a dificuldade de memorização presente no educando com TDAH.

O TDAH, como apontado anteriormente neste estudo, apresenta desatenção, inquietude e impulsividade, o que acaba por ocasionar muitos problemas na vida escolar. Para diagnosticar o TDAH, não há nenhum exame diagnóstico como em outros transtornos. Dessa forma, o diagnóstico é feito através da observação, levando-se em conta os critérios preestabelecidos pelo DSM-IV, além de os sintomas precisarem se encaixar nestes critérios, eles devem ser frequentes.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) começou a fazer parte da escola regular com a inclusão de alunos com deficiência ao ensino regular. O AEE faz parte das medidas adotadas pelo sistema educacional para contribuir com a inclusão do aluno com deficiência, garantindo que este receba a mesma qualidade de educação que seus colegas e que consiga acompanhar o desenvolvimento destes. O MEC (BRASIL, 2008) afirma que a função do AEE é desenvolver recursos pedagógicos e de acessibilidade para suprir ou suplementar as necessidades da criança com deficiência. O AEE necessita ser ofertado como complemento ou suplemento da educação escolar. O TDAH, mesmo não sendo considerado parte dos transtornos globais do desenvolvimento, diante da Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), para a política do estado de Santa Catarina (2006), este educando é atendido no AEE, sendo desenvolvidas atividades voltadas para o processo de memorização e atenção.

O TDAH, uma vez incluso neste atendimento, passa a frequentar no contraturno o AEE, e o profissional especializado responsável pelo atendimento deve planejar intervenções pedagógicas que auxiliem o aluno a superar ou aprender a lidar com as suas dificuldades. Essas intervenções devem ser planejadas principalmente com jogos, material concreto, atividades extremamente visuais, pois o TDAH consegue memorizar melhor atividades visuais. Além disso, o profissional responsável pelo AEE irá orientar a professora regente sobre as adaptações necessárias para um bom convívio do TDAH em sala de aula.

Este estudo é um parecer inicial, a partir dele, pretendo realizar uma pesquisa de campo, para identificar na prática como estas ações estão ocorrendo na escola. Para identificar como o professor do AEE está organizando seu trabalho com o educando com TDAH, e quais as contribuições que este trabalho está proporcionando para a vida do educando.

Abstract

The main aim of this article is to point out the contributions of Special Educational Assistance (SEA) for the development of memorization and attention of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). It is a qualitative and bibliographical research carried out with the theoretical support of authors such as Eidt and Tuleski (2010), Silva (2014) and Phelan (2005). The study tried to understand the process of memorization and attention, characterize ADHD and conceptualize the aims of SEA proposed by the National Policy for Special and Inclusive Education (2008) and by the Policy for Special Education of the State of Santa Catarina. In order to achieve these aims, a survey at the CAPES theses data bank was carried out using the descriptors: "Special Educational Assistance" and "Attention Deficit Hyperactivity Disorder". This survey highlighted the small number of studies about ADHD and the inexistence of studies about SEA and ADHD students. It is believed that the lack of research relating SEA and ADHD is because these students attend special education classes only in the state of Santa Catarina, as they are the target public of the Policy for Special Education of that state, which is different from the national policy that does not include these students in special education. Nevertheless, based on this study, it is possible to conclude that this form of assistance is a valuable tool for these students' memory and attention, as it contributes by means of activities aimed at the development of their potentialities in extracurricular activities in multifunctional resource classrooms with the assistance of specialist teachers.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Special Educational Assistance. Special Education. Memorization and Attention.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo señalar las contribuciones de la Especialista de Servicios para la Educación (ESA) para el desarrollo de la memoria y la atención del estudiante con el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). caracterizado como cualitativa y la literatura, tratado de aportaciones teóricas de los siguientes autores: Eidt y Tuleski (2010), Silva (2014), Phelan (2005). Por lo tanto, hemos tratado de entender el proceso de la memoria y la atención, TDAH caracterizar y conceptualizar los objetivos AEE propuestas por la Política Nacional de Educación Especial e Inclusiva (2008) y el Estado de Política de Educación Especial de Santa Catarina. Para lograr los objetivos propuestos también llevó a cabo una encuestas de detección en la base de datos CAPES utilizando como descriptores: "Especialista de Servicios para la Educación" y "Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad por Déficit Disorder". Esta evaluación se animó a los estudios de baja frecuencia sobre el TDAH y no hay estudio que vincula la ESA y el estudiante con TDAH. Se cree que esta falta de investigación sobre la ESA y el TDAH se debe a que los asistentes al servicio, sólo el estado de Santa Catarina, ya que son el público objetivo de la política de Estado de Educación especial de este estado, que difieren política nacional, que no tenga en cuenta estos estudiantes de los sujetos de la educación especial. Sin embargo, dados los parámetros de este estudio, se concluye que este servicio se convierte en un gran aliado para la memoria y la atención a este estudiante, contribuye a través de actividades centradas en el desarrollo de su potencial en el tiempo de la inscripción opuesta en la educación regular en el aula recursos multifuncionales y profesores especialistas.

Palabras clave: Trastorno de hiperactividad con déficit de déficit de atención. Especialista de servicio educativo. La educación especial. Memoria y la atención.

REFERÊNCIAS

- ABDA. **O que é TDAH?** 2016. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html>> Acesso em: 01 abr. 2016.
- BARBOSA, Cláudia W. Machado. **A prática docente frente à suspeita e diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) de crianças em fase escolar.** 2011. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2011.
- BARBOSA, Josilene Souza Lima. **A tecnologia assistiva digital na alfabetização de crianças surdas.** 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Artigo 205, 206 e 208.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 26 fev. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf> Acesso em: 30 jan. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº1/2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 02 mai.2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Inclusiva.** 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** 2003. Brasília: SEES/MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 22 fev. 2016.
- BRASIL. Portal do Professor. **Jogos contribuem para a aprendizagem de alunos com TDAH.** 2016a. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/07/jogos-contribuem-para-a-aprendizagem-de-alunos-com-DÉFICIT-de-atencao>> Acesso em: 01 dez. 2015.
- BRASIL. Ministério do Planejamento. **PAC – Programa de Aceleração do Crescimento.** 2016b. Disponível em: <http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>. Acesso em: 02 mai.2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**. 2016c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=176:apresentacao>. Acesso em: 02 mai. 2016.

BRIDI, Fabiane Romano De Souza. **Sobre os processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CAMPOS, Rebeca da Silva. **Jogos de regras como recurso de intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade**. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses**. 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=2164>. Acesso em: 20 out. 2015.

CASTRO, Sabrina Fernandes de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CORREA, Nesdete Mesquita. **Salas de recursos multifuncionais e plano de ações articuladas em Campo Grande - MS: análise dos indicadores**. 2012. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e psicologia histórico-cultural. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 121-146, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100007>.

ESPANHA. Ministério da Educação. Conferência Mundial de Educação. **Declaração de Salamanca (1994)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 01 dez. 2015.

FAGUNDES, Soely Aparecida. **Percepções de professores das políticas públicas de formação para a inclusão educacional de criança com diagnóstico de Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

FREITAS, Lucas Cordeiro. **Habilidades Sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: comparações múltiplas**. 2011. 205 f. Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação do Indivíduo Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GOMES, Magda Altafini. **Estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem: como motivá-los?** 2012, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

HUMMEL, Eromi Izabel. **Formação de Professores de Salas de Recursos Multifuncionais para o uso de tecnologia assistiva**. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2012.

MARTINS, Inês de Oliveira Ramos. **Educação Especial e a Superintendência Regional de Educação de Cariacica: um diálogo possível**. 2011. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

MESSINA, Lucinete de Freitas; TIEDEMANN, Klaus Bruno. Avaliação da memória de trabalho em crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Psicol. USP**, Jun. 2009, v.20, n.2, p.209-228. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/> Acesso em: 9 mai. 2016.

NAZAR, Terezinha R. Nogueira. **Representações Sociais de professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**. 2011. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011.

PHELAN, Thomas W. **TDA/TDAH. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Sintomas, Diagnósticos e Tratamentos. Crianças e Adultos**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2005.

RAMALHO, Maria Noalda. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial**. 2012. 174f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RUCKERT, Sarah Louise Sonntag. **Memória de trabalho em crianças e Adolescentes com TDAH e dificuldade ou transtorno na Matemática**. 2012. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTA CATARINA. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina: proposta/Coordenador Sergio Otavio Bassetti**. São José: FCEE, 2006.

SANTA CATARINA. **Programa Pedagógico**. São José: FCEE, 2009.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto. **Comunicação alternativa e formação inicial de professores para a escola inclusiva**. 2012. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SEABRA, Magno Alexon Bezerra. **Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: concepções e práticas de professoras de escolas públicas**. 2012. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Ana B. Barbosa. **Mentes inquietas: TDAH - desatenção, hiperatividade e impulsividade**. 4. ed. São Paulo: Globo, 2014.

VELTRONE, Aline Aparecida. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 2011. 193f. Tese (Doutorado em Educação Especial - Educação Do Indivíduo Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.