

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política 2



Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	A formação docente nas dimensões ética, estética e política 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-569-3 DOI 10.22533/at.ed.693190209 1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Ética. 3. Professores – Formação – Brasil. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A obra “A formação Docente nas Dimensões Éticas, Estética e Política 1” traz diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo das ciências humanas.

Atualmente, o modelo de desenvolvimento econômico, o processo de globalização, os avanços tecnológicos, que geram rápidas e constantes mudanças em todos os setores da sociedade, têm exigido das instituições, principalmente da escola, maior eficácia, produtividade, qualidade e competitividade, suscitando a necessidade de profissionais competentes e atualizados, capazes de assumir os diferentes papéis no mercado de trabalho e no contexto em que vivem.

Os saberes adquiridos nas formações iniciais já não oferecem suporte para exercer a profissão com a devida qualidade, como acontecia até pouco tempo, conforme alude Lévy (2010, p.157): “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início do seu percurso profissional, estarão obsoletas no fim da sua carreira”.

Na atividade docente torna-se ainda mais premente que ocorra a formação continuada, pois o ofício de professor não é imutável, suas mudanças incidem principalmente pelo surgimento e a necessidade de atender as “novas competências”. Este ofício vem se transformando, exigindo: prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, sensibilidade à relação com o saber e com a lei. Tudo isso leva a um repensar da prática e das competências necessárias para o desempenho do papel de educador.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

Conforme Imbernón (2001) a formação continuada, entendida como fomento do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, eleva o trabalho para que ocorra a transformação de uma prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente. A formação continuada supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão para a mudança e a transformação no contexto escolar. Dessa forma, os professores passam a ser protagonistas de sua história, do seu fazer pedagógico, e de uma prática mobilizadora de reflexão sobre tudo o que vêm realizando (Nóvoa 1999; Schon 1997).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem

provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola em sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade. Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
ESTADO, POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUNS DESAFIOS	
Marilene Santos	
Tereza Simone Santos de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.6931902091	
CAPÍTULO 2	12
EXERGAMES DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Keyne Ribeiro Gomes	
Daniel Bramo Nascimento de Carvalho	
Marília Gabriele Melo dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6931902092	
CAPÍTULO 3	28
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PREFEITURA DE ARACAJU: REFLEXÃO-AÇÃO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO	
José Fonseca da Silva	
Sheilla Silva da Conceição	
Henrique Nou Schneider	
DOI 10.22533/at.ed.6931902093	
CAPÍTULO 4	40
INCLUSÃO OU SEGREGAÇÃO? UM ESTUDO DE CASO SOBRE A “INCLUSÃO”	
Taiana do Vale Figueiredo da Conceição	
Kátia Regina Lopes Costa	
DOI 10.22533/at.ed.6931902094	
CAPÍTULO 5	50
O CANTINHO DE LEITURA EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Suely Cristina Silva Souza	
Adeilma Oliveira da Silva	
José Valdicélio Alves da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6931902096	
CAPÍTULO 6	64
O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA NOÇÃO DE HABITUS EM BOURDIEU E AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS EM MERLEAU-PONTY	
Markus de Lima Silva	
Luiz Anselmo Menezes Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6931902097	
CAPÍTULO 7	75
O MUNDO DO TRABALHO E A PROFISSÃO DOCENTE NA NOVA (DES)ORDEM MUNDIAL	
Isabel Cavalcante Ferreira	
Ivanete Rodrigues dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6931902098	

CAPÍTULO 8	103
O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	
Nágila Waldvogel Gringo da Silva	
Silvana Oliveira da Silva	
Isaura Francisco de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6931902099	
CAPÍTULO 9	116
O WHATSAPP NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA	
Mariana Morais Azevedo	
Adriana Alves Novais de Souza	
Leticia Maciel dos Reis	
DOI 10.22533/at.ed.69319020910	
CAPÍTULO 10	128
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ATUALIDADE: TECENDO RELAÇÕES, TRAJETÓRIAS E DESAFIOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA	
Stella Alves Rocha da Silva	
Jane Rangel Alves Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.69319020911	
CAPÍTULO 11	138
ORIENTAÇÃO SEXUAL E DIVERSIDADE DE GÊNERO NO ENSINO BÁSICO	
Wylamys Santos de Lima	
Mariana Santos Lima	
Márcia Eliane Silva Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.69319020912	
CAPÍTULO 12	147
ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS PARA PRÁTICA DE NATAÇÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO NARRATIVA	
Fábio Brum	
Francisco de Assis Andrade	
Diego da Costa dos Santos	
Diogo Dias de Paula Muniz	
DOI 10.22533/at.ed.69319020913	
CAPÍTULO 13	163
PANORAMA DE TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS	
José Elyton Batista dos Santos	
Bruno Meneses Rodrigues	
Manoel Messias Santos Alves	
André Ricardo Lucas Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.69319020914	
CAPÍTULO 14	175
PROFESSORES ARTICULADORES TECNOLÓGICOS: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU SE	
Sheilla Silva da Conceição	
Henrique Nou Schneider	
Adriana Santos de Jesus Meneses	
DOI 10.22533/at.ed.69319020915	

CAPÍTULO 15	191
RELAÇÕES DE GÊNERO NA GESTÃO ESCOLAR A DICOTOMIA ENTRE MULHERES E HOMENS NO CARGO DE DIRETORA/DIRETOR ESCOLAR	
Alane Martins Mendes Pedro Paulo Souza Rios André Ricardo Lucas Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.69319020916	
CAPÍTULO 16	203
RESSIGNIFICAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE	
Márcia Alves de Carvalho Machado Alice Virgínia Brito de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.69319020917	
CAPÍTULO 17	215
SER PROFESSOR/A: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS, ARACAJU/SE	
Elaine Fernanda dos Santos Mayane Santos Vieira Sindiany Suelen Caduda dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.69319020918	
CAPÍTULO 18	227
SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS CORROBORADA COM UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA PARA O ENSINO DE ÓPTICA GEOMÉTRICA	
Rosiel Camilo Sena Júlio Ferreira Falcão Igor Bartolomeu Alves de Barros Paulo Sérgio Carlos Arruda Sergio Augusto Nunes Monteiro Jose Augusto Figueira da Silva Pablo Marques da Silva Maria Rosângela Marinho Souza Fabiann Matthaus Dantas Barbosa Edmilson Ferreira de Lima Jones Montenegro da Silva Sandrezza Lima Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.69319020919	
CAPÍTULO 19	234
TOBIAS BARRETO E A ALMA DA MULHER: PRÁTICAS E REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO FEMININA NO SÉCULO XIX	
Juselice Alves Araujo Alencar Rozevania Valadares de Meneses César Rafaela Virginia Correia da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.69319020920	

CAPÍTULO 20	243
TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: NARRATIVAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES	
Judith Mara de Souza Almeida	
Fernanda Ambrósio Testa	
Carolina Beiro da Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.69319020921	
CAPÍTULO 21	254
VER NO MUNDO DOS CEGOS E SER CEGO NO MUNDO DOS QUE VEEM	
Maria de Fátima Vilhena da Silva	
Ítalo Rafael Tavares da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.69319020922	
CAPÍTULO 22	267
EDUCAÇÕES PARA A CIDADANIA: CAMINHO PARA UMA CULTURA DE PAZ	
Maria Kéllia de Araújo	
Mariluze Riani Diniz dos Santos	
Themis Gomes Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.69319020923	
SOBRE A ORGANIZADORA	277
ÍNDICE REMISSIVO	278

TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: NARRATIVAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES

Judith Mara de Souza Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
Araquari – Santa Catarina

Fernanda Ambrósio Testa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
Araquari – Santa Catarina

Carolina Beiro da Silveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
Araquari – Santa Catarina

RESUMO: O objetivo geral deste trabalho é narrar e analisar experiências da equipe de Atendimento Educacional Especializado – AEE do IFC/Araquari com estudantes com Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, a fim de compreender o que podemos oferecer em termos de adaptações/adequações metodológicas que possam favorecer o processo de construção de conhecimentos. O percurso teórico-metodológico foi a pesquisa narrativa com base no telling, ou seja, o contar de experiências de três profissionais que compõem a equipe de Atendimento Educacional Especializado – AEE de uma instituição pública de ensino do município de Araquari em Santa Catarina e de dez estudantes com TDAH que frequentam o AEE. Baseamo-nos em pesquisas

de Clandinin; Connelly (2000, 2015); Connelly; Clandinin (2004). Nossos textos de campo são narrativas dos participantes, analisadas a partir da composição de sentidos (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2001). Esta pesquisa possibilitou-nos conhecer melhor a realidade do nosso contexto de trabalho, considerando o número significativo de estudantes com TDAH que necessitam do apoio especializado, visto que esses estudantes têm histórico de reprovações e sérios comprometimentos na aprendizagem. Observamos que estudantes com TDAH podem apresentar comorbidades associadas, como: transtorno desafiador opositivo; transtorno de conduta; transtorno bipolar de humor; transtorno de ansiedade; dislexia; além de propensão ao uso de drogas, álcool e depressão. Percebemos, nas próprias histórias dos estudantes, o que era necessário para que eles conseguissem lidar com suas dificuldades, assim sendo, conseguimos, compondo sentidos de suas narrativas junto com eles, elaborar orientações aos docentes que pudessem favorecer o processo de construção de conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno. Desatenção. Hiperatividade. Impulsividade. Aprendizagem.

ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY
DISORDER: TEACHERS AND STUDENTS'

NARRATIVES

ABSTRACT: The general objective of this work is to narrate and analyze the experiences of the Specialized Educational Support (AEE - acronym in portuguese) group of the Instituto Federal Catarinense/ Araquari with students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), in order to understand what we can offer in terms of methodological adaptations which may favor the knowledge building process. The theoretical-methodological route was the narrative inquiry based on the telling of experiences of three professionals who form the Specialized Educational Support group of a public teaching institution in the municipality of Araquari in Santa Catarina, Brazil, and ten students with ADHD attending the Specialized Educational Support group. We have based our research on Clandinin; Connelly (2000, 2015); Connelly; Clandinin (2004). Our field texts are participants' narratives, analyzed through the composition of meanings (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2001). This inquiry allowed us to understand the reality of our work context, considering the significant number of students with ADHD who need specialized support, since these students have a history of school failure and serious learning impairment. We have noticed that students with ADHD may present associated comorbidities, such as: oppositional defiant disorder; conduct disorder; bipolar disorder; anxiety disorder; dyslexia; besides propensity to drugs and alcohol use and depression. We have realized through the students' own stories what was necessary for them to cope with their difficulties, so we were able to compose the meanings of their narratives with them in order to develop guidelines for teachers that could favor the knowledge building process.

KEYWORDS: Disorder. ADD. Hyperactivity. Impulsivity. Learning.

1 | INTRODUÇÃO

Como nas pesquisas narrativas estudamos experiências, iniciamos compartilhando as nossas, visto que os sentidos que compomos a partir de nossos estudos são permeados por nossas experiências prático-profissionais (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Sou Judith, pesquisadora/participante 1¹: sou formada em Letras e Pedagogia e atuo há mais de vinte anos na educação de pessoas com deficiências, tendo passado pela educação especial de caráter substitutivo e também por outras que ofereciam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mais especificamente atuando no AEE na sala de recursos multifuncionais de escolas regulares. Também atuei no processo de formação de professores em nível superior, graduação e pós-graduação; além da formação continuada em cursos de extensão. As experiências com estudantes público-alvo da educação especial possibilitaram-me aprender na e pela experiência. Além disso, busquei especializações na área de educação

1. As pesquisas narrativas são geralmente escritas em primeira pessoa, como aqui trabalhamos com autoria e coautoria, utilizamos o plural durante a escrita do texto e a primeira pessoa do singular somente para a apresentação pessoal e narrativas dos estudantes participantes.

especial e desenvolvi pesquisas de mestrado e doutorado voltadas para a inclusão educacional de pessoas com deficiências. Atualmente, estou professora efetiva de atendimento educacional especializado no Instituto Federal Catarinense, campus Araquari.

Sou Carolina, pesquisadora/participante 2, sou psicóloga escolar no IFC - Instituto Federal Catarinense, campus Araquari. Tecnóloga em processos gerenciais, pós-graduada em Saúde Mental, atenção psicossocial e psicopedagogia com ênfase em neurociência. Atualmente, estou coordenadora do NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e componho a equipe de Atendimento Educacional Especializado – AEE do IFC/Araquari. Tenho estudos na área de educação inclusiva e assédio moral, além de experiências em educação inclusiva.

Sou Fernanda, pesquisadora/participante 3, sou formada em Pedagogia, especialista em Informática Educativa e em Educação Especial e Práticas Inclusivas. Mestre em Educação, com pesquisa na área de Processos e métodos pedagógicos. Sou pedagoga no Núcleo Pedagógico do Instituto Federal Catarinense, campus Araquari.

Após nos apresentarmos, passamos a explorar nosso tema de pesquisa, iniciando pelo conceito, seguido das características e problematizações que nos levaram ao desenvolvimento da presente proposta.

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, doravante TDAH, é caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade (TEIXEIRA, 2013, p. 20). De origem multifatorial, pode estar associado à: fatores genéticos, neuroquímicos, complicações da gravidez/parto e fatores sociais. Silva (2014) destaca que a pessoa que tem TDAH nem sempre apresenta hiperatividade, entretanto jamais deixará de apresentar forte tendência à dispersão, o que acaba por afetar vários aspectos da vida, sendo um deles a aprendizagem. Além das características anteriormente apontadas, conforme Teixeira (2013), *S i l v a* (2014) afirma que a pessoa com TDAH apresenta, ainda, desorganização, esquecimento, o que pode explicar o fato do não cumprimento de compromissos escolares, como provas, trabalhos e atividades que geralmente não são entregues ou são apresentadas incompletas.

Teixeira (2013) ressalta as consequências do TDAH para estudantes: a) dificuldades para aprender; b) dificuldades para estudar; c) dificuldades para realizar exercícios ou provas; d) notas baixas; e) reprovação e abandono escolar; f) brigas e conflitos com pais, professores e amigos; g) dificuldades para fazer e manter amizades; h) aumento do estresse; i) impulsividade; j) problemas com álcool e drogas.

Todos esses problemas podem ser evitados, desde que o estudante com TDAH seja compreendido e receba o apoio necessário para desenvolver todo seu potencial e aprenda a lidar com essa condição específica.

Um desses apoios é possível por meio do AEE – Atendimento Educacional Especializado, ou seja, um serviço da educação especial destinado aos estudantes com deficiências, transtorno do espectro do autismo e, ainda, estudantes com altas habilidades/superdotação, ofertado por profissional especializado e que acontece no turno inverso ao que o estudante frequenta a classe comum. O AEE tem como objetivo principal eliminar/minimizar barreiras que possam impedir ou dificultar o processo de construção de conhecimentos (BRASIL, 2008).

Percebemos, a partir da definição e dos documentos elaborados pelo Ministério da Educação, que os estudantes com TDAH não são considerados público da educação especial. Todavia, a experiência com esses estudantes e suas histórias marcadas por reprovações e dificuldades acentuadas de aprendizagem, levou-nos a problematizar essa questão e chegamos a esta pesquisa compartilhada neste capítulo.

Como ainda carecemos de um documento normativo do Ministério da Educação que seja base para organização do AEE no ensino médio e superior, no contexto pesquisado criamos nosso próprio documento e nele contemplamos o atendimento a estudantes com necessidades específicas, o que de certo modo, deixa brechas para que possamos apoiar no AEE estudantes com TDAH (PORTARIA NORMATIVA Nº 04, DE 29 DE JANEIRO DE 2018). É essa experiência que pretendemos compartilhar, conforme objetivo a seguir.

Temos como objetivo geral, narrar e analisar experiências da equipe de Atendimento Educacional Especializado – AEE do IFC/Araquari com esses estudantes, a fim de compreender o que podemos oferecer em termos de adaptações/adequações metodológicas para favorecer o processo de construção de conhecimentos, visto que, conforme nossas percepções com estudante com TDAH: desatenção; desorganização; procrastinação; dificuldades de memória; inquietação, entre outros fatores podem levar ao baixo desempenho escolar, falta de motivação para o estudo e baixa autoestima e, ainda, conforme já afirmado com base em Teixeira (2013), desencadear reprovações e, até mesmo, evasão escolar.

Este capítulo encontra-se organizado da seguinte maneira: depois de apresentarmos na introdução nosso referencial teórico com definição e características de estudantes com TDAH, além da justificativa para desenvolver esta pesquisa; compartilhamos o percurso teórico metodológico que possibilitou realizar este estudo: tipo de pesquisa, participantes, contexto de pesquisa, textos de campo e estratégias de análise. Na sequência, apresentamos os resultados e discussões, retomando objetivo de pesquisa e entrelaçando teoria e narrativa dos estudantes com TDAH. Posteriormente, as conclusões a que chegamos após o estudo.

2 | METODOLOGIA

O percurso teórico-metodológico que possibilitou desenvolver este estudo foi a pesquisa narrativa, que permite compreender a experiência como história vivida (living) e/ou contada (telling). Nessa perspectiva, a narrativa é objeto e método de pesquisa. Objeto, porque nós, pesquisadores, empenhamo-nos para compreender a experiência estudada; é também método, porque é narrando que apresentamos e discutimos nosso objeto de estudo e, ainda, compomos sentidos da experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2000, CONNELLY; CLANDININ, 2004, 2011).

O conceito de experiência a que esses autores se referem e no qual nos apoiamos, baseia-se na perspectiva *Deweyana* que caracteriza a experiência pela interação contínua do pensamento humano com o ambiente pessoal, social e material, ou seja, a experiência é compreendida como as histórias vividas e contadas pelas pessoas, sendo que no contar de suas histórias, elas se reafirmam e/ou modificam, dando origem a novas histórias e, a partir dessas histórias, educam a si próprias e aos (CLANDININ; CONNELLY 2004, p 27).

Para esses autores, a experiência pode ser fonte de entendimento e de conhecimento, visto que pesquisadores narrativos estudam experiências de indivíduos no mundo e buscam maneiras de compreender como elas são vividas e compostas.

No presente estudo, caracterizado como telling ou o contar de experiências, narramos histórias vividas por nós, pesquisadoras/participantes com dez estudantes com TDAH no atendimento educacional especializado. Contamos também com a histórias narradas por esses estudantes sobre suas experiências como pessoas com TDAH.

O contexto onde a experiência aconteceu foi uma escola pública federal de ensino técnico e superior, localizada em Araquari, Santa Catarina. A instituição oferece os seguintes cursos: técnico em agropecuária, informática e química integrados ao ensino médio; técnico subsequente em agrimensura. Oferta também cursos superiores: bacharelado em medicina veterinária, agronomia, ciências da informação; licenciaturas em ciências agrícolas e química; tecnologia em redes de computadores. Há também cursos de pós-graduação: especialização em aquicultura; educação matemática. Além desses cursos, dois mestrados: produção e sanidade animal; tecnologia e ambiente. A instituição também oferece à comunidade formação continuada em diversas áreas do conhecimento, como atendimento educacional especializado, formação de cervejeiros, por exemplo.

Atualmente, a instituição tem mais de dois mil estudantes distribuídos em vários níveis de ensino. Para aqueles que são público alvo da educação especial², é ofertado o Atendimento Educacional Especializado, ou seja, um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestado de forma

2. Estudantes com deficiências, transtornos do espectro do autismo ou com altas habilidades/superdotação.

complementar ou suplementar aos estudantes com deficiências e/ou transtornos, altas habilidades/superdotação que frequentam a classe comum de todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2008). Para o AEE temos uma equipe composta por um docente, uma psicóloga e uma pedagoga. Nosso trabalho envolve entrevista com a família, estudantes, avaliações das necessidades específicas de estudantes com deficiências, distúrbios ou transtornos de aprendizagem e também daqueles que apresentam altas habilidades/superdotação. Além de entrevistar, avaliamos os estudantes para compreender suas necessidades em termos de acessibilidade e atendimento específico.

Nossos textos de campo foram compostos a partir de narrativas escritas pelos participantes e analisadas pelas pesquisadoras na relação com os participantes, a partir da composição de sentidos de Ely; Vinz; Downing; Anzul (2001). Na composição de sentidos assumimos a interpretação como o resultado da interação entre textos de campo e a intervenção das nossas experiências pessoais e profissionais. Sentidos podem ser compostos a partir da leitura e releitura dos textos de campo, pensamento e compreensão sobre eles, sua escrita, reescrita e interpretação, ou até mesmo, a exposição e discussão em grupos de apoio (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2001).

Na sequência, apresentamos a análise e discussão, ou seja, a interpretação dos textos de campo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo geral desta pesquisa foi narrar e analisar experiências da equipe de Atendimento Educacional Especializado – AEE com estudantes com Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, a fim de compreender o que podemos oferecer em termos de adaptações/adequações metodológicas que possam favorecer o processo de construção de conhecimentos desses estudantes.

Em suas narrativas, os estudantes com TDAH destacaram a dificuldade em se concentrarem durante as aulas:

Não consigo me concentrar por muito tempo, sempre fui assim, me chamam de desligada, preguiçosa... Acho que por isso tenho notas baixas, atrapalha a entender o conteúdo (participante 1).

Se cai um objeto de alguém eu olho e já perco o foco, daí é difícil voltar a atenção para a explicação do professor (participante 2).

Tento prestar atenção, mas começo a pensar em várias coisas, me perco no pensamento, sonho acordado (participante 3).

Começo ouvindo bem o professor, de repente me desligo da aula, perco o foco. Sempre foi assim, tive dificuldade, pegava exame, recuperação. É difícil prestar atenção, principalmente com tanta gente perto (participante 4).

Esqueço sempre o que minha mãe me pede para fazer ou comprar. Ela fica muito

brava, briga comigo e diz que estou no mundo da lua. Às vezes é lá que me sinto mesmo (participante 8).

Além da desatenção, houve estudantes que destacaram não conseguirem ficar quietos:

Preciso mexer as pernas, os pés, desenhar no caderno, bater com os dedos na mesa. É difícil ficar parado ouvindo o professor sem fazer nada. Mas, ao mesmo tempo, isso me atrapalha (participante 5).

É complicado ficar parada na sala, na cadeira. Em casa ou no intervalo das aulas eu fico andando de um lado para o outro. Não consigo ficar parada (participante 1).

Além das características apresentadas, há estudantes que destacam comportamentos impulsivos:

Sou muito explosivo, nervoso. Quando vejo já briguei com meu pai, com minha mãe, brigo por qualquer coisa (participante 6).

Eu discuto com meus pais, meus amigos. Quando vejo já estou gritando. É ruim, porque fica um clima ruim e sei que tenho que escutar meus pais. Mas não me controlo (participante 7).

As narrativas dos estudantes possibilitam observar as três características do TDAH, conforme Teixeira (2013), a desatenção, perda do foco com facilidade; a hiperatividade, relatada por estudantes que sentem dificuldade em ficar quietos, parados; a impulsividade, em que os estudantes narram momentos de explosão, visto que a impulsividade leva à ações impensadas. Observamos também a dificuldade em lembrar compromissos e, no que diz respeito aos estudantes, em memorizar informações importantes, como datas de provas, entrega de trabalhos e até de tarefas simples.

Percebemos durante a pesquisa que os estudantes apresentam dificuldades de organização, isso inclui a pasta ou mochila de materiais, organização de atividades e até do caderno de notas:

Precisei ajudar o estudante com TDAH a organizar uma pasta com um calendário de atividades, além de tarefas e trabalhos que estavam amassados e espalhados pela mochila. Junto havia vários papéis que deveriam estar no lixo, papel em branco, papéis de bala etc. (pesquisadora 1).

É comum os professores reclamarem que o estudante não entregou atividades ou entregou trabalhos incompletos (pesquisadora 2).

Os estudantes relatam que os cadernos são incompletos, não conseguem acompanhar o professor, se perdem e acabam deixando. Depois, não retomam as anotações e só percebem quando precisam estudar para as provas (pesquisadora 3).

Além das características apresentadas até aqui sobre estudantes com TDAH, vale destacar as observações que eles fazem a respeito da leitura, da escrita e do raciocínio matemático:

Não consigo ler um livro todo, nunca consegui. Se for um texto grande, no terceiro parágrafo já não lembro o que li nos dois primeiros (participante1).

Erro muito quando escrevo um texto. Sei que é descuido. Às vezes meu texto fica sem sentido também, sem nexos, sem sequência. Será que é por causa do transtorno? (participante 8).

Tenho dificuldades em exatas, problemas de raciocínio e operações simples. Não é só errar um sinal, é mais que isso, envolve o entendimento da sequência de uma operação. Pode ser porque eu não consigo prestar atenção todo o tempo na explicação do professor (participante10).

Analisando os relatos dos estudantes com TDAH, observamos que eles requerem mais atenção devido à dificuldade para: focar, conseqüentemente para compreensão e aprendizagem; organizar e concluir trabalhos, atividades de pesquisa e o próprio caderno; organizar estudos autônomos fora do contexto escolar; memorizar informações. No convívio com esses estudantes observamos também tendência à baixa autoestima, relacionamento e comportamentos algumas vezes problemáticos, relutância em relação ao desenvolvimento de atividades que requerem esforço mental como leitura de textos extensos, resolução de cálculo e problemas de raciocínio lógico-matemático, entre outros. Ao mesmo tempo em que as narrativas nos mostram problemas/dificuldades, elas também apontam possibilidades, visto que foi a partir delas que encontramos possibilidades para atendimento às necessidades específicas de estudantes com TDAH. A seguir, compartilhamos orientações aos docentes que são simples, mas que têm feito toda diferença nos processos de ensino e aprendizagem desses estudantes, favorecendo o processo de construção de conhecimentos. Destacamos que não se trata de uma receita e, ainda, que é fundamental considerar não somente a história de cada um dos estudantes, mas principalmente seus anseios e jeitos de ser.

- O (A) estudante precisa sentar-se à frente, próximo ao professor e longe de portas e janelas.
- Explore os conteúdos mais complexos no início das aulas.
- Proporcione pausas entre as explicações, intercalando atividades práticas.
- Possibilite tempo adicional para atividades avaliativas, caso necessário.
- Estimule o questionamento para sanar dúvidas ou pergunte se houve entendimento do conteúdo.
- Relacione conteúdos acadêmicos ao dia a dia dos estudantes. Isso torna a aprendizagem significativa.
- Divida os trabalhos em partes e ofereça explicações claras, objetivas e com vocabulário acessível.
- Quando os enunciados das questões forem extensos, divida-os em sentenças menores. Esta estratégia pode favorecer o entendimento.
- Solicite fichamento durante a leitura de textos avulsos, capítulos de livros ou

obras inteiras, visto que sem o registro a tendência é esquecer o assunto ao final da leitura, mesmo que seja apenas de um parágrafo. Quando possível, realize a leitura do texto ou das provas oralmente para todos os estudantes. Essa estratégia pode apoiar o entendimento, visto que para a maioria de estudantes com TDAH pode ser mais tranquilo compreender a leitura do outro.

- Entregue registro com o passo a passo para realização de atividades, trabalhos e pesquisas.
- Disponibilize material com o conteúdo trabalhado para estudos posteriores em ambientes com menos estímulos e ruídos ou permita a gravação das aulas em áudio.
- Estabeleça contato visual e chame o(a) estudante sempre que o(a) perceber disperso(a).
- Antes de registrar falta, verifique se realmente o(a) estudante está ausente ou apenas não ouviu a chamada.
- Se possível, estimule o uso de novas tecnologias (computador ou celular com internet) no processo de construção de conhecimentos.
- Registre por escrito as datas de entrega de trabalhos e realização de provas, pois o(a) estudante tende a esquecer se o professor somente verbalizar.
- Disponibilize no quadro ou na prova fórmulas para consulta e desenvolvimento de atividades.
- Quando o(a) estudante tiver que realizar cópia do quadro, adote formas de organização para que ele(a) não perca a sequência. Enumere, divida em partes, marque a sequência com letras, por exemplo. Há a tendência de que o caderno da pessoa com TDAH fique incompleto, devido à dificuldade em acompanhar o ritmo de anotações dos professores e, ao mesmo tempo, se concentrar durante as anotações.
- Prestar atenção e fazer anotações ao mesmo tempo são duas atividades complexas para pessoas com TDAH. Assim sendo, determine tempo para anotações depois de explicar o conteúdo.
- Estimule a prática de esportes, principalmente para estudantes hiperativos. Além de ajudar na concentração é uma maneira de colocar o corpo em movimento.
- Encontre o ponto forte do estudante com TDAH e valorize áreas em que ele se destaca. Essa atitude o ajudará a manter a autoestima elevada.
- Se necessário, incentive os pais a buscarem apoio especializado, visto que há a tendência dos estudantes desenvolverem ansiedade, depressão, comportamento desafiador, entre outros.
- Oriente os pais a apoiarem os filhos nos estudos e atividades extraclasses. É importante que eles organizem ambientes tranquilos e mantenham os filhos longe de estímulos, como televisão e celular. É fundamental também criar rotinas diárias de estudos.

Como resultados, podemos destacar que as orientações aqui elencadas têm favorecido o planejamento, a organização, manejo do tempo, a memória e o

controle das emoções de estudantes com TDAH, pois têm surtido efeitos positivos, favorecendo a autorregulação de comportamentos que afetam negativamente a aprendizagem e interação com os pares, melhorando a capacidade de atenção e diminuindo prejuízos na aprendizagem.

4 | CONCLUSÃO

A partir desta pesquisa, passamos a conhecer melhor a realidade do nosso campus, considerando o número de estudantes público do AEE e que necessitam do apoio especializado. Percebemos que temos um número significativo de estudantes com TDAH e que não pode ser ignorado, visto que é maior se comparado ao público com deficiências e/ou outras necessidades específicas.

Aprendemos, na vivência da experiência com estudantes com TDAH, que eles podem apresentar comorbidades associadas, como: transtorno desafiador opositivo; transtorno de conduta; transtorno bipolar de humor; transtorno de ansiedade; dislexia; além de propensão ao uso de drogas ou álcool e, ainda desenvolver depressão. Por esse motivo, é fundamental buscar apoio psicológico.

Percebemos, nas próprias histórias dos estudantes, o que era necessário para que eles conseguissem lidar com as dificuldades, assim sendo, conseguimos, compondo sentidos de suas narrativas junto com eles, elaborar orientações aos docentes que pudessem favorecer o processo de construção de conhecimentos.

Concluimos com este trabalho que é essencial o acompanhamento do estudante com TDAH por parte da equipe de AEE da escola, a fim de mudar as histórias de reprovação, desmotivação e exclusão que esses estudantes geralmente vivem no contexto acadêmico.

Concluimos ainda, que necessitamos de momentos de formação de professores para que eles possam não somente conhecer o TDAH, mas compreender como esse transtorno afeta a construção de conhecimentos, bem como a maneira que a pessoa interage com os pares, além de perceber que pequenas mudanças em suas atitudes podem apoiar o estudante com TDAH na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado**: AEE. SESP/MEC, 2008.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

_____. **Pesquisa Narrativa**: Experiência e História na Pesquisa Qualitativa. Tradução: GPNEP. Uberlândia, EDUFU, 2015.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D.J. **Narrative inquiry**. Complementary Methods for Research in Education. 3. Ed. Washington: American Educational Research Association, 2004.

ELY, M.; VINZ R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

PORTARIA NORMATIVA N° 04, DE 29 DE JANEIRO DE 2018. Disponível em: <http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2018/02/Portaria-Normativa-004-2018-Regulamento-de-Atendimento-Educacional-Especializado-do-IFC.pdf>. Acesso em 24/04/2019.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. São Paulo: Globo, 2014.

TEIXEIRA, G. **Desatentos e hiperativos: manual para alunos, pais e professores**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2013.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 40

Análise 127, 139, 148, 201

Aprendizagem 61, 128, 133, 138, 139, 240, 243, 244, 255, 277

C

Carreira 88, 113

Cultura 26, 159, 203, 214, 254, 279, 280, 288

D

Desafios 201, 235

Diversidade 150, 158, 277

Docência 201

E

EAD 220, 221, 222, 225

Educação 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 34, 35, 36, 39, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 61, 63, 66, 70, 74, 75, 76, 86, 113, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 139, 140, 141, 144, 146, 148, 149, 153, 155, 158, 159, 161, 171, 172, 176, 185, 186, 187, 189, 192, 194, 199, 201, 202, 203, 210, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 225, 226, 229, 237, 238, 239, 244, 245, 246, 247, 254, 255, 257, 258, 266, 270, 273, 275, 277, 278, 279, 280, 287, 288, 289

Educação Sexual 289

Ensino 2, 12, 31, 35, 36, 37, 45, 62, 63, 65, 66, 68, 70, 73, 74, 116, 119, 122, 123, 127, 128, 129, 134, 138, 150, 167, 169, 175, 176, 178, 216, 227, 228, 229, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 249, 278, 284, 286

Escola 4, 10, 12, 18, 50, 51, 52, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 70, 114, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 185, 198, 235, 249, 251, 254, 280, 284, 286

Estética 2, 5

Ética 2, 281

Experiência 133, 138, 264

F

Formação 2, 28, 31, 32, 39, 115, 127, 139, 141, 147, 148, 149, 158, 175, 178, 179, 183, 185, 186, 187, 189, 194, 201, 203, 215, 216, 219, 226, 229, 230, 237, 246, 266, 288, 289

G

Gênero 150, 151, 154, 158, 203, 213

Gestão 203

I

Inclusão 49, 150, 158, 277, 278

Indivíduos 166

Informação 28, 29, 32, 129, 139, 188, 219

Intuir 50

L

Ler 58, 65, 273

M

Magistério 39, 119, 141, 148

P

Pedagogia 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 201, 215, 237, 256, 257, 269, 287, 289

Perspectivas 139, 171, 201, 213

Pesquisa 1, 4, 7, 9, 11, 12, 113, 115, 116, 118, 122, 123, 126, 139, 148, 149, 172, 201, 203, 213, 246, 264, 277, 279, 284, 285, 286

Políticas 1, 148, 149, 172

Práticas 12, 75, 122, 148, 246, 257

Processo 50, 51, 85

Profissionais 219

Q

Qualidade 173, 217, 218, 269

R

Relações 11, 203

Respeito 150, 284

S

Saberes 10, 149, 186, 201, 227, 230, 238

Sexualidade 289

Subjetividade 279

T

Tecnologias 28, 29, 31, 32, 35, 117, 129, 138, 175, 178, 179, 183, 194, 219, 226, 243, 244, 289

TIC 30, 31, 35, 179, 187, 188, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 219, 222

Trabalho 8, 87, 112, 113, 150, 151, 155

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-569-3

