

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL CÂMPUS FELIZ
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS E INGLÊS

Naíma de Souza Fernandes

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA
ALUNOS COM TDAH: LETRAMENTO, LEITURA E INCLUSÃO

Feliz
2019

Naíma de Souza Fernandes

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA
ALUNOS COM TDAH: LETRAMENTO, LEITURA E INCLUSÃO

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Feliz como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientador(a): Prof. Dra. Andrea Jessica Borges Monzón

Feliz
2019

Naíma de Souza Fernandes

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA
ALUNOS COM TDAH: LETRAMENTO, LEITURA E INCLUSÃO

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Feliz como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras.

Aprovado em 09 de outubro de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Andrea Jessica Borges Monzón (orientadora)

Psicóloga e Mestra Ana Paula Wilke França

Prof. Dra. Carine Winck Lopes

“A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]”

(Paulo Freire)

AGRADEIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão pelo incentivo e apoio que recebi no processo e no desenvolvimento deste trabalho. Com certeza, sem a dedicação deles para manter os meus estudos, nada disso seria possível.

À minha orientadora, Professora Doutora Andrea Monzón, que esteve presente em todos os momentos nesse processo longo de pesquisa. Nós fomos dedicadas e determinadas na realização deste trabalho. Sou grata pelos ensinamentos e experiências de vida que compartilhamos juntas.

Aos entrevistados, que disponibilizaram o seu tempo para colaborarem com a realização desta pesquisa.

Aos meus amigos e amigas, ao meu namorado e sua família, colegas de curso, às bibliotecárias e professores do IFRS - Campus Feliz, aos colegas do grupo de estudos do NEABI e do projeto de leitura, que me apoiaram, incentivaram e acompanharam o desenvolvimento da minha pesquisa.

Às professoras que compuseram a banca, Professora Doutora Carine Lopes e a Psicóloga e Mestra Ana Paula França, pelo olhar atencioso e crítico que tiveram com o meu trabalho.

Ao IFRS - Campus Feliz, pelo ensino público, gratuito e de qualidade.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é a construção de estratégias didático-pedagógicas inclusivas para professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio, a partir de investigações e análises de sujeitos com diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) inseridos no contexto de Educação Profissional. A justificativa para desenvolver uma pesquisa sobre esse tema é a situação em que o professor de Língua Portuguesa se encontra ao enfrentar dificuldades para trabalhar de forma mais significativa o aprendizado do aluno com TDAH, visto que em sua graduação esses assuntos não foram desenvolvidos com mais profundidade. Na sala de aula, o professor não pode dar diagnóstico aos alunos, porém pode contribuir positivamente observando e reportando comportamentos passíveis de diagnóstico. Dentre as dificuldades apresentadas por esses indivíduos há aquelas que afetam a leitura e o desenvolvimento do letramento no âmbito escolar. As coletas de dados ocorreram, primeiramente, através de depoimentos gravados em forma de História Oral, para a qual se elaborou um roteiro semiestruturado. Além disso, utilizou-se de um questionário on-line para professores e uma ficha de observação de aulas em que dois sujeitos de Educação Profissional estavam inseridos, mais especificamente na modalidade de Ensino Médio Integrado. Em seguida, analisou-se os depoimentos dos sujeitos, as respostas dos professores e as observações desta pesquisadora. Por fim, a partir dos resultados obtidos, foram elaboradas estratégias docentes com fins didático-pedagógicos, as quais possam ser empregadas e/ou adaptadas por professores de Língua Portuguesa e Literatura para alunos com o diagnóstico de TDAH. Os resultados obtidos dizem respeito à construção de formas de desenvolver o letramento destes alunos e torná-lo mais significativo, além de contribuir para a inclusão destes indivíduos, possibilitando-lhes desenvolver sua autonomia não somente no meio escolar, mas também no meio social do qual fazem parte. Em síntese, pode-se dizer que é preciso compreender e entender as diferenças singulares de cada aluno com o diagnóstico de TDAH, pois o professor irá precisar planejar estratégias que possam se realizar de forma eficiente, podendo essas surtir resultados positivos e satisfatórios tanto para o aluno quanto para o professor em sala de aula. Pode-se ressaltar, ainda, a importância da parceria entre a escola, professores, família, aluno e especialistas, para que soluções sejam planejadas e aplicadas de forma mais inclusiva e interdisciplinar.

Palavras-chave: TDAH; letramento; ensino de Língua Portuguesa; estratégias pedagógicas inclusivas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma da construção do sentido da leitura	25
Figura 2 – Identificação do entrevistado	32
Figura 3 – Observação do comportamento	36

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 TDAH, LEITURA E LETRAMENTO	13
2.1 O que é tdah?	13
2.2 Leitura e letramento	17
2.3 Inclusão na escola e tdah.....	18
2.4 Inclusão na aula de língua portuguesa	22
2.5 O ensino médio integrado e inclusão	25
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
3.1 Estudo de caso	27
3.1.1 Perfil da instituição	28
3.1.2 Perfil dos sujeitos.....	28
3.2 História oral	29
3.2.1 Roteiro	30
3.3 Questionário com professores	35
3.4 Observação de aulas	35
3.5 Princípios norteadores – estratégias para professores	36
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	37
4.1 Perspectivas dos alunos	37
4.1.1 Infância e leitura.....	37
4.1.2 Diagnóstico de TDAH	38
4.1.3 Ensino Fundamental e leitura	41
4.1.4 Ensino Médio e a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura	42
4.1.5 Acompanhamento e TDAH atualmente	43
4.1.6 Sujeitos na sala de aula.....	45
4.2 Perspectivas das professoras	47
4.2.1 Questionário.....	47
4.3 Estratégias pedagógicas de língua portuguesa.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58

REFERÊNCIAS	61
APÊNDICES	63

1 INTRODUÇÃO

No curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês, em meu 5º semestre, na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I, depois que eu o terminei, eu tive a oportunidade de realizar uma docência voluntária, em que eu presenciei uma situação de exclusão de um aluno em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental. O aluno estava sozinho em uma mesa na sala de aula, muito quieto, em outras palavras, ele aparentava estar praticamente sonolento, enquanto os colegas estavam conversando, brincando e trabalhando em grupos. Em razão disso, eu busquei abordar esse assunto na sala dos professores, para saber o que se passava na turma e o motivo pelo qual o menino estava isolado dos outros colegas. A professora que antes estava na aula com eles, relatou que permitiu que ele fizesse sozinho, pois os colegas não queriam fazer o trabalho com ele. Eu não havia compreendido a atitude da professora diante dessa situação, por isso a questioneei a respeito, e ela me explicou que o aluno era hiperativo. Segundo a docente, ele era muito agitado no começo da aula, além de agredir e incomodar os outros colegas que, em virtude disso, excluía-lo.

Ao perceberem a minha indagação sobre o caso, os professores me informaram que o menino tomava metade da medicação (cloridrato de metilfenidato, conhecido também como Ritalina) no começo da manhã e a outra metade ao final da manhã. Por esse motivo, então, que o menino ficava sonolento e apático na sala de aula, uma vez que a medicação inibia a sua hiperatividade e agressividade. Quando questionei aos docentes e à direção se o aluno tinha algum acompanhamento pedagógico e/ou psicológico, disseram-me que a família não se importava com a situação dele e a escola não conseguia fazer algo com relação a isso.

Nessa situação, eu pude perceber uma realidade entre tantas outras, em que um professor precisa estar atento e profissionalmente capacitado para enfrentar diversas situações nas escolas. Analisando os conteúdos ministrados no meu curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês, eu observei que não aprendemos de forma mais profunda e detalhada sobre os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem ou como incluí-los, pois são múltiplos os casos e que cada criança/adolescente é diferente da outra/outro. Foi esse acontecimento tão sensível, ou seja, de um aluno que tomava uma medicação e era excluído, que acabou despertando em mim um interesse maior em pesquisar sobre como nós professores, que em sua maioria têm dificuldades nesses casos, podemos mudar essas

ocorrências em sala de aula de maneira que o aluno se sinta incluído e valorizado, tanto pela escola e professores quanto pela própria família. Sendo assim, o aluno passará a ter um suporte por parte de todos, um acompanhamento especial, que irá orientá-lo e ajudá-lo a buscar estratégias para trabalhar as suas dificuldades de aprendizagem.

Procurei, a partir disso, limitar o quadro de pesquisa para leitura e letramento de alunos que possuem diagnóstico de TDAH. É fato que, na sala de aula, o professor não pode dar diagnóstico aos alunos, muito embora possa observar e reportar comportamentos passíveis de diagnóstico. É de suma importância para o desenvolvimento desses alunos a parceria família-escola-especialista. Essa é uma situação em que o professor se encontra sem adequado preparo para trabalhar de forma mais significativa no aprendizado do aluno com TDAH, visto que em sua graduação esses assuntos não são desenvolvidos com mais profundidade. Isso acabou gerando um interesse maior, da minha parte, na realização de uma pesquisa acerca do desenvolvimento do letramento e inclusão desses alunos e a construção de estratégias didático-pedagógicas voltadas para os mesmos.

Esta pesquisa tem como objetivo a construção de princípios didático-pedagógicos inclusivos para professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio, a partir de investigações e análises de sujeitos com diagnóstico de TDAH inseridos nesse contexto educacional, mais especificamente o da Rede Federal de Educação Profissional¹. Para dar conta do objetivo geral proposto, foi preciso:

- a) investigar e analisar a história oral de alunos com diagnóstico de TDAH, inseridos no contexto de Língua Portuguesa no Ensino Médio, sob a perspectiva do desenvolvimento de sua leitura e de seus letramentos na escola;
- b) investigar as estratégias construídas pelos próprios alunos para lidar com as demandas linguísticas e pedagógicas na disciplina de Língua Portuguesa;
- c) construir e propor estratégias didático-pedagógicas para servirem como princípios norteadores para professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio, especificamente para a inclusão e desenvolvimento de alunos com diagnóstico de TDAH.

¹ Caracterização da instituição na Seção 3.1.

No Capítulo 2, serão abordadas questões relacionadas ao diagnóstico de TDAH, aspectos referentes ao o que é leitura e letramento, quais os conceitos sobre inclusão e, também, inclusão na Língua Portuguesa e no Ensino Médio Integrado. No Capítulo 3, são apresentados os procedimentos metodológicos e a abordagem utilizada na pesquisa e na análise de dados. No Capítulo 4, apresenta-se e discute-se os resultados dos três instrumentos utilizados na pesquisa, a saber: a história oral, questionário para professores e a observação de suas aulas. Por fim, no Capítulo 5, são apresentadas as considerações finais acerca deste trabalho.

2 TDAH, LEITURA E LETRAMENTO

Sabe-se que o professor encontra muitos desafios na escola, mais especificadamente na sala de aula, devido à diversidade que existe entre os alunos, pois em sua formação não houve o aprofundamento de alguns tópicos relacionados a inclusão e a prática docente². Na escola, os estudantes são reflexo da pluralidade de uma sociedade, a qual eles estão inseridos, trazendo consigo a sua história e suas experiências enquanto sujeitos. Entende-se que não existe uma turma homogênea, pois cada um desenvolve o seu aprendizado de maneira singular. Porém, há aqueles que requerem uma atenção e um acompanhamento especializado e adaptado, para que dessa maneira eles consigam desenvolver a sua autonomia e aprendizado.

Nesta pesquisa, optou-se por se restringir às dificuldades encontradas em leitura e letramento na disciplina de Língua Portuguesa, buscando, com isso, incluir os alunos com TDAH na sala de aula, através de adaptações de conteúdo e de metodologias, bem como do desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas que possam facilitar o aprendizado dos mesmos. Neste trabalho, para que seja possível contribuir para a construção dessas estratégias didático-pedagógicas, entendemos que precisamos entender melhor quais são as dificuldades de alunos com TDAH, no que tange à leitura e ao letramento, bem como o que é inclusão, mais especificadamente na aula de Língua Portuguesa e no Ensino Médio.

2.1 O que é TDAH?

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), segundo Signor (2013, p. 310), possui duas vertentes que defendem aspectos distintos com relação ao transtorno. Uma delas é a perspectiva positivista/organicista que aborda o TDAH como uma condição de base neurológica, devido ao “aporte insuficiente de determinados neurotransmissores ao cérebro”, mais especificadamente, na parte frontal do cérebro, o que explica os sintomas de hiperatividade, impulsividade e desatenção. Já, a outra perspectiva é dos pesquisadores que tratam o TDAH, tendo como base a perspectiva sociohistórica, como uma “patologização da educação”, ou seja, de “transformação de questões sociais, educacionais e políticas em questões médicas” (SIGNOR, 2013, p. 1146).

² Entende-se aqui que a formação do professor, independente de área de atuação, nunca é exaustiva, de modo que, para além da graduação, o professor tem que pensar em sua autoformação contínua.

Seguindo essa segunda perspectiva, a autora questiona alguns sintomas que são levantados no diagnóstico do TDAH, como, por exemplo, “não presta atenção a detalhes”, “evita tarefas que exijam esforço mental constante”, “agita mãos ou pés e se remexe na cadeira”, “dá respostas precipitadas”, “levanta-se da carteira quando não esperado”, “fala em demasia”, “está a mil ou a todo vapor” (SIGNOR, 2013, p.1147). A autora questiona, ainda, se esses sintomas são desenvolvidos em sala de aula, uma vez que no ambiente clínico esses sinais que são relatados pelos professores nem sempre são notáveis. Ou seja, os questionamentos levantados são: a) se os sintomas de TDAH ocorrem e são desenvolvidos com mais frequência em sala de aula e; b) por que eles ocorrem principalmente no meio escolar e não em outros ambientes da sociedade na qual o sujeito está inserido.

Diante dos conceitos apresentados anteriormente, entende-se, nessa pesquisa, que ambas as perspectivas tangem ao comportamento e às emoções, o qual gera dificuldades de aprendizagem na infância e na adolescência, atenuando-se na fase adulta. Segundo Seno (2010), o TDAH é o transtorno neuropsiquiátrico que geralmente aparece mais em meninos do que em meninas, além de ser o transtorno mais diagnosticado na infância. Sendo assim, destaca-se a importância de se diagnosticar o TDAH ainda nessa fase, pois essa escolha, essa busca pelo diagnóstico, irá resultar na maneira como o aluno enfrentará as dificuldades encontradas em sala de aula ou no meio em que está inserido. Diante disso, se o aluno tiver acompanhamento durante todo o processo de desenvolvimento do próprio aprendizado, ele poderá criar estratégias que irão facilitar sua vida em diversos aspectos, principalmente no meio escolar.

De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), no que diz respeito aos *Direitos dos portadores de TDAH*³, a educação e a saúde são um direito social presente no Art. 6º da Constituição Brasileira (1988). Na cartilha da ABDA, é ressaltado que as pessoas com TDAH são protegidas legalmente, pois na Constituição é citado que a educação é a base para exercer a cidadania e é proibido qualquer tipo de discriminação. Além disso, é destacado que a escola não pode negar a educação aos alunos que tem TDAH, pois é um direito do aluno, e a comunidade, a família e a escola possuem papel fundamental em desenvolver e promover meios para lidar com as diferenças.

³ Disponível em: <https://tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/cartilha_legislacao.final.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019.

O que ocorre, geralmente, após o diagnóstico de TDAH é a sugestão de medicação para amenizar os sintomas do mesmo. Desse modo, espera-se que a medicação ajude o aluno a melhorar o seu rendimento em sala de aula. De acordo com Signor e Santana (2016), as medicações que são recomendadas para o tratamento do diagnóstico de TDAH são Ritalina, Concerta e Venvanse (nomes comerciais). Entre esses medicamentos, as autoras destacam que Ritalina é o mais indicado e consumido por as crianças e jovens que estão no período escolar.

Com relação às questões que envolvem os alunos com TDAH no meio escolar, a ABDA aponta que elas devem ser resolvidas, primeiramente, na própria escola e depois pode-se buscar auxílio do Conselho Tutelar ou Poder Judiciário. Nessa cartilha, que usa de perguntas e respostas para exemplificar de que maneira a legislação protege os direitos das pessoas com TDAH, é destacado que a medicação pode ser fornecida gratuitamente pelo Poder Público, desde que haja o encaminhamento burocrático da declaração médica. Caso seja recusado o pedido para medicação, as pessoas com TDAH podem recorrer ao Poder Judiciário através da Defensoria Pública.

No que se refere ao desenvolvimento do aprendizado em sala de aula, segundo a cartilha do SinPro-RJ (2003), elaborada para professores, ressalta-se que os alunos com TDAH possuem graus inadequados no desenvolvimento da atenção, da atividade motora e da impulsividade, que resulta em comprometimento clinicamente significativo das funções sociais, acadêmicas ou profissionais. As dificuldades das pessoas com TDAH, segundo Safren et al. (2008), estão relacionadas ao Déficit de Atenção, cujos sintomas são: estar inquieto, estar sempre em movimento e ser impaciente. No que diz respeito à desatenção, os sintomas são: distrair-se facilmente, entediar-se com facilidade e não conseguir cumprir tarefas vistas como tediosas.

Já no que tange à impulsividade, os sintomas são: interromper o que está fazendo com frequência, agir antes de pensar, ter dificuldade em esperar, responder de forma intempestiva, se intrometer ou interromper os outros. Já a Hiperatividade-Impulsividade é definida pela presença de seis de nove comportamentos, em que seis se relacionam com hiperatividade e as outras três com a impulsividade. Todos são considerados quando ocorrem com muita frequência, em que as características da Hiperatividade-Impulsividade são: mexer as mãos ou os pés e se mexer muito sentado, sair da carteira em sala de aula, correr no corredor ou trepar nas coisas, tem

dificuldades em brincar, age como se estivesse “pronto para decolar” e fala excessivamente.

Segundo Zorzi (2004), é no ambiente escolar, em que o ensino é formalizado, “baseado em programas e em controles”, na qual a escola usa procedimentos de avaliação, que se manifestam com mais clareza esses “problemas de aprendizagem” nos alunos com TDAH. Segundo Signor (2013), outras características ligadas ao desenvolvimento das crianças com TDAH são resultado de uma “autoimagem” distorcida, em que nelas foram incorporadas inconscientemente a partir da interação com o meio em que elas estão inseridas. Dessa maneira, esses aspectos ficam evidentes em suas falas, como, por exemplo “não sei”; “não consigo”; “sou agitado”; “sou anormal”; “escrevo tudo errado”; “ninguém gosta de mim”; “detesto ler e escrever”, etc. (SIGNOR, 2013, p.1147). Esses discursos citados, de alguma forma, segundo a autora, podem causar um certo “distanciamento” do aluno com relação à leitura, prejudicando-o no que se refere ao desenvolvendo do letramento.

As crianças com TDAH apresentam muita dificuldade em se manterem concentradas em algumas atividades que exigem essa concentração, entre essas atividades existe a dificuldade com a leitura e o letramento, em que o aluno precisa compreender e fazer associações entre o texto que está lendo e a realidade ao seu redor. Destaca-se essa dificuldade, pois as crianças/adolescentes com TDAH “têm dificuldade em manter a atenção durante um tempo prolongado e selecionar informações relevantes”. (SINPRO-RJ, 2003, p. 40). Percebe-se também, segundo Seno (2010, p. 335), que no caso de alunos com TDAH “esses transtornos se acompanham frequentemente de um déficit cognitivo e de um retardo específico do desenvolvimento da motricidade e da linguagem. As complicações secundárias incluem um comportamento dissocial e uma perda de autoestima”.

Assim sendo, é necessário trabalhar as necessidades do aluno com TDAH para além das questões presentes no ambiente escolar, pois é de extrema importância a parceria entre a Educação/Ensino e a Saúde, porque “o tratamento é multidisciplinar e enfoca as áreas cognitiva, emocional, social e pedagógica (SINPRO-RJ, 2003, p. 40). Tudo deve ser desenvolvido em prol do aluno como um todo, desde sua dificuldade com a leitura até o desenvolvimento de sua autonomia na vida escolar e social, de modo que se possa promover a cidadania para além dos conhecimentos acadêmicos e do ambiente escolar.

2.2 Leitura e letramento

Segundo Leffa (1996), a leitura nos faz sujeito desde o momento em que reconhecemos o ambiente em que estamos inseridos e através dela conseguimos experimentar e viver em vários outros contextos. A leitura é a responsável por fazer com que possamos entender e conhecer a história de um lugar, entender as pessoas com uma leitura sobre a fala e atitudes dela e conseguimos também entender o mundo em que vivemos. A leitura é uma habilidade muito complexa, pois nós seres humanos precisamos aprender a ler e a compreender o que estamos lendo. A leitura nos fornece outras realidades, uma vez que a partir de uma boa leitura, nós conseguimos agir no mundo de maneira mais crítica.

De acordo, ainda, com a perspectiva desse autor, ler é reconhecer o mundo através de espelhos, de maneira que esses espelhos possam mostrar o mundo de forma fragmentada. A leitura é comparada a um processo de representação, na qual esse processo envolve o sentido da visão, em que ler é olhar para alguma coisa e ver algo além daquilo, pois a leitura só ocorre por mediação de elementos da realidade. O autor exemplifica que

(...) tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos. Esse processo de triangulação, de acesso indireto à realidade, é a condição básica para que o ato da leitura ocorra. (LEFFA, 1996, p. 11)

A leitura é uma relação de conhecimento e experiências entre o autor, obra e o leitor. Ela acontece na interação do texto com o leitor e só a partir dessa relação é que damos significado ao que está no texto. É nesse momento que entra o processo de letramento, quando o aluno consegue compreender o que está lendo para além do texto, ou seja, articular um determinado texto com outros textos. Assim,

Quanto maior a condição de letramento de alguém, tanto mais vasta é a possibilidade de exercer sua cidadania e atuar com plenitude no mundo em que vive. As capacidades de redigir e de compreender textos em português e em línguas estrangeiras de modo fluente e adequado para as comunidades a que estão atrelados são habilidades importantes para que nos tornemos participantes plenos do mundo do conhecimento. (FINATTO et al., 2015, p. 56)

Disso advém, a importância de praticar a leitura e o letramento em sala de aula, pois é um meio no qual o aluno consegue desenvolver melhor a habilidade de ler e compreender o que está lendo, além de fortalecer a própria autonomia. O aluno deverá

construir suas próprias estratégias de leitura, pois ele precisa estar preparado para conseguir, segundo Leffa (1996), extrair significado do texto e atribuir significado ao texto, só assim irá ocorrer a leitura.

Com relação ao “ato de ler”, Freire (1989) aponta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Desse modo, para o autor, é necessário que haja uma percepção das relações entre o texto e contexto por parte do leitor, para que a leitura crítica possa resultar na compreensão do texto. O autor aborda algo muito importante com relação ao papel que o professor tem em sala de aula, na hora de cobrar a leitura dos alunos. Geralmente, o professor cobra a “quantidade” do que foi lido e não procura trabalhar com profundidade esses textos, o que reflete em uma “visão mágica da palavra” por parte do leitor. Freire compara essa metodologia com a leitura ao fato de que algumas pessoas associam uma boa escrita, um bom trabalho com a quantidade de páginas desenvolvidas. O autor aponta que este é um grande erro, pois a qualidade de um texto não depende da quantidade de páginas escritas.

Diante disso, pode-se dizer que o desenvolvimento de uma boa leitura e o incentivo a ler, não devem regredir no Ensino Médio, pois isso acarretará consequências no Ensino Superior. É preciso estudar as estratégias de leitura, buscar explorar mais os textos e desenvolver a leitura e o letramento desses alunos em sala de aula. Segundo Kleiman (2005), a pessoa “letrada” não precisa focar em realizar grandes esforços para entender e se comunicar com o mundo ao seu redor, pois “o letramento pode começar com as práticas que visam aos objetivos mais elementares da atividade de leitura – a de extrair informações dos textos – e chegar até a atividade de leitura do entorno”.

2.3 Inclusão na escola e TDAH

Sabe-se que em algumas realidades escolares, o trabalho do professor em sala de aula continua sendo difícil, principalmente porque em muitos momentos ele se encontra sozinho diante de uma realidade na qual ele não foi preparado. Um grande desafio que não somente os professores encontram, mas também as escolas, as famílias e a sociedade, é mudar o meio em que estamos vivendo para que o mundo seja mais igualitário e justo, possibilitando e desenvolvendo a inclusão.

Atentemo-nos aos alunos com o diagnóstico de TDAH que exigem um olhar e um tratamento diferenciado com relação ao seu desenvolvimento de aprendizagem e inclusão no ambiente escolar, tanto dos pais e professores quanto especialistas, pois segundo Seno (2010),

Na idade escolar, crianças com TDAH apresentam maior probabilidade de repetência, evasão, baixo rendimento acadêmico e dificuldade emocionais e de relacionamento social, e pessoas que apresentam sintomas de TDAH na infância têm uma maior probabilidade de desenvolver problemas relacionados com comportamento. (SENO, 2010, p. 336)

Segundo o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), do IFRS – *Campus Feliz*, da cidade de Feliz, o transtorno é reconhecido oficialmente pela Organização Mundial da Saúde através da CID-10 “Classificação Internacional de Doenças”. O TDAH é um transtorno hereditário que gera dificuldades de aprendizagem, em razão disso, enfatiza-se a importância do diagnóstico e do acompanhamento desde pequenos se possível, pois o papel da escola e do professor é auxiliar esses alunos com TDAH no desenvolvimento de sua própria autonomia. Segundo SINPRO-RJ, de acordo com o autor Milton Genes,

A escola que melhor atende às necessidades destas crianças é aquela que tem como objetivo o desenvolvimento do potencial de cada um, respeitando as características individuais, sempre reforçando os pontos fortes e auxiliando na superação dos pontos fracos, evitando que os problemas da criança sejam personalizados e que o aluno seja rotulado (preguiçoso, avoado, indisciplinado, dispersivo, agressivo, desajeitado e desastrado). (GENES, 2003, p. 42).

Algumas dicas muito interessantes e importantes são as que a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) elaborou para os professores, em que eles precisam começar avaliando “qual é a dificuldade mais importante do aluno com TDAH?” e “o que mais atrapalha no desempenho escolar daquele aluno?”. Perguntas contendo esse perfil, possibilitam que o professor tenha mais condições para construir estratégias para a sala de aula e buscar a inclusão do aluno. Com relação ao resultado do aluno, a ABDA aponta que o mais importante é o resultado e não o processo, uma vez que a inclusão não pode deixar de lado esses dois aspectos, pois não se deseja encaixar o aluno a um modelo educacional que possa dificultar mais do que facilitar as competências desses alunos com TDAH.

Em sala de aula, o professor que busca elaborar atividades diferentes para esses alunos, algumas vezes, pode acabar não conseguindo incluir e sim acabar excluindo o aluno de todo o conhecimento, o qual ele poderia ter se as atividades fossem preparadas com mais cuidado, de forma que buscassem aprimorar as capacidades desses alunos em sala de aula, pensando no futuro que eles podem construir com um tratamento adequado. Uma atividade mais fácil não é sinônimo de mais conhecimento ou de inclusão, uma atividade mais fácil é aquela que busca abranger e abordar da melhor maneira o conteúdo, ajudando o aluno a pensar e raciocinar, compreender e entender o que está escrito, de acordo com o seu próprio desenvolvimento em sala de aula. É importante ressaltar que o TDAH não é sinônimo de falta de inteligência, mas sim de dificuldades de aprendizagem, por essa razão é preciso desenvolver atividades que viabilizem o aprendizado.

Assim sendo, a autora Maria Inês Simon (2017), em seu estudo sobre TDAH no IFRS, construiu estratégias com base em alguns autores e nas estratégias de Sonza⁴ (2015). A autora listou 14 possibilidades pedagógicas para estudantes com TDAH, ressaltando que as estratégias são simples, porém, podem fazer uma grande diferença no aprendizado desses sujeitos. Nas suas três primeiras estratégias, a autora aconselha definir bem as regras e as expectativas da escola e do professor para com toda turma e com o aluno com TDAH e estabelecer consequências possíveis caso não haja o cumprimento de tarefas e de regras que foram combinadas. Além disso, a autora destaca que é importante o aluno ter conhecimento do transtorno e o que ele pode fazer para minimizar os impactos. Com relação a rotina dos períodos de aula, a autora aponta que para evitar o cansaço do estudante com TDAH, pode-se alternar uma explicação com alguma atividade, seja um jogo ou uma brincadeira. É ressaltado por ela, o atendimento individual à esses, pois auxilia no aprendizado.

Na quarta estratégia, a autora aconselha o professor a auxiliar o aluno na leitura e na interpretação da avaliação. Além de ler o enunciado em voz alta, verificar se o aluno compreendeu as instruções, acompanhá-lo na prova, orientando-o e, se necessário, manter silêncio na sala de aula para favorecer a concentração. Além disso, a autora aconselha disponibilizar mais tempo para a realização das avaliações e cuidar para que a linguagem seja clara, com termos conhecidos e de fácil compreensão. A quinta estratégia é voltada para a sequência dos conteúdos,

⁴ SONZA, Andréa P.; SALTON, Bruna P.; STRAPAZZON, Jair A. (Org.). **Ações afirmativas do IFRS**. Porto Alegre: Corag, 2015.

começando pela parte mais relevante. A autora sugere simplificar as instruções mais complexas, evitar muitas tarefas e readequar o trabalho sempre que perceber que o estudante está apresentando alguma dificuldade na compreensão do que está sendo trabalhado.

Na sexta estratégia, Simon aconselha que os professores e os pais possam ajudar na organização de trabalhos, na identificação de materiais escolares e cuidar o tempo que o estudante com TDAH deve reservar para as atividades. Na sétima e na oitava estratégia, a autora ressalta que deve haver contato visual nas orientações verbais, repetir a mensagem caso seja necessário, variar a entonação da voz e usar uma linguagem de fácil entendimento. Além disso, ela propõe que a organização da sala precisa variar, seja nas classes sempre em filas ou sempre as mesmas atividades, desde que mantenha o acesso e visibilidade e, assim, evitando a rotina de sempre. É destacado os trabalhos em grupo, porém o professor deve verificar a escolha das atividades e do grupo no qual o aluno com TDAH quer participar, pois o que importa é a possibilidade de crescimento para esse aluno.

Na 9ª estratégia, a autora aconselha que seja feita uma combinação com o aluno para determinar um código, seja um toque no ombro ou uma batidinha na classe, caso seja necessário chamar a atenção dele. Evitando assim, que sejam criados rótulos a esse aluno. Na 10ª estratégia, é ressaltado o contato permanente com os pais, orientando-os para o acompanhamento do aluno e na 11ª estratégia, a autora aconselha contatar a escola anterior com o objetivo de colher dados que possam ajudar no trabalho do professor em sala de aula.

Na 12ª estratégia, Simon destaca a possibilidade do aluno usar o computador em sala de aula como uma alternativa para casos em que o aluno não use muito a escrita. Segundo a autora, “escrever à mão nem sempre é uma tarefa fácil para o aluno com TDAH. Quando se observar que o aluno apresenta dificuldade nessa tarefa, é aconselhável reduzir o trabalho escrito ao necessário e permitir que o aluno copie anotação dos colegas ou do professor” (SIMON, 2017, p. 142). Além disso, ela acrescenta que “a diversidade de materiais pedagógicos aumenta, consideravelmente, o interesse do aluno nas aulas e, portanto, melhora a capacidade de atenção” (SIMON, 2017, p. 142). Na 13ª estratégia, a autora aponta, tendo base em Rrode e Mattos (2003), a música como ótimo instrumento para relaxar. Na 14ª, a autora ressalta que,

Como o aluno com TDAH, normalmente, não solicita auxílio do professor, torna-se importante encorajá-lo a perguntar, a participar ativamente da aula, a solicitar auxílio. Atitudes de estímulo e elogios devem prevalecer perante correções e punições. Como esses alunos frustram-se facilmente, é comum que a pressão e o stress o levem ao descontrole e a apresentar comportamento inadequado. É importante evitar julgamentos. Não criticar e punir, mas sim orientar, conversar em tom ameno, realizar feedback positivo. Assim, cabe reforçar o que fazem certo seja para motivar para a aprendizagem, seja para elevar a sua autoestima ou minimizar dificuldades. Anotações de estímulos como “Você é capaz” e valorização da escrita do aluno colaboram para aumentar sua autoestima. (SIMON, 2017, p. 142-143)

2.4 Inclusão na aula de língua portuguesa

Sabe-se que a Língua Portuguesa muitas vezes é vista como uma “língua difícil” e, nesse momento, o professor de Língua Portuguesa deve levar em consideração o meio em que o aluno está inserido para que o ensino de tal língua gere significado para o aluno e essa crença negativa com relação à mesma seja desconstruído. Evidencia-se aqui as dificuldades dos alunos com TDAH no ensino da Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito à leitura e ao letramento desses alunos, pois para eles, dependendo da atividade, o nível de dificuldade para a interpretação e compreensão é maior.

É importante ressaltar que o professor em sala de aula, caso tenha algumas suspeitas com relação ao aprendizado do aluno, diante dos resultados encontrados nas tarefas realizadas por esse aluno, não pode “diagnosticar” o aluno. Porém, segundo SENO (2010), aquele professor que tem conhecimento das características que constituem o transtorno, pode orientar os responsáveis a procurar um médico para que, caso seja diagnosticado, o aluno consiga exigir e ter um tratamento adequado. De acordo com a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996, prevista no Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Art. 4º, é assegurado o direito ao atendimento educacional especializado gratuito aos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, além de estudantes com deficiência, altas habilidades ou superdotação.

Diante disso, evidencia-se que é um direito do aluno o acesso à educação e aos tratamentos necessários para suas necessidades particulares. Nesta lei, estão assegurados os direitos dos alunos com TDAH, o que também depende de um envolvimento coletivo para que a inclusão aconteça no ambiente escolar. Tanto os alunos quanto os professores desenvolvem estratégias para que o processo de aprendizagem seja melhor desenvolvido. Pois, com relação aos alunos com TDAH, por exemplo em situação de aula de Língua Portuguesa, segundo o NAPNE,

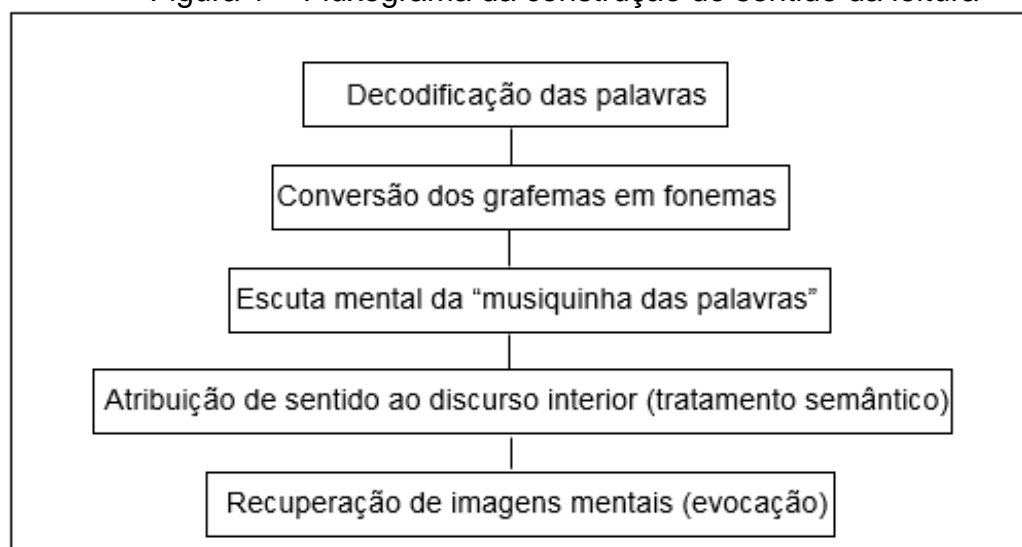
Os indivíduos com TDAH nos quais predomina a desatenção, não costumam apresentar melhoria da concentração com a cobrança e a pressão externa. Isso se dá porque a atividade no córtex pré-frontal, área do cérebro responsável pela atenção, diminui ao invés de aumentar. Quando pressionados a prestar atenção, os portadores de TDAH tornam-se menos eficientes em seus afazeres. Não raro, esse decréscimo de desempenho é interpretado como descaso e má vontade. (NAPNE, 2016, p. 5)

Os alunos com TDAH sofrem com as dificuldades de aprendizagens, devido à grande dificuldade em se concentrar em uma tarefa e isso acaba gerando também dificuldade na leitura e na compreensão do que está sendo lido. O NAPNE, com base em Ghigiarelli⁵ (2016), salienta que as pessoas com TDAH se focam e se concentram em coisas que sejam novas, bonitas, interessantes ou assustadoras, pois, dessa maneira, o córtex pré-frontal é estimulado e ativado.

Diante disso, Pierre Vianin (2013, p. 228) coloca que quando uma criança está com dificuldade de leitura, é bom indagá-la sobre suas representações da atividade léxica como, por exemplo, “Você sabe ler? O que é ler para você? Como você faz quando lê? Como faz para compreender o que lê? Ler é difícil para você? Para que serve ler?”. Nesse caso, o professor também deve procurar explicar para a criança o que é ler e quais são as estratégias para melhorar a leitura. O autor deixa claro que a criança precisa entender que a principal finalidade da leitura é a compreensão e através de um esquema ele exemplifica “a construção do sentido da leitura”:

⁵ GHIGIARELLI, Denise Ferreira, TDAH e o processo de aprendizagem, ABDA, 2016. Disponível em: <<https://tdah.org.br/tdah-e-o-processo-de-aprendizagem/>>. Acesso em: 8 set. 2019.

Figura 1 – Fluxograma da construção do sentido da leitura



(VIANIN, 2013, p. 230)

Seguindo a mesma linha sobre a leitura, o autor articula a construção do sentido da leitura com a *inferência por falta*, que é acrescentar informação ao texto que leu e as *inferências refletidas*, que são constituídas com base em informações que existem no texto, ou seja, são deduções lógicas. Segundo esse autor,

Em sua leitura, o aluno deverá não apenas mobilizar os processos cognitivos, como a inferência, mas também processos metacognitivos. Um processo fundamental, em ligação direta com o monitoramento e a inspeção da ação, consiste em reagir à perda de sentido. (VIANIN, 2013, p.231)

Pierre Vianin (2013) destaca essa questão de perda de sentido, pois os alunos que possuem dificuldades são capazes de continuar a leitura, não percebendo que eles estão apenas decodificando e que não estão mais permitindo construir o sentido do texto. O autor relata que o professor consegue perceber essa perda de sentido quando o aluno está fazendo uma leitura oral e acaba lendo uma palavra que não existe ou inventando uma palavra que não faz sentido no texto. O autor ressalta novamente, que “a capacidade de controlar metacognitivamente sua compreensão e, portanto, de reagir à perda de sentido, é absolutamente fundamental no processo de compreensão em leitura”.

Por essa razão, com relação às dificuldades de leitura, o professor precisa estabelecer estratégias que possam ajudar o aluno com TDAH a ler e compreender o que está lendo. Geralmente, segundo o Sinpro-RJ (2003), o professor é o primeiro quem “percebe quando um aluno apresenta problemas de atenção, aprendizagem,

comportamento, ou emocional/afetivo e social. O primeiro passo a ser dado é verificar o que realmente está ocorrendo”. Porém, o processo de aproximação até o desenvolvimento de novas estratégias que possam surtir resultados positivos, é preciso estudar muito sobre o que é TDAH e ter consciência de que cada criança possui suas características e motivos singulares.

2.5 O Ensino Médio Integrado e inclusão

Entre os motivos e características diferenciados que devemos considerar ao falar sobre TDAH, encontra-se também o meio em que os alunos aqui observados estão inseridos. Atualmente, com relação ao Ensino Médio, podemos apontar as escolas estaduais, particulares e federais. Em cada um desses ambientes o desenvolvimento da aprendizagem do aluno é processado de maneira diferente, cada instituição possui uma metodologia e uma abordagem diferente.

Ressalta-se aqui, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), que possui cursos técnicos que são integrados ao Ensino Médio. Desse modo, além dos conteúdos que são estudados no Ensino Médio, os alunos possuem disciplinas voltadas para a área de formação técnica-profissional. O IFRS é uma instituição de ensino público e gratuito que conta com uma estrutura multicampi, tendo como objetivo promover a educação profissional e tecnológica nas regiões. Para ingressar em um Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, em uma Instituição Federal, é preciso ter o ensino fundamental completo e a seleção ocorre através de um *processo seletivo*, em que os alunos precisam realizar uma prova objetiva.

Segundo o site do IFRS, na aba “Estude no IFRS”, a instituição possui um sistema de cotas do Processo Seletivo para os cursos técnicos e de graduação. Dos 100% de vagas, 50% é destinada para o Sistema Universal e 5% dessa porcentagem é para a pessoa com deficiência (PCD). Os outros 50% é para oriundos de Escola Pública, em que podem participar quem cursou integralmente o Ensino Médio ou Fundamental em escolas públicas e quem obteve o certificado de conclusão do ensino médio obtido através do ENEM, Encceja ou equivalente. Desses 50%, 25% é destinado para quem tem a renda bruta familiar per capita (ou seja, a renda bruta da família dividida pelo número de integrantes) igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. Nessa metade das vagas, 12,5% é a Cota Racial e os outros 12,5% para os demais candidatos. Quanto aos 25% da outra metade das vagas, ela possui as mesmas

porcentagens de cotas, porém é voltada para quem tem a renda bruta familiar per capita superior a 1,5 do salário mínimo.

De acordo com Simon (2017), nos documentos oficiais do IFRS, a saber o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Institucional (PPI), encontra-se a proposta de uma educação inclusiva que visa as camadas mais desprivilegiadas da população. Segundo a autora, o PDI do IFRS apresenta propostas de ações que foram planejadas coletivamente e que a instituição deve articular com o ensino, pesquisa e extensão. Já no PPI do IFRS, consta que a instituição busca pelo desenvolvimento local e regional, apontando que a cidadania do ser humano se desenvolve em um ambiente coletivo, em que se fazem presentes elementos históricos e culturais. A autora aponta que nesses documentos são abordadas questões voltadas para o compromisso com a construção do conhecimento, em que a instituição tem como base o modelo de educação progressista, no qual é articulado com uma sociedade que tenha igualdades de direitos e oportunidades em questões culturais, sociais, econômico, político e ecológico.

Segundo Simon (2017), para que o IFRS atendesse às diretrizes legais e a proposta de inclusão, foi criado a Assessoria de Ações Inclusivas (AAI) em todos os campi, que é responsável pelo desenvolvimento de ações inclusivas em sua Política de Ações Afirmativas. Com relação a essa política, encontra-se os Núcleos de Ações Afirmativas (Naafs), que são compostos pelos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napnes), Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis), Núcleos de Estudos e Pesquisa em Gênero e Sexualidade (Nepgss).

Atualmente, todos os campi do IFRS contam com o Núcleo de Atendimento as Pessoas com Necessidades Educacionais Especificas (NAPNE), um setor que tem como objetivo mediar a educação inclusiva na intuição que pertence. Os NAPNEs, além de almejar a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, buscam pela sua permanência e saída exitosa para o mercado de trabalho, atuando no ensino, pesquisa e na extensão. Além dos NAPNEs, o IFRS conta com a Política de Assistência Estudantil, que procura minimizar as desigualdades sociais, ampliar a democratização das condições de acesso e permanência de estudantes do IFRS.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na presente pesquisa, que tem como objetivo a construção de princípios norteadores didático-pedagógicos inclusivos para professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio, a partir de investigações e análises de sujeitos com diagnóstico de TDAH inseridos neste contexto educacional. A metodologia foi estabelecida através de Estudo de Caso e de História Oral, além de questionário para os professores da disciplina de Língua Portuguesa (no que se refere aos sujeitos) e observação de suas aulas.

3.1 Estudo de caso

O método de pesquisa Estudo de Caso, segundo Yin (2010), nos ajuda a ter conhecimento de diferentes fenômenos, tais como fenômenos individuais, grupais organizacionais, sociais e políticos. O autor destaca que o estudo de caso é usado em diferentes áreas e que através desse método os investigadores conseguem reter

as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias. (YIN, 2010, p.24)

De acordo com Olsen (2015), no estudo de caso, podemos incluir entrevistas, pesquisa de partes interessadas, pesquisa-ação e também os que reúnem evidências de casos guardados em arquivos existentes, como, por exemplo, os casos judiciais. Para o autor, o estudo de caso é como “gerar dados a partir de um grande conjunto de outras evidências” (OLSEN, 2015, p. 20).

Diante disso, a método de Estudo de Caso foi o mais favorável para que fosse possível estabelecer contato com o nosso objeto de estudo, que são alunos com o diagnóstico de TDAH que estão no Ensino Médio Integrado do IFRS. Dessa forma, optou-se por adotar a técnica de História Oral para coletar os dados a partir de um roteiro, que foi organizado como um questionário semiestruturado para uma entrevista gravada em áudio. Através da entrevista, foi possível coletar informações acerca dos alunos que foram aqui identificados para a análise de dados como Sujeito A e Sujeito B.

3.1.1 Perfil da instituição

A instituição de ensino, no qual estão inseridos os Sujeitos A e B, localiza-se em uma cidade de Feliz, na região do Vale do Caí, interior do Rio Grande do Sul. O Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Feliz possui diferentes modalidades de cursos técnicos e de graduação como, por exemplo, cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Superiores de Tecnologia e Licenciaturas.

3.1.2 Perfil dos sujeitos

O primeiro passo antes de coletar dados, foi utilizado três tipos de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi elaborado dois Termos de Consentimento foram para os pais do sujeito menor de idade assinarem e, no caso do outro sujeito, maior de idade, um dos termos foi assinado por ele e o outro pelos pais. O terceiro termo foi elaborado para as professoras de Língua Portuguesa e Literatura dos sujeitos desta pesquisa. Nos termos deixou-se bem claro quais os objetivos da presente pesquisa e estava detalhada quais seriam os instrumentos de coleta de dados.

Com relação aos sujeitos, o Sujeito A tem 17 anos, é do gênero feminino e estudante do 3º ano do Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio. A Sujeito A estuda no turno da manhã e no turno da tarde está recuperando as disciplinas de Matemática e de Filosofia⁶, disciplinas do 2º ano do Técnico em Química, em que a Sujeito A foi aprovado com dependências nessas disciplinas citadas anteriormente. De acordo com o histórico escolar do Sujeito A, ela não repetiu em nenhum ano do Ensino Médio Integrado.

O Sujeito B tem 20 anos, é do gênero masculino e estudante do 4º ano do Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. O Sujeito B também estuda no turno da manhã e no turno da tarde está recuperando a disciplina de Matemática, referente ao 3º ano do Técnico em Informática, em que o sujeito foi aprovado para o 4º ano com dependência nessa disciplina. No histórico escolar do Sujeito B, ele possui duas repetições no 1º ano do Ensino Médio Integrado.

⁶ O IFRS possui o regime de progressão parcial, no qual o estudante com desempenho insuficiente, em até duas disciplinas ao término do período letivo, irá realizar as aulas no turno inverso ao regular de estudo.

3.2 História oral

De acordo com De Sordi (2007), a história oral é uma metodologia muito complexa, ela surgiu como uma “estratégia para dar voz àqueles personagens sociais que não tinham voz para a memória coletiva” (DE SORDI, 2007, p. 9). Utilizava-se desse método para entrevistar as pessoas simples da sociedade, pessoas que não eram mencionadas em livros e nos espaços públicos, mas que podiam compartilhar lembranças importantes sobre a sua visão de mundo, suas experiências de vida e a percepção delas com relação à realidade. O autor destaca que na metodologia de história oral, no depoimento de alguém, não se considera os fatos ou a veracidade dos acontecimentos, mas sim a representação que eles fazem sobre os acontecimentos, a relação do sujeito com o meio, as opiniões, além de suas impressões e vivências.

Ou seja, segundo De Sordi (2007), a história oral é compreendida como um “registro de histórias de vidas e também depoimentos diversificados, articulados, registrados de forma sistemática, em torno de um tema” (DE SORDI, 2007, p. 5). O autor ressalta que quando utiliza-se na abordagem temática, as entrevistas tornam-se mais enxutas e o foco é em temas. De acordo com o autor, através da abordagem temática há a possibilidade de uma reflexão historiográfica mais profunda, no momento em que o foco é tirado dos elementos biográficos e personalistas.

De acordo com Fernandes (2018), para que seja realizada uma entrevista utilizando a metodologia de história oral, é preciso ter um projeto anteriormente. Essa aponta que a História Oral é formada por um entrevistador e por um entrevistado, sendo que, a autora utiliza palavras de Meihy⁷, para esclarecer que se procura sempre tratar o entrevistado como um colaborador e não como um objeto a ser estudado. A autora ressalta que o uso da História Oral possibilita a descoberta de algo que não pode ser analisado em textos escritos, que é possível descobrir diferentes versões sobre uma determinada história, estudar sobre a construção da identidade de alguns grupos e, também, conseguir investigar aquilo que os textos escritos não conseguem analisar e perceber.

Na presente pesquisa, a partir do conjunto de procedimentos que é denominado história oral (MEIHY; HOLANDA, 2007), buscou-se por uma abordagem

⁷ MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo. Editora Contexto, 2007.

temática, em que foi aplicado um roteiro semiestruturado para que seja possível construir uma relação e/ou uma aproximação com os alunos com TDAH e traçar um perfil deste aluno. Com relação ao ambiente em que foi realizada a entrevista, era uma sala de aula bem iluminada, em que o entrevistador e os entrevistados ficaram separados por uma mesa e, assim, pôde-se realizar a entrevista gravada. Utilizou-se para a gravação do depoimento um *smartphone* (celular) que contava com um aplicativo de gravação de áudio.

3.2.1 Roteiro

O roteiro utilizado na presente pesquisa teve como base a metodologia de Cintya Vianna Fernandes (2018) para aplicação da metodologia de História Oral. Primeiramente, foi elaborado um quadro para identificar os entrevistados (Sujeito A e o Sujeito B) como podemos ver na Figura 2 abaixo:

Figura 2 – Identificação do entrevistado

Identificação do entrevistado	
Sujeito A ()	Sujeito B ()
Nome: _____	
Idade: _____	Sexo: () Feminino () Masculino
Instituição de Ensino: _____	
Ano: _____	

Na Figura 2, anotou-se o nome do sujeito, a idade, o sexo, qual a instituição de ensino e o ano em que o sujeito estava matriculado. Essas informações ajudaram na construção e na distinção entre os sujeitos de pesquisa.

Posteriormente, para o roteiro da História Oral, foram construídas 21 perguntas acerca da trajetória escolar do sujeito até o momento da entrevista, de maneira que a pesquisadora pudesse conhecer com mais profundidade o desenvolvimento da relação do sujeito com o diagnóstico de TDAH e sua relação com o aprendizado escolar. As perguntas foram elaboradas com base em 5 temáticas, que estavam relacionadas com a infância do sujeito, o diagnóstico de TDAH, as lembranças sobre o Ensino Fundamental e Ensino Médio, além do acompanhamento especializado e o TDAH atualmente. O roteiro foi construído de maneira bem flexível, para que a entrevistadora não dependesse da ordem das perguntas e pudesse da-vazão às memórias e o tempo do entrevistado, como pode-se ver no Quadro 1:

Quadro 1 - Roteiro para a História Oral

Infância	
Pergunta	Motivação
1. Conte quais são as principais lembranças que você tem da sua infância e o que você mais gostava de fazer.	Saber qual é a relação do aluno com a sua infância.
2. Relate sua rotina durante o dia e durante a semana quando você era criança?	Saber se o aluno tinha alguma rotina programada pelos responsáveis.
3. Quando você era criança, o que você gostava de ler?	Descobrir se o aluno tinha o hábito de ler.
4. Alguém incentivou você a ler na infância?	Saber se quando pequeno o aluno estava inserido em um meio que proporcionasse e instigasse a leitura.
Sobre o diagnóstico de TDAH	
Pergunta	Motivação
5. Quando e como você e sua família chegaram ao diagnóstico de TDAH?	Saber como foi o processo que o aluno e a sua família passaram para descobrir o diagnóstico.
6. Como você se sentiu em relação ao diagnóstico?	Saber como foi a primeira reação do aluno diante do diagnóstico de TDAH.
7. Como seus pais reagiram?	Saber quais foram as primeiras providências que a família tomou diante do diagnóstico de TDAH.
8. Naquela época, houve indicação de alguma medicação?	Descobrir se houve medicação nesse período inicial do diagnóstico.
9. Na escola houve alguma adaptação com relação a isso?	Verificar se a escola estava envolvida e se houve apoio da mesma.
Ensino Fundamental	
Pergunta	Motivação
10. Quais são as principais lembranças escolares da época do Ensino Fundamental?	Saber quais lembranças marcaram esse período escolar para o aluno.
11. Quando você estava estudando no Ensino Fundamental, você lembra de ter tido dificuldades em alguma matéria?	Descobrir qual era a relação do aluno com as matérias e conteúdos dados nessa época e se houve alguma dificuldade em particular na disciplina de Língua Portuguesa.
12. Com relação à disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, você tinha alguma dificuldade com relação à leitura? (Se sim, quais eram essas dificuldades?)	Saber qual era a relação do aluno com a disciplina de Língua Portuguesa e com a leitura antes do ingresso no Ensino Médio.
Ensino Médio	

Pergunta	Motivação
13. Atualmente, no Ensino Médio Técnico do IFRS Campus Feliz, você tem dificuldades em alguma matéria? Conte-me.	Descobrir se as dificuldades que o aluno tinha no Ensino Fundamental se mantêm no Ensino Médio.
14. Você acredita que tem alguma dificuldade na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura? O que você faz para lidar com essas dificuldades?	Descobrir qual é a relação do aluno com a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura e quais são as estratégias usadas pelo aluno na disciplina.
15. Na disciplina de Português, como é a sua relação com a leitura? Quais textos você tem mais facilidade de ler?	Descobrir se o aluno tem alguma estratégia para fazer leituras e desenvolver seu letramento.
16. Você criou estratégias próprias para ler, compreender e fazer tarefas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura?	Descobrir se o aluno desenvolveu estratégias voltadas para a leitura, compreensão de textos e realização de tarefas para a disciplina de Português e Literatura.
17. Como é a sua relação com a leitura fora da sala de aula? (Livros, revistas, gêneros digitais)	Saber o que o aluno gosta de ler e se ele possui uma rotina de leitura no dia a dia.
Acompanhamento e TDAH atualmente	
Pergunta	Motivação
18. Atualmente, você acha que o TDAH afeta de alguma forma a sua vida social?	Saber qual é a visão que o aluno tem sobre TDAH e sua relação com os outros.
19. Atualmente, você tem algum acompanhamento de especialista ou acompanhamento escolar?	Saber se existe alguma relação entre a família, aluno, instituição e especialistas.
20. Qual a importância do acompanhamento?	Saber qual é a perspectiva do aluno com relação ao diagnóstico e ao acompanhamento.
21. O que você aprendeu com o TDAH que você poderia compartilhar com as outras pessoas que recebem o diagnóstico?	Saber qual é a relação que o aluno estabeleceu com o diagnóstico de TDAH

No que diz respeito às motivações estabelecidas para cada uma das perguntas, elas foram necessárias, pois ajudou a direcionar a entrevista para a proposta e objetivo da pesquisa. Na primeira temática, sobre a infância, contou-se com quatro perguntas, das quais a primeira era voltada para as principais lembranças que o sujeito tinha de sua infância e o que ele mais gostava de fazer. Para essa pergunta, teve-se como motivação de conhecer o sujeito em sua particularidade e a relação dele com a própria infância, com o intuito de saber se houve algum momento marcante com relação ao seu próprio desenvolvimento. Na segunda pergunta, a motivação foi

saber se o sujeito possuía uma estrutura familiar, se os responsáveis eram presentes em sua vida e se esses responsáveis programavam ou não uma rotina para ele. Na terceira pergunta, a motivação foi direcionada para a leitura, se o sujeito tinha um tempo reservado para ler e se ele tinha o hábito de ler. Já na quarta pergunta, a motivação focou em saber se o ambiente em que o sujeito estava inserido quando pequeno o proporcionava e o instigava a leitura, com a intenção de descobrir se o meio foi responsável pelo gostar ou não gostar de ler.

No que se refere à temática sobre o diagnóstico de TDAH, que contava com cinco perguntas, as motivações foram mais profundas e diretas acerca da relação do aluno com o diagnóstico de TDAH e com a própria família. Na quinta, na sexta e na sétima perguntas, as motivações foram voltadas para saber como foi o processo pelo qual o aluno e a sua família passaram para descobrir o diagnóstico. Nessas perguntas, houve a intenção de saber por quem foi diagnosticado o TDAH e de quem foi a iniciativa de procurar um especialista no assunto. Além disso, através dessas perguntas, poderíamos entender melhor a visão do aluno acerca dos acontecimentos nesse momento de sua vida. Sabe-se que muitos tratamentos são realizados com a indicação de medicação, por isso, na oitava pergunta, a motivação foi direcionada para saber se houve medicação do período inicial do diagnóstico desses sujeitos. Já na nona pergunta, a motivação foi referente ao papel da escola no envolvimento ou apoio acerca do diagnóstico do sujeito, com o objetivo de saber se o tratamento do TDAH contava com o apoio tanto da família e especialista, quanto da equipe escolar.

As motivações desenvolvidas para a temática voltada para o Ensino Fundamental buscaram saber com mais profundidade qual a relação do sujeito com esse período escolar, se suas lembranças estavam relacionadas com dificuldades em alguma matéria e, principalmente, entender qual a relação do aluno com a disciplina de Língua Portuguesa. A construção dessas motivações ajuda a ter diferentes perspectivas acerca do processo de aprendizado do sujeito, dessa maneira é possível comparar as respostas com os sintomas de TDAH. Buscou-se verificar se o sujeito desenvolveu estratégias próprias de estudo devido alguma dificuldade que ele tenha percebido nessa época.

Para descobrir qual é a relação do sujeito com a disciplina de Língua Portuguesa, as motivações, no que se refere à temática sobre o Ensino Médio, julgam que o sujeito tenha desenvolvido alguma estratégia para tal disciplina. Por isso, as motivações foram voltadas para a criação de estratégias para a leitura, compreensão

de textos e a realização de tarefas. Além disso, preocupou-se em descobrir se ele prefere ler livros físicos, revistas ou gêneros digitais e se o sujeito tem uma rotina de leitura programada.

Com relação às motivações na quinta temática, quanto ao acompanhamento e TDAH atualmente, elas foram desenvolvidas com o objetivo de compreender como está o entendimento do sujeito acerca do diagnóstico de TDAH, se há uma relação entre ele, a família, a instituição e a especialista. Isso porque, dependendo do momento em que se realizou o diagnóstico, diferentes sujeitos podem vir a ter diferentes perspectivas sobre esse momento. Com o passar do tempo, o sujeito pode ter estabelecido uma relação com o TDAH ou estar nesse processo de aceitação e adaptação. Diante disso, as motivações, na 20ª e 21ª perguntas, visam saber qual a perspectiva do sujeito com relação ao diagnóstico e ao seu acompanhamento, além de saber qual a visão, qual o pensamento do sujeito, atualmente, sobre o diagnóstico de TDAH.

O roteiro contava, ainda, com 5 adjetivos atrelados a cada pergunta, como pode-se observar na Figura 3:

Figura 3 – Observação do comportamento

Infância	
Pergunta	Motivação
1. Conte quais são as principais lembranças que você tem da sua infância e o que você mais gostava de fazer. <input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado <input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste	Saber qual é a relação do aluno com a sua infância.

As palavras nervoso, calmo, envergonhado, falante e triste estavam relacionadas ao comportamento do sujeito, no momento em que ele estaria respondendo oralmente às perguntas do roteiro. Essas reações precisaram ser observadas e anotadas com muita atenção, pois elas vão de acordo com a percepção da pesquisadora e não do sujeito da pesquisa. Para além da percepção desta pesquisadora, as gravações em áudio traziam informações sobre as pausas, tons de voz e nuances emocionais.

3.3 Questionário com professores

Para que fosse possível entender e compreender o contexto escolar em que os sujeitos estavam inseridos e, a partir disso, traçar novos aspectos com relação ao perfil desses sujeitos, resolveu-se elaborar um questionário on-line (Google Forms) para as professoras de Língua Portuguesa e Literatura dos sujeitos. Foram elaboradas 6 perguntas para esse questionário. As perguntas foram:

1. Qual é o seu olhar sobre as dificuldades de aprendizagem da língua materna no Ensino Médio? Explique.
2. Na sua aula de Língua Portuguesa e Literatura, como você percebe as necessidades/dificuldades de aprendizagem de seus alunos? Explique.
3. Qual é o seu olhar sobre inclusão?
4. Qual é o seu preparo para trabalhar/propiciar inclusão nas suas aulas de Língua Portuguesa e Literatura?
5. Nas suas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, como você percebe o comportamento e desenvolvimento da aprendizagem do sujeito A (nome do aluno)?
6. Qual é a importância de ter conhecimento acerca do diagnóstico de TDAH para o seu planejamento?

3.4 Observação de aulas

Para a elaboração da ficha de observação de aula, foram considerados todos os aspectos apontados no referencial teórico da presente pesquisa, de maneira que fosse possível comparar os sintomas do TDAH com os sujeitos em sala de aula e traçar mais alguns aspectos referentes ao perfil desses sujeitos. Os alunos foram avisados anteriormente sobre esse momento da pesquisa, porém não foi avisado o dia da observação para que não houvesse algum tipo de interferência durante as observações.

Na ficha de observação de aula, com relação à disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, buscou-se apontar o número de aulas e o conteúdo e atividades aplicadas durante as mesmas. Com relação à concentração dos sujeitos, foi investigado se eles permaneceram concentrados por muito tempo em uma atividade, se o sujeito se distraía facilmente e se ele conseguia finalizar as atividades propostas. Com relação ao comportamento e postura, foi investigado se os sujeitos usavam celular ou *notebook* durante as explicações da professora, se o sujeito permanecia sentado

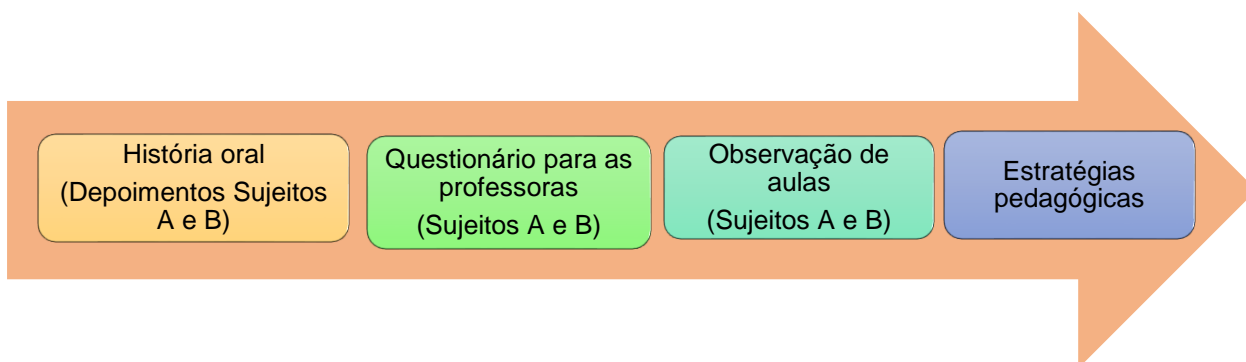
durante a aula, se o sujeito se movimentava muito e/ou se o sujeito ficava inquieto e impaciente durante as explicações. Outros aspectos que foram observados foi a relação do sujeito com os colegas: se o sujeito conversava, tirava dúvidas com os colegas e/ou se houve em algum momento um comentário que constrangeu o aluno. A relação com a professora também foi observada, principalmente se o sujeito faz perguntas durante as explicações do conteúdo e se o sujeito solicitou ajuda individual da professora.

3.5 Princípios norteadores – estratégias para professores

Os princípios norteadores que servirão como estratégias didático-pedagógica para professores em sala de aula, serão desenvolvidos com base nos três instrumentos de coleta a História Oral (entrevista gravada), o questionário on-line respondido pelos professores regentes e a ficha de observação de aula dos Sujeitos A e B. A entrevista gravada nos permitirá realizar uma investigação e análise da relação dos sujeitos com a infância, Ensino Fundamental e Médio, acompanhamento e a relação dos sujeitos com o diagnóstico de TDAH atualmente. O questionário respondido pelas professoras dos sujeitos nos permitirá ter uma nova perspectiva sobre inclusão na sala de aula, estratégias de estudo e perfil dos sujeitos. Quanto à ficha de observação, será possibilitado ter um contato com o sujeito em sala de aula ao observar a relação dele com a disciplina, com os colegas com os professores e com aspectos relacionados aos sintomas do TDAH.

Com o intuito de sintetizar e ilustrar o fluxo dos procedimentos metodológicos aqui adotados por conta das peculiaridades deste trabalho, apresenta-se a Figura 4:

Figura 4 - Fluxo dos procedimentos metodológicos



4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui apresentados e analisados são provenientes de coleta de dados, roteiro de História Oral, ficha de observação de aula e questionário on-line para os professores. Partindo da análise das perspectivas dos alunos e das professoras, foram elaboradas as estratégias docentes para os alunos com o diagnóstico de TDAH.

4.1 Perspectivas dos alunos

Ressalta-se que, a duração da entrevista gravada do Sujeito A durou quase onze minutos e a do Sujeito B quase quinze minutos. Quanto ao diagnóstico de TDAH do Sujeito A, ele é recente e o Sujeito B foi diagnosticado ainda na infância.

4.1.1 Infância e leitura

Para a temática sobre infância e leitura foram elaboradas 4 perguntas, sendo que duas dessas perguntas retomam lembranças dos sujeitos sobre a infância e a rotina deles nessa época, com o objetivo de saber qual era a relação do sujeito com a sua infância e se o sujeito tinha alguma rotina que era programada pelos responsáveis. Já as outras duas perguntas eram relacionadas à leitura, tendo como objetivo saber se o sujeito tinha o hábito de ler e se naquela época o aluno estava inserido em um meio que proporcionasse e instigasse a leitura. Durante as respostas dos sujeitos nessa primeira temática, o Sujeito A mostrou-se mais calma e sucinta em suas respostas e o Sujeito B mostrou-se calmo também, no entanto mais falante para responder às perguntas.

Com relação à 1ª pergunta, o Sujeito A, no meio de sua resposta, ao lembrar que brincava com os seus amigos todos os dias, esqueceu-se do que se tratava a segunda pergunta. Observou-se uma distração do Sujeito A com relação à pergunta e esse tipo de distração é comum em pessoas com TDAH. Segundo Safren et al. (2008), distrair-se facilmente é um sintoma da desatenção presente no TDAH. O Sujeito B, contou que gostava muito de jogar bola, assistir filmes e desenhos, brincar com os seus amigos e, também, mencionou em suas lembranças a dificuldade na disciplina de Matemática, destacando que a disciplina continua sendo difícil para ele atualmente. Ambos os sujeitos apontaram na 2ª pergunta que em sua rotina na infância eles brincavam com seus amigos e que iam à escola.

Na 3ª pergunta, sobre o que o sujeito gostava de ler, o Sujeito A respondeu que entendia os livros que lia na infância como “bobinhos”, demonstrando uma baixa

autoestima com a sua própria leitura, como podemos notar no seguinte trecho: “[...] *Diário de um banana. Eu lia mais livros assim, depois que eu comecei a ler, tipo/mais/livros mais sérios. Nada era assim... eram meio bobinhos*”. Observa-se que tais livros não eram “bobinhos”, mas sim infantis e fazem parte da trajetória de construção de todo sujeito leitor. No que se refere à leitura do Sujeito B, ele aponta que lia os mesmos tipos de obras que atualmente, por exemplo, livros voltados para à aventura, ficção e sobre mitologias.

Na 4ª pergunta, no que diz respeito ao aluno estar inserido em um meio que proporcionasse e instigasse a leitura, o sujeito A relatou que ninguém a incentivou a ler. A entrevistadora questionou se na escola alguém a incentivou e, nesse momento, a Sujeito A respondeu que tinha alguns horários obrigatórios em que ela precisava pegar ou trocar livros. O Sujeito A demonstrou que nesses momentos de leitura livre os professores não cobravam a leitura, para o Sujeito A, a leitura deveria ser “cobrada”. Ela demonstrou isso quando disse que os professores não se importavam se os alunos liam ou não. Quanto ao Sujeito B, ele destacou que a professora incentivava bastante a leitura, em todas as aulas, mesmo que o livro não fosse do gosto do aluno.

Observa-se aqui, que o Sujeito A possui uma perspectiva voltada para uma leitura escolarizada, em que muitos alunos pensam que toda leitura deve ter uma atividade ou avaliação ligada a ela. Isso vai ao encontro do que Freire (1989) aponta que, geralmente, os professores cobram a “quantidade” do que foi lido e deixam de trabalhar com mais profundidade a leitura desses textos. Já o Sujeito B possui uma perspectiva voltada para o incentivo à leitura, percebe-se que ele entende essa proposta de leitura como um incentivo por parte dos professores.

4.1.2 Diagnóstico de TDAH

Nessa temática foram elaboradas cinco perguntas voltadas para o diagnóstico de TDAH, tendo em consideração questões sobre o processo para descobrir o diagnóstico, como o sujeito reagiu diante do resultado, quais foram as primeiras providências tomadas pelos responsáveis, se houve indicação de medicação e se a escola estava envolvida, havendo apoio da mesma.

Na 5ª pergunta sobre como o sujeito e a sua família chegaram ao diagnóstico de TDAH, observa-se na resposta do Sujeito A que os pais não perceberam as dificuldades dela, mas a mãe a autorizou a procurar diagnóstico através de uma

psicóloga. É importante ressaltar, que a instituição de ensino do Sujeito A, conta com uma Assistência Estudantil, na qual todos os estudantes podem ter atendimento com psicóloga. Percebe-se que o Sujeito A, durante a Educação Infantil e Ensino Fundamental, não percebeu que havia algo diferenciado na sua forma de aprender. Já no Ensino Médio, ela passou a perceber em si a dificuldade, principalmente de letramento e retenção de conteúdo.

Em relação à resposta do Sujeito B, ele demonstrou estar nervoso e envergonhado para responder essa pergunta. Ele lembrou que o diagnóstico foi no Ensino Fundamental, quando ele saiu de "*um estágio com muito bom de notas*" e acabou "*ficando com umas notas ruins*". Observa-se questões de autoestima na fala do Sujeito B, ligadas a esse momento em que surgem as dificuldades. A mãe do sujeito B percebeu as dificuldades dele nas séries iniciais do Ensino Fundamental e o acompanhou a uma psicóloga. Os primeiros sintomas foram notados pela psicóloga, mas foi um psiquiatra que deu o diagnóstico e receitou a Ritalina para o Sujeito B. De acordo com Signor e Santana (2016), a Ritalina é um dos medicamentos mais consumidos por crianças na fase escolar e mais indicado para o tratamento do diagnóstico de TDAH.

Na 6ª pergunta, relacionada à reação do aluno diante do diagnóstico de TDAH, o Sujeito A aparentava estar um pouco nervosa. O Sujeito A relatou que sentiu um alívio com o diagnóstico e demonstrou questões de baixa autoestima ao falar que se ela conseguisse tratar o TDAH, talvez ela não fosse "*burra*", pois ela se sentia assim. O Sujeito A apontou que a medicação a ajudou na concentração e rendimento escolar, o que mostra que, nesse caso, a medicação a ajudou a minimizar os sintomas do TDAH. Quanto ao Sujeito B, para responder essa mesma pergunta, ele estava um pouco envergonhado e triste. Ele também demonstrou questões de baixa autoestima com relação ao diagnóstico de TDAH, ao dizer que ele não gostava dessa ideia de "ser diferente" e que por ter TDAH, ele não era como os demais. Além disso, ele ressalta que usava medicação todos os dias e que isso o afetava, apontando que isso o deixa meio triste. Observa-se na fala do Sujeito B, a necessidade de pertencimento e de inclusão no meio escolar, pois para ele ter o diagnóstico de TDAH não era "ser normal" e isso acabou deixando-o triste.

Com relação à reação dos pais dos sujeitos, assunto abordado na 7ª pergunta, observou-se no momento da resposta, que o Sujeito A estava envergonhada para falar sobre esse assunto. O Sujeito A relatou que o pai não tem conhecimento sobre o

diagnóstico de TDAH dela, pois a mãe dela acredita que ele vai achar que o diagnóstico é uma bobagem. O Sujeito A acrescenta ainda, que para a mãe dela o diagnóstico é como uma justificativa para a “*burrice*” dela e relatou que por isso ela não fala para quase ninguém sobre o diagnóstico de TDAH. Pode-se observar na resposta do Sujeito A, que não há um apoio por parte dos pais quanto ao diagnóstico de TDAH o que acabou resultando no fato de ela não falar para ninguém sobre o diagnóstico. Essa situação pode resultar, segundo Seno (2010), em dificuldades emocionais e de relacionamento social, pois as crianças com TDAH possuem maior probabilidade de acontecer isso. Acerca da resposta do Sujeito B na 7ª pergunta, observou-se que ele estava calmo e relatou que teve o acompanhamento dos pais antes e depois do diagnóstico, principalmente porque foram os pais dele que o levaram a psicóloga e ao psiquiatra. Além disso, o Sujeito B ressalta as dificuldades em estudar, citando a disciplina de Matemática e relata que o pai o ajudava a estudar. O sujeito considera-se muito esquecido e destaca que sua família o ajudava a lembrar da medicação.

Na 8ª pergunta, sobre se houve indicação de medicação no período inicial do diagnóstico, o Sujeito A relatou que sim e foi Ritalina. Quanto ao Sujeito B, como o sujeito já havia dito que houve indicação de medicação e que a medicação foi Ritalina, a pesquisadora questionou se atualmente ele ainda toma essa medicação e o sujeito respondeu que não toma mais. Com relação à 9ª pergunta, no que se refere ao envolvimento da escola e se houve apoio da mesma, o Sujeito A respondeu que não houve adaptação. O Sujeito B informou que na instituição de ensino atual houve sugestão de adaptação, ao oferecer mais tempo para a realização da prova e também, que o professor lesse as questões e explicasse para ele. Porém, o aluno relatou que não aceitou, como podemos observar na seguinte fala dele: “Daí eu disse que não, porque eu não queria um tratamento especial, daí eu... não pedi mais por ajuda”. Observa-se que, com essa fala, o aluno procura ser tratado como os demais, ao não aceitar as adaptações que seriam favoráveis para o aprendizado dele. Em relação à instituição de ensino no Ensino Fundamental, o Sujeito B relatou que os professores tinham conhecimento do diagnóstico de TDAH e que ele tomava medicação, mas não houve mudança no tratamento escolar.

4.1.3 Ensino Fundamental e leitura

Para essa temática foram elaboradas 3 perguntas que abordam, respectivamente, as lembranças escolares no Ensino Fundamental, a relação do aluno com as matérias e conteúdos dados nesse período e se houve alguma dificuldade em particular na disciplina de Língua Portuguesa e, também, a relação do aluno com a disciplina de Língua Portuguesa e com a leitura antes do ingresso no Ensino Médio.

Na 10ª pergunta, sobre as principais lembranças escolares da época do Ensino Fundamental, o Sujeito A ressalta que já tinha dificuldade em prestar atenção na fala do professor desde o Ensino Fundamental, ou seja, a dificuldade dela não surgiu no Ensino Médio, conforme ela comentou na 5ª pergunta. Observa-se, em sua resposta, a construção das estratégias de estudo ao dizer que ela é melhor na escrita e é dessa maneira que ela aprende, pois ela sempre lia e estudava em casa. Em relação à resposta do Sujeito B, apesar das dificuldades com o TDAH ao não conseguir se concentrar, distraia-se facilmente durante as aulas, existia uma cobrança da família, sobre o sujeito não poder repetir de ano. Observou-se, na resposta dele, a afetividade na relação com o professor e com a matéria. Segundo o Sujeito B, ele não gostava da disciplina de História, pois não gostava do professor e gostava do professor de Matemática, mas não gostava da matéria.

Sobre a relação do sujeito com as matérias e conteúdos dados no Ensino Fundamental e se houve alguma dificuldade em particular na disciplina de Língua Portuguesa, na 11ª pergunta, ambos os sujeitos citaram a disciplina de História. O Sujeito A relatou que a maior dificuldade no conteúdo da disciplina de História era porque ela precisava ler muito e não conseguia guardar as informações lidas anteriormente. Ela destacou que algo muito marcante nessa época foi quando ela passou uma manhã inteira estudando e depois contou para sua mãe que ela não tinha conseguido guardar nada do que havia lido. Quanto ao Sujeito B, ele relatou ter dificuldade em Matemática, Geografia e, também, em Português. Diante disso, pode-se perceber que as dificuldades são maiores para pessoas com TDAH, pois essas disciplinas demandam uma concentração mais profunda na leitura, o que acaba afetando o desenvolvimento da leitura e do letramento. Segundo Pierre Vianin (2013), os alunos que possuem dificuldades são capazes de continuar a leitura e não perceber que estão em um processo de decodificação, o que não permite a construção de sentido do texto que estão lendo.

Na 12ª pergunta, sobre a relação do sujeito com a disciplina de Língua Portuguesa e com a leitura, o Sujeito A relatou que ela sempre foi bem em Português, porém as regras gramaticais ela nunca conseguiu guardar, isso ocorre pois nos anos finais do Ensino Fundamental o ensino é mais voltado para morfologia e sintaxe no que tange aos conteúdos linguísticos. Quando ao Sujeito B, ele entende que não tinha dificuldades com a leitura, mas com relação à compreensão e interpretação de texto, sim. Ele respondeu que as suas dificuldades estão relacionadas a textos com “*palavras difíceis*”, pode-se entender, isso como exemplo, os textos literários e uma escrita mais formal.

4.1.4 Ensino Médio e a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura

Nessa temática foram elaboradas cinco perguntas voltadas para verificar se as dificuldades que o sujeito tinha no Ensino Fundamental se mantêm no Ensino Médio, qual a relação do sujeito com a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura e quais as estratégias usadas pelos sujeitos na disciplina, se o sujeito tem alguma estratégia para fazer leituras e desenvolver seu letramento e, também, se o sujeito possui uma rotina de leitura no dia a dia.

Na 13ª pergunta, sobre as dificuldades que o sujeito tinha no Ensino Médio, o Sujeito A respondeu que tem dificuldades na disciplina de Matemática. Percebe-se que a memorização e as estratégias que ela usava para a disciplina de Língua Portuguesa não servem para a disciplina de Matemática, pois mesmo que ela escreva muito, ela precisa de um prazo maior de tempo para conseguir entender as fórmulas. Quanto à resposta do Sujeito B, mesmo estando envergonhado em sua resposta, ele respondeu que tem dificuldade em Matemática e também Física, Química e Português.

Na 14ª pergunta, sobre a relação do aluno com a Língua Portuguesa e Literatura e como o sujeito faz para lidar com as dificuldades, observa-se na resposta do Sujeito A, que ela tinha muita dificuldade na leitura e na retenção de conteúdos literários. Ela contou que não conseguiu lidar com essas dificuldades, ela não aprendeu o conteúdo, mas os trabalhos a ajudaram a passar na disciplina. Quanto ao Sujeito B, observa-se a importância da leitura para sua interpretação e compreensão, pois ele comentou que lia muitos livros. O Sujeito B relatou que nunca foi de gostar de escrever, mas que o fato de ler bastante “textos mais difíceis” o ajudou a melhorar a própria escrita.

Sobre a relação do sujeito com a leitura na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, na 15ª pergunta, o Sujeito A relatou que tem facilidade para ler qualquer tipo de texto, mas que a sua dificuldade está relacionada com a interpretação deles. Destaca-se aqui a importância do letramento para toda a vida escolar, trabalhando-se compreensão e interpretação dos textos em sala de aula. No que se refere ao Sujeito B, ele relatou que a sua dificuldade está em textos com uma linguagem mais rebuscada e que ele prefere textos menos formais, pois essa leitura é mais fácil para ler.

Com relação à 16ª pergunta, voltada para as estratégias que o sujeito criou para ler, compreender e fazer tarefas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, o Sujeito A contou que a sua estratégia é parar com o que está fazendo e se concentrar ao máximo. Primeiro, ela faz a uma leitura silenciosa da frase ou parágrafo e depois, ela lê em voz alta para escurar o que ela está lendo. Para o Sujeito A essa estratégia é mais fácil para reter as informações lidas. Quanto ao Sujeito B, ele relatou a respeito da distração, que atrapalha a leitura e por isso ele precisa ler muitas vezes o mesmo texto. O Sujeito B citou a disciplina de Filosofia, que se usa de muitos textos em sala de aula, em que ele precisa ler no mínimo cinco vezes cada texto. Além disso, para a compreensão do texto, o Sujeito B procura marcar as palavras que ele não conhece e depois ele pergunta qual é o significado e qual o sentido dela no texto. Percebe-se aqui a importância da criação das próprias estratégias de leitura desses sujeitos, pois segundo Leffa (1996), o aluno precisa conseguir extrair significado do texto, atribuir significado à ele e só através disso irá ocorrer a leitura.

Na 17ª pergunta, sobre a relação do sujeito com a leitura fora da sala de aula e se o sujeito possui uma rotina de leitura no dia a dia, o Sujeito A informou que lê mais livros e não lê revistas ou jornais. E, quanto ao Sujeito B, ele demonstrou que gosta de ler livros físicos e que dedica muito do seu tempo para ler. Ele não gosta de ler textos digitais no celular, nem revistas ou jornais também.

4.1.5 Acompanhamento e TDAH atualmente

Nessa temática foram desenvolvidas quatro perguntas sobre a visão do sujeito com relação ao TDAH e a sua relação com as outras pessoas, a existência de alguma relação entre o sujeito, família, instituição e especialistas, a perspectiva do sujeito com relação ao diagnóstico de TDAH e ao acompanhamento e, também, qual a relação estabelecida por parte do sujeito com o diagnóstico de TDAH.

Observa-se, na 18ª pergunta, durante a resposta do Sujeito A, que ela estava envergonhada ao falar que o TDAH não afeta a vida social dela, mas atualmente sim, pois ela tem consciência de que precisa estudar mais, e por isso ela deixa de sair com os/as amigos/as. Com relação à 19ª e a 20ª pergunta, ela relatou que não tem acompanhamento atualmente, mas percebe-se que para o Sujeito A o acompanhamento seria como um tratamento psicopedagógico, que visaria ajudá-la a organizar os horários de estudos e como lidar com as suas dificuldades. Na 21ª pergunta, sobre o que o sujeito aprendeu com o TDAH que poderia compartilhar com outras pessoas que recebem este diagnóstico, o Sujeito A destaca que o TDAH não a define, percebe-se que ela tem um certo amadurecimento com relação ao diagnóstico ao dizer que ela tem o TDAH e não pode mudá-lo, mas ela pode aprender a lidar e melhorar os sintomas do TDAH.

Quanto ao Sujeito B, ele demonstra ter dificuldades em ser ele mesmo com outras pessoas, apontando que por causa do seu comportamento as pessoas tendem a pedir para ele ficar quieto. O Sujeito B relata que quando ele se sente mais à vontade com as algumas pessoas, ele é mais hiperativo, “*mais livre [pra] agir[r]*” e então, ele acaba cantando demais, pulando, dançando e mexendo com as pessoas. Observa-se que o ao mesmo tempo que o Sujeito B estava falando para responder essa pergunta, ele aparentava estar envergonhado ao informar sobre essas situações. No que diz respeito ao acompanhamento, na 19ª e 20ª pergunta, o Sujeito B relatou que possui acompanhamento com a psicóloga da instituição de ensino e contou que conversa não somente sobre assuntos escolares, mas também sobre problemas particulares. Ele acredita que o acompanhamento psicológico é muito importante, pois o ajuda a falar abertamente sobre os seus problemas, sem julgamentos, visto que ele não possui essa relação com os próprios pais. Diferente da perspectiva do Sujeito A, o Sujeito B não vê o acompanhamento em uma perspectiva psicopedagógica.

Na 21ª pergunta, sobre o que o sujeito aprendeu com o TDAH e qual a relação que ele estabeleceu com o diagnóstico, o Sujeito B tem consciência de que o TDAH é algo comum e que ele não é uma pessoa anormal. Contudo, ele relata que o diagnóstico pode deixar a pessoa triste, pois o médico dele indicou uma medicação que o ajudaria na escola, mas ele não queria tomar. Apesar disso, ele tomou e relatou que atualmente ele não toma mais, pois ele acredita que a medicação não o faz bem. O Sujeito B demonstra que os sintomas do TDAH atrapalham nos estudos e que por isso é necessário criar diferentes estratégias de estudo e se esforçar mais, pois as

disciplinas se diferem uma da outra. Ele ressalta a importância de criar e usar diferentes estratégias de estudo, pois o ajudam bastante.

4.1.6 Sujeitos na sala de aula

No que diz respeito à ficha de observação de aula do Sujeito A, foram observados dois períodos de 50 minutos da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, no turno da manhã, na turma do 3º ano do Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio. O conteúdo trabalhado em aula foi referência, classe de palavra e gênero feminino ou masculino em artigos e palavras. No começo da aula a professora conversou com a turma e ressaltou que no conselho de classe da turma, o uso excessivo do celular foi cobrado pelos professores. Quanto às atividades realizadas nesse dia, ocorreu a correção de textos da aula anterior sobre artigos masculinos e femininos, além de se corrigir 4 textos, nos quais os alunos precisaram alterar algumas informações/palavras presentes nos textos. A professora procura utilizar *slides* e o quadro branco para explicar o conteúdo. No fim da aula, a professora levou a turma para o pátio para conversar sobre um evento da instituição.

Com relação à concentração do Sujeito A, ela procura se manter concentrada na atividade por muito tempo, porém se distrai facilmente. Percebeu-se que, durante algumas explicações da professora, o Sujeito A conversou com os colegas do lado e em outra situação, enquanto estava escutando a professora, a conversa entre dois colegas a incomodou e logo ela solicitou que eles fizessem silêncio. Observou-se que o Sujeito A conseguiu cumprir as atividades propostas durante a aula e aproveitou alguns momentos de explicação para pesquisar as respostas no celular e finalizar a atividade.

Na ficha de observação de aula, com relação à postura e ao comportamento, foi notado que o Sujeito A senta-se próxima a professora e usa o celular ou notebook durante as explicações da professora, somente para responder algumas dúvidas. O Sujeito A permaneceu sentada desde o início da aula, não se movimentou pela sala, mas mostrou-se inquieta durante as explicações ao ficar balançando a perna. No que se refere à relação do sujeito com a turma, observou-se que o Sujeito A conversa com os seus colegas, confere as suas respostas com eles durante a correção da professora e quando foi necessário esclarecer uma dúvida, ela perguntou para as colegas como elas fizeram a atividade.

Quanto à relação do sujeito com a professora, observou-se que o Sujeito A faz perguntas durante as explicações e não solicitou ajuda individual da professora. Houve um momento em que o Sujeito A participou oralmente da leitura e correção de um texto. Depois que o Sujeito A leu em voz alta o texto, a professora questionou sobre o que se tratava o texto. Nesse momento, percebeu-se que o Sujeito A não soube responder imediatamente, mas fez algumas relações sobre os elementos presentes no texto.

A respeito da ficha de observação de aula do Sujeito B, a observação ocorreu em dois períodos da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, no turno da manhã, na turma do 4º ano do Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e o conteúdo foi gramatical. No começo da aula, a professora verificou quem fez o tema para casa e o Sujeito B não o havia feito. As atividades foram a correção do tema sobre vocativo, função sintática e aposto. Além disso, a professora entregou uma folha com atividades sobre o período composto, as diversas relações que acontecem dentro de uma frase ou contexto textual, orações subordinadas e coordenadas, pontuação e conjunção. Logo depois, a professora trouxe um jogo on-line (Kahoot) para discutir sobre o texto presente na folha que ela entregou anteriormente. A professora também usou o quadro branco para dar exemplos e explicar orações coordenadas, a diferença entre assindéticas e sindéticas.

Acerca da concentração do Sujeito B, ele permaneceu concentrado em algumas atividades, porém houve um momento em que ele deveria estar fazendo a atividade proposta, mas a professora entregou as provas de recuperação e assim, a turma inteira começou a conversar sobre essa prova. O Sujeito B distraiu-se com facilidade, pois durante as explicações da professora ele conversou com o colega do lado e durante a primeira atividade ele estava conversando sobre outros assuntos. Contudo, o Sujeito B conseguiu cumprir as atividades propostas, visto que o sujeito respondeu algumas questões oralmente e também, demonstrou um maior interesse no jogo on-line.

Com relação à postura e ao comportamento, o Sujeito B não usou celular ou *notebook* durante as explicações, ele permaneceu sentado durante a aula, não se movimentou na sala de aula, mas aparentou estar inquieto ou impaciente algumas vezes. Houve momentos em que ele ficou mexendo nos seus materiais e, em outros, ele permaneceu de cabeça baixa. Notou-se que o Sujeito B senta na primeira mesa, próximo à professora. Quanto à relação do sujeito com os colegas, observou-se que

ele conversa com os mesmos, mas foram poucos os momentos em que durante a explicação ele conversou. Notou-se também que o Sujeito B tira dúvidas com os colegas e que também os questionou sobre algumas questões da prova de recuperação.

Sobre a relação do Sujeito B com a professora, ele não fez perguntas durante as explicações do conteúdo, mas houve momentos em que a professora solicitou a participação do Sujeito B e ele respondeu, participou. Ele não procurou ajuda individual da professora, no entanto durante a pergunta de uma das colegas para a professora, ele prestou atenção na resposta e na explicação da professora. Observou-se que o Sujeito B também fez algumas anotações dos exemplos passados no quadro pela professora.

4.2 Perspectivas das professoras

4.2.1 Questionário

Na primeira pergunta, sobre qual é o olhar da professora sobre as dificuldades de aprendizagem da Língua Materna no Ensino Médio Técnico, a professora do Sujeito A, apontou que as dificuldades de aprendizagem de Língua Materna estão presentes na mobilização de recursos linguísticos de maior complexidade, especialmente quando se trata de leitura e escrita de textos compostos por sequências argumentativas. A professora observou que os estudantes que estão no 3º ano do Ensino Médio Técnico já desenvolveram competências e habilidades suficientes para uma leitura proficiente de gêneros discursivos, porém eles apresentam dificuldade de compreensão de relações, como por exemplo causa-consequência e ao diferenciarem fatos e/ou dados de opiniões.

A professora do Sujeito B de Língua Portuguesa e Literatura citou a baixa proficiência leitora em alguns alunos como uma das principais dificuldades de aprendizagem da língua materna no Ensino Médio Técnico. Ela pontou que no Ensino Médio é esperado que os alunos sejam capazes de organizar informações textuais, de realizar inferências e de estabelecer relações intertextuais e com a realidade. Mas, o que ela percebe são problemas de interpretação textual que repercutem na escrita e na consciência gramatical. A professora ressaltou que o letramento efetivo no ensino da língua materna está na relação entre leitura-escrita-escuta. Quanto ao Ensino Médio Técnico, a professora observou que a instituição possui particularidades relacionadas à homogeneidade das turmas devido ao ingresso dos alunos por meio

de um processo seletivo, a composição de turmas menos numerosas e a infraestrutura que é proporcionada pela rede federal ensino, causando uma redução nas dificuldades.

Na segunda pergunta, sobre como a professora percebe as necessidades/dificuldades de aprendizagem de seus alunos no Ensino Médio Técnico na aula de Língua Portuguesa e Literatura, a professora do Sujeito A informou que a sua abordagem com relação às necessidades/dificuldades de aprendizagem dos estudantes é acompanhá-los nos debates orais e em produções textuais propostos. Com relação ao tratamento dessas dificuldades, a professora apontou que quando elas não são homogêneas, ela procura tratar individualmente através das devoluções das produções textuais, e assim, são dadas com alguns encaminhamentos específicos. A professora destacou que a cada nova rodada de produção de texto, ela faz um levantamento dos desvios que aparecem com mais frequência e busca verificar se há algum ponto que possa ser trabalhado de forma coletiva com a turma.

A professora do Sujeito B, acredita que cada turma demanda de diferentes estratégias pedagógicas, conforme as suas características. Para a professora, a observação e a avaliação contínua dos resultados das estratégias adotadas são a chave para o planejamento pedagógico. Ela utiliza a produção de textos como uma das ferramentas para fazer uma estimativa das principais dificuldades linguísticas dos alunos e, assim, considerar os elementos gramaticais/semânticos para discuti-los com mais ênfase. A professora do Sujeito B, ressalta que a interpretação também é uma atividade utilizada para verificar o nível de proficiência leitora. Ela informou que a outra estratégia é a discussão das questões que proporcionaram maior dificuldade aos alunos durante as avaliações, com o objetivo de compreender quais são as necessidades deles. Com relação a superação das dificuldades dos alunos, a professora relatou que busca promover a leitura de obras literárias durante o trimestre, utilizando de diferentes trabalhos de avaliação. Além disso, a professora destacou que as redações passam sempre por uma reescrita, com o propósito de desenvolver a coesão e a coerência linguística. Por fim, a professora ressaltou a importância dos estudos orientados, pois é um espaço para que o aluno aponte quais são as dificuldades dele e ajude o professor no desenvolvimento de estratégias para a superação das dificuldades.

No que se refere à terceira pergunta, sobre qual o olhar da professora com relação à inclusão, a professora do Sujeito A, parte do pressuposto de que todas as

peças têm necessidades diferentes de aprendizagem e não somente os estudantes. De acordo com a professora a multiplicidade de perfis e necessidades contribuem para o desenvolvimento das aulas de língua portuguesa, destacando que as leituras realizadas propiciam discussões de interpretação que são enriquecidas, devido aos diversos olhares dos estudantes. A professora pontua que pequenas adaptações para casos específicos dão conta de incluir a todos no processo de ensino-aprendizagem. Ela ressalta que o fato dela pensar sobre essas adaptações, transformam o olhar docente dela sobre os conteúdos trabalhados, que passam por uma transformação positiva durante a elaboração das transposições didáticas para cada aula.

Quanto à professora do Sujeito B acredita que a inclusão seja um processo amplo, complexo e necessário. Além disso, ela ressaltou que muitas vezes a inclusão esbarra na falta de preparo de profissionais da educação, também em preconceitos, na inexistência de uma estrutura escolar adequada (inclusiva), nas falhas de comunicação entre os próprios setores de uma escola, também na falta de atendimento multiprofissional e nos problemas familiares. A professora trouxe um contraponto, que apesar das deficiências no processo de inclusão em escolas brasileiras, não deve-se desmerecer todo o esforço que tem sido feito nos últimos anos com relação a inclusão. Ela destacou que a inclusão também é um processo de transformação cultural e, para isso, é necessário tempo. Segundo a professora, a equidade social está relacionada à persistência e ao aprimoramento dos processos inclusivos.

Na quarta pergunta, sobre qual é o preparo da professora para trabalhar/propiciar inclusão nas suas aulas de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio Técnico, a professora do Sujeito A informou que procura desenvolver as atividades tendo como base o perfil da turma e o perfil dos estudantes. Ela utiliza de questionários e testes de nivelamento para “desenhar esse perfil” e, principalmente, da leitura das produções de textos propostas aos alunos. Assim, a professora tem conhecimento acerca das dificuldades particulares de cada estudante e das dificuldades gerais da turma. Segundo a professora, ela trabalha essas dificuldades ao trazer pequenas partes retiradas de textos sem identificação da turma e com bilhetes de reescrita que é entregue para cada produção de texto. Além disso, a professora ressalta que no IFRS o trabalho docente é acompanhado pelo setor pedagógico por colegas que são qualificados. Na metade do primeiro trimestre, os professores recebem e-mails marcando reuniões para conversar sobre casos de

alguns alunos e assim, é registrado e comunicado as necessidades específicas educacionais de estudantes que frequentam a instituição. Além desse acompanhamento, a professora mencionou que estão sendo elaborados “Planos Educacionais Individualizados (PEIs)” para esses estudantes. Os PEIs apresentam registros dos conhecimentos e habilidades prévios além de informações sobre a trajetória escolar deles e indicações mais específicas sobre como trabalhar com esses estudantes em sala de aula. A professora informou que consulta o PEI quando ele está disponível e ressaltou a importância do apoio institucional e indicações de seus colegas, pois entende que a sua formação docente não daria conta de atender aos estudantes com necessidades específicas.

De acordo com a professora do Sujeito B, na sua formação acadêmica não houve preparo. Ela relata que infelizmente quando ela cursou a graduação, o tema era tratado pontualmente, dentro de uma disciplina de Educação a Distância (EaD), sem que houvesse reflexões sobre o cotidiano escolar. A professora trouxe como exemplo o fato de que naquele tempo, Libras não constava nos currículos tampouco como disciplina optativa. A docente aponta que ao longo de sua trajetória, participou de eventos e de cursos que forneceram para ela um pouco sobre inclusão, mas que as maiores lições vieram da prática. A professora do Sujeito B, relatou uma experiência pessoal, ao preparar uma aula sobre linguagem não verbal em tiras e na turma de 7º ano tinha um menino que era cego. Diante dessa situação, ela relatou que com o tempo foi desenvolvendo estratégias com o auxílio de uma técnica, que traduzia textos em braile, e com a colaboração do próprio aluno que indicava para ela quais elementos eram favoráveis ao aprendizado dele. A professora ressaltou que ao final dessas e de outras experiências, ela observou que o essencial é conceber o aluno de inclusão como um ser inteligente e que ele pode colaborar para seu próprio aprendizado e para o aprendizado do professor.

A quinta pergunta é sobre como a professora percebe o comportamento e desenvolvimento da aprendizagem do sujeito de pesquisa, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. No que se refere ao Sujeito A, sua professora relatou que percebe um pouco de desconcentração ao realizar as atividades propostas. Porém, isso não a impede de realizar as tarefas solicitadas ou, segundo a professora, a sua boa interação com os colegas. A professora informou que o Sujeito A apresenta autonomia na leitura dos textos e execução das tarefas. Ela observou que a estudante tem estratégias de organização e de leitura, citando o uso de canetas coloridas com

um código que a professora ainda não descobriu o que significa. De acordo com a professora, o Sujeito A realiza perguntas durante a aula com relação a vocabulários e confere cuidadosamente suas respostas quando a professora faz alguma correção coletiva. Ela ressaltou que a Sujeito A, ao ser solicitada para fazer uma leitura em voz alta, ela não apresenta falta de fluidez. A professora destacou que a estudante demonstra muito empenho e compromisso para aprender e notou que ela demora um pouco mais do que os colegas para finalizar alguma leitura silenciosa.

Sobre o Sujeito B, sua professora relatou que ele apresenta “períodos de maior inquietação”, que condizem com o final de trimestre, citando o acúmulo de avaliações. Com relação ao início do trimestre, a professora contou que ele é mais organizado, participa das aulas e observou que ele interessa-se por discussões que envolvam textos artísticos ou questões da atualidade. Além disso, a professora notou que ele permanece concentrado, também, em atividades lúdicas ou “competitivas”. A professora do Sujeito B, ressaltou que o estudante possui desempenho satisfatório na área de linguagens, mesmo que ele apresente dificuldades para se organizar e realizar as tarefas de tema, assim como para manter foco durante a realização de exercícios gramaticais.

Tendo em consideração a sexta pergunta, sobre qual a importância de ter conhecimento acerca do diagnóstico de TDAH para o planejamento da docente, a professora do Sujeito A relatou que o seu conhecimento sobre o TDAH ainda é superficial. Entretanto, ela entende que o TDAH compromete a atenção e a memória, o que pode dificultar o desenvolvimento de habilidades de compreensão e de formulação da linguagem. Segundo a professora, quanto ao seu planejamento, ela reserva mais tempo em sala de aula para a leitura e execução de tarefas, atentando-se para possíveis pontos específicos com relação à escrita. Nesse momento, ela observa se há desorganização, problemas ortográficos específicos e se a caligrafia revela algo sobre a coordenação motora fina. A professora informou que devido ao fato de ter conhecimento acerca do diagnóstico de TDAH, ela reflete sobre introduzir glossários em determinados textos, incluir imagens para que possam auxiliar na interpretação de textos ou disponibilizar vídeos aos conteúdos trabalhados para que os estudantes tenham acesso multimodal ao que eles estão ou estarão discutindo em aula. Ela destacou que sem ter conhecimento mínimo sobre o TDAH ou ter ciência de que uma estudante com esse transtorno frequenta as suas aulas, provavelmente ela não refletiria sobre essas possíveis alterações em seu planejamento.

No que diz respeito a professora do Sujeito B, ela apontou que o diagnóstico é sempre relevante, pois ele sensibiliza o olhar do professor. Segundo a professora, ao ter conhecimento acerca da dificuldade de concentração do estudante, ela procura diversificar as atividades durante a aula para que elas não durem mais do que vinte minutos. Ela ressalta que nem sempre fazer isso é possível, mas observa que a maior diversidade de exercícios e a divisão do conteúdo em unidades menores é favorável não só ao Sujeito B, mas à turma como um todo.

4.3 Estratégias pedagógicas de língua portuguesa

Estas estratégias didático-pedagógicas para docentes na aula de Língua Portuguesa para alunos com TDAH foram elaboradas e aqui são propostas de acordo com os resultados obtidos na História Oral dos Sujeitos A e B, na ficha de observação de aula e nos questionários para as professoras. Foram analisadas, assim, as diferentes perspectivas do ponto de vista dos atores deste contexto, tanto desta pesquisadora diante da realidade escolar desses sujeitos, quanto das docentes que responderam atenciosamente às perguntas relacionadas a inclusão e ao diagnóstico de TDAH. Além disso, o comportamento dos sujeitos de pesquisa em suas aulas de Língua Portuguesa e Literatura também foi analisado e isso trouxe aqui contribuições relevantes. Considerou-se, ainda, os apontamentos dos autores que compõem o arcabouço teórico desta pesquisa, bem como as estratégias apontadas por Simon (2017).

1. É aconselhável que os estudantes leiam o mesmo texto mais de uma vez, pois ajuda na retenção de conteúdo.

“[...]eu me concentro ao máximo eu falo/eu leio a primeira frase, tipo, parágrafo em voz na/tipo/na cabeça e depois eu leio em voz alta, pra mim poder escutar o que eu [tô] falando. É uma forma de gravar na cabeça, mais fácil [pra] mim.” (Sujeito A)

“Eu leio muitas vezes o texto porque normalmente quando eu [tô] lendo alguma coisa me chama a atenção e eu acabo me perdendo e daí eu tenho que ler várias vezes. Mesmo na disciplina de filosofia, que também tem vários textos, eu leio no mínimo cinco vezes cada texto.” (Sujeito B)

2. Para facilitar a compreensão durante e/ou depois da leitura, o aluno com TDAH deve fazer marcações/anotações em textos que foram lidos.

“[...] marcar algumas palavras que eu não conheço e pedir qual que é o significado das palavras, como elas se encaixam no texto [...] é uma coisa que ajuda bastante isso, a entender o texto.” (Sujeito B)

“[Sujeito A] apresenta autonomia na leitura dos textos e execução das tarefas, demonstrando ter estratégias de organização e de leitura (faz uso de canetas coloridas com um código que ainda não descobri o que significa [...])” (Professora do Sujeito A)

3. Quando o sujeito com diagnóstico de TDAH tem mais facilidade com a escrita, é importante que ele faça anotações, mapas mentais e/ou lembretes no caderno para sintetizar e estudar o conteúdo visto em aula.

“Eu sempre tive, tipo, muita dificuldade de prestar atenção no que o professor fala. Aí eu chegava em casa e lia, tipo, estudava em casa mesmo, sempre foi assim [...] Porque eu sou melhor em escrever, eu aprendo assim. [...]” (Sujeito A)

4. É aconselhável que o sujeito com diagnóstico de TDAH sente-se na frente da sala de forma que fique próximo da professora.
5. É importante que o professor verifique e sintetize o conteúdo através de perguntas orais e escritas para a turma toda e não individualmente para o aluno com TDAH. Pois, de acordo com as observações das aulas aqui relatadas, o Sujeito A fez perguntas oralmente acerca do conteúdo e o Sujeito B parou para escutar a explicação que a professora estava fazendo para um outro aluno. Ambas as professoras fizeram perguntas orais para a turma para verificar se todos haviam compreendido o conteúdo, inclusive os alunos com TDAH.
6. A interação entre os alunos pode ser benéfica, no sentido que essa interação possa ajudar o aluno que tem o TDAH. Isto é, discussão, trabalhos e realização de tarefas em grupos.

[...] o que eu não sabia eu pedia cola pros meus amigos, daí eu não sentia esse grau de dificuldade, então pra mim foi relativamente fácil, o meu ensino fundamental. (Sujeito A)

7. É importante que o professor faça um levantamento de necessidades linguísticas, pedagógicas e interesses da turma, pois isso irá ajudá-lo em seu planejamento e na construção de estratégias para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

“[...] faço sondagens a partir de questionários e testes de nivelamento, mas esse desenho é realmente aprofundado na leitura das produções de textos

propostas aos estudantes. A partir dessas sondagens e produções, tomo notas específicas sobre as dificuldades particulares de cada estudante e dificuldades gerais que a turma apresenta.” (Professora do Sujeito A)

“A produção de textos é uma das ferramentas mais utilizadas por mim para estimar as principais dificuldades linguísticas dos alunos. A partir dela, costumo elencar os elementos gramaticais/semânticos a serem mais enfatizados nas aulas. Outra estratégia é a discussão das questões que ofereceram maior dificuldade aos alunos durante as avaliações, a fim de que eu possa compreender quais são especificamente suas necessidades.” (Professora do Sujeito B)

8. É aconselhável que o professor reflita acerca da duração das atividades em sala de aula para que elas não sejam tão longas.

“Sabendo de sua dificuldade de concentração, procuro diversificar as atividades durante a aula, a fim de que não durem mais do que 20min. Nem sempre isso é possível, mas tenho percebido que a maior diversidade de exercícios e a divisão do conteúdo em unidades menores é favorável não só ao [Sujeito B], mas à turma como um todo.” (Professora do Sujeito B)

9. É importante que o professor trabalhe a interpretação dos enunciados dos exercícios e provas com toda a turma e não somente em particular com o aluno com TDAH, pois se esse não quer um tratamento diferenciado ou ainda não tem o diagnóstico, a explicação para a turma o inclui também. Além disso, o professor pode disponibilizar mais tempo para a turma realizar provas e tarefas.

“Aqui no Instituto Federal eles pediram se eu queria alguma coisa diferente, tempo a mais [pra] fazer a prova, que o professor lesse as questões e me explicasse. Daí eu disse que não, porque eu não queria um tratamento especial, daí eu... não pedi mais por ajuda.” (Sujeito B)

[...] para o meu planejamento, apenas reservo mais tempo em sala de aula para a leitura e execução de tarefas e estou atenta para possíveis pontos específicos com relação à escrita (observando se há desorganização, problemas ortográficos específicos, se a caligrafia revela algo sobre a coordenação motora fina).” (Professora do Sujeito A)

10. Evitar ruídos durante a leitura dos alunos em sala de aula. É importante que haja silêncio nos momentos de leitura, pois os estudantes com o diagnóstico de TDAH se distraem facilmente e não conseguem se concentrar totalmente na leitura. É aconselhável evitar conversas, fazer a chamada da turma ou explicar o conteúdo nesses momentos.

11. Com relação à interpretação de obras literárias, é aconselhável a construção de mapas mentais coletivamente acerca de obras e estéticas literárias lidas. É importante o professor trabalhar a interpretação e a leitura, tanto de obras

clássicas da literatura quanto de obras literárias atuais, tendo em vista o desenvolvimento da escrita e da proficiência leitora dos alunos.

“Na verdade, eu tenho facilidade para ler qualquer tipo de textos, assim... porque eu sempre li bastante, daí eu tenho uma certa difi/uma facilidade... já [pra] ler assim, mas eu sou meio ruim em interpretar eles [...]” (Sujeito A)

[...]a compreensão de/do que estava escrito, eu não sei se é a mesma coisa, mas a interpretação de texto é algo complicado. É que se tiver algumas palavras difíceis e uma escrita mais difícil que não for algo simples, acaba se tornando mais difícil de entender pra mim, assim. Daí eu acabo não entendo bastante esse tipo de leitura, assim.” (Sujeito B)

[...] os textos menos formais são mais fáceis de ler pra mim [...] que é o que eu mais gosto de ler, também.” (Sujeito B)

“Eu leio bastante, eu leio muitos livros [...] são livros com um tipo de/não é uma leitura mais séria, é algo sobre aventura como eu disse que eu gostava, mas tem algumas palavras difíceis, uns textos mais difíceis de se ler e daí, isso tem me ajudado bastante a... a interpretar o texto, a conhecer palavras mais difíceis, a escrever melhor também. E... eu nunca fui um cara de gostar de escrever e daí, isso me ajudou bastante a... escrever melhor e escrever mais, assim.” (Sujeito B)

“Essa multiplicidade de perfis e necessidades em muito contribuem para o desenvolvimento das aulas de língua portuguesa, tendo em vista que as leituras realizadas propiciam discussões de interpretação que são enriquecidas com os diversos olhares dos estudantes.” (Professora do Sujeito A)

“A interpretação também é uma atividade recorrente para verificar o nível de proficiência leitora.” (Professora do Sujeito B)

12. Na medida do possível, buscar trazer impressos os textos a serem lidos na aula. Os textos impressos podem proporcionar um contato físico com o texto e, assim, o aluno poderá fazer a suas anotações/marcações. A leitura em *notebook* ou em celulares pode dispersar a atenção dos alunos, dificultando a concentração deles no texto. Sabe-se, é importante mencionar, da importância da sustentabilidade, diminuindo-se o uso do papel em sala de aula. Também se sabe que, dependendo da realidade escolar, não é possível usar textos impressos. Por isso, na medida do possível, é aconselhável trazer impressos os textos.

“Eu não gosto de ler ... coisa digital, PDF essas coisas em celular e [tals], eu gosto mais de livro físicos [...]” (Sujeito B)

13. Conscientizar os alunos sobre o uso “ponderado” de dispositivos móveis durante as atividades e momentos de leitura. É importante o professor alertar sobre a dificuldade de concentração e compreensão do texto que os alunos

com TDAH podem vir a ter, se usarem os dispositivos móveis em excesso durante a aula. Contudo, salienta-se também, conforme se averiguou nas aulas observadas, que alunos que não possuem diagnóstico de TDAH também se distraem facilmente durante a aula ao utilizar seus *smart phones*.

14. Trabalhar as diferentes habilidades linguísticas, ouvir, falar, ler e escrever. É aconselhável que o professor trabalhe e avalie o conhecimento dos alunos com diferentes instrumentos, buscando diversificar as suas aulas.

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BNCC, 2018, p. 474)

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BNCC, 2018, p. 490)

“[...] quando o conteúdo é mais escrito, tipo, ano passado, tipo, a gente aprendeu parnasianismo, essas coisas assim, eu tinha uma certa dificuldade, de como era... os textos eram escritos de como/tipo, guardar eles na cabeça [...] eu tive que ir bem em outras coisas, tipo, em trabalhos e eu estudava mais nas partes que eu sabia e deixei essas partes, assim, mais de canto.” (Sujeito A)

“Também em função de conhecer o diagnóstico, reflito sobre introduzir glossários em determinados textos, incluir imagens para auxiliar a interpretação de textos ou disponibilizar vídeos relacionados aos conteúdos trabalhados para que os estudantes tenham acesso multimodal ao que estamos ou estaremos discutindo.” (Professora do Sujeito A)

“Para favorecer a superação das dificuldades, promovo a leitura de obras literárias durante o trimestre, prevendo trabalhos de avaliação diferenciados.” (Professora do Sujeito B)

15. É importante que o professor faça e entregue um *feedback* individualmente e coletivamente para os alunos acerca dos resultados obtidos nos instrumentos avaliativos e possibilite a reescrita dos trabalhos. Assim, os alunos terão conhecimento sobre o desenvolvimento de seu próprio aprendizado e oportunidade de aprimorá-lo.

“Essas dificuldades são trabalhadas pontualmente com a projeção de extratos de textos desidentificados da turma e em bilhetes de reescrita entregues para cada produção de texto.” (Professora do Sujeito A)

“As redações passam sempre por uma reescrita, a fim de desenvolver a coesão e a coerência linguística. Os estudos orientados são, também, um espaço para que o aluno revele suas dificuldades e para que colabore com o professor no desenvolvimento de estratégias para superação das dificuldades.” (Professora do Sujeito B)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade possui sintomas que aparentemente pode-se notar em sujeitos que não têm o diagnóstico. Sabe-se que pessoas que têm o diagnóstico de TDAH apresentam sintomas como dificuldade de concentração, inquietação, facilidade em distrair-se, dificuldade de manter a atenção em algo por muito tempo e dificuldade em reter conteúdo, sendo esses comportamentos considerados como peculiaridades quando ocorrem com muita frequência. Observa-se que, geralmente, em uma turma não existe uma homogeneidade entre os alunos, cada um possui suas particularidades e dificuldades, evidenciando sintomas parecidos com os que são notados no TDAH. Diante disso, percebe-se que o professor pode trabalhar diferentes estratégias relacionadas à leitura e ao letramento em sala de aula, pensando em todos os alunos e, por consequência, ele conseguirá incluir também os alunos que possuem dificuldades relacionadas ao diagnóstico de TDAH. O professor precisa, então, considerar as dificuldades da turma e também as dificuldades específicas de cada estudante.

Ressalta-se que não é somente função do professor desenvolver a inclusão, é um papel fundamental de todos da sociedade. É importante que haja uma relação entre a escola, o aluno, a família e especialistas da área da saúde, na construção de práticas inclusivas e de uma educação de qualidade. O trabalho de todos, em prol do aluno, fará com que o desenvolvimento do seu aprendizado seja menos difícil e mais prazeroso. É essencial que exista um ambiente de inclusão, em que os alunos se sintam pertencentes em diferentes contextos sociais e educacionais e não excluídos deles.

O objetivo geral da presente pesquisa, foi a construção de propostas de estratégias didático-pedagógicas inclusivas para professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio, particularmente no âmbito da Educação Profissional, a partir de investigações e análises de sujeitos com diagnóstico de TDAH inseridos nesse contexto educacional. Percebe-se, ao fim da pesquisa, que foi realmente possível traçar diferentes estratégias a partir dos resultados obtidos nos três instrumentos de coleta de dados (história oral de alunos com TDAH, questionários para os professores de Língua Portuguesa desses alunos e observação de aulas), considerando-se que sejam passíveis de serem aplicadas e/ou adaptadas a diversas realidades escolares e não somente à realidade escolar dos sujeitos de pesquisa.

Com relação aos objetivos específicos, eles foram essenciais no processo e no desenvolvimento dessa pesquisa. Pôde-se investigar e analisar a história oral de alunos com diagnóstico de TDAH, que estavam inseridos no contexto de Língua Portuguesa no Ensino Médio, sob a perspectiva do desenvolvimento de sua leitura e de seus letramentos na escola. Através dos instrumentos de coleta de dados foi possível, não somente, investigar as estratégias construídas pelos próprios alunos para lidar com as demandas linguísticas e pedagógicas na disciplina de Língua Portuguesa, mas também, pôde-se analisar estratégias desenvolvidas pelas professoras dos mesmos.

Logo, as estratégias aqui sugeridas podem e devem ser adaptadas de acordo com as características do aluno com diagnóstico de TDAH, com o perfil da turma e com a metodologia do professor, contudo percebe-se que elas também podem ser empregadas e/ou adaptadas em aulas de disciplinas. Verificou-se, a partir dos resultados, a diversidade nas características entre o Sujeito A e o Sujeito B e, também, entre as professoras, possibilitando uma abrangência maior no uso dessas estratégias. O Sujeito A, por exemplo, relatou que aprende com a escrita, assim, em uma das estratégias é aconselhável que o estudante faça anotações, mapas mentais e/ou lembretes no caderno. Com relação ao Sujeito B, em que hiperatividade é mais evidente, observou-se a importância de mudar a rotina em sala de aula e as atividades, de maneira que o aluno consiga manter-se concentrado por mais tempo. Para além disso, essas estratégias podem ser utilizadas por alunos que não possuem o diagnóstico de TDAH, mas, de alguma maneira, elas podem ajudá-los no seu aprendizado.

Para encaminhamentos futuros, espera-se que essas estratégias possam vir a ser colocadas em prática e, assim, aprimoradas. É essencial que o professor estude e crie formas de auxiliar o estudante com o diagnóstico de TDAH, pois, segundo SINPRO-RJ (2003), tendo como base o autor Milton Genes,

O TDAH apresenta um grande impacto no desenvolvimento educacional da criança. O risco de fracasso escolar é duas a três vezes maior em crianças com TDAH do que em crianças sem o transtorno e com inteligência equivalente.” (GENES, 2003, p. 42).

É importante enfatizar que não é somente no caso do TDAH que os professores de Língua Portuguesa devem procurar estudar e pesquisar estratégias e formas de adaptar e/ou viabilizar atividades para os alunos, mas em todos os casos de inclusão.

Além disso, destaca-se que todos os professores de diferentes áreas do conhecimento devem considerar as dificuldades e facilidades de seus alunos quando forem fazer o seu planejamento das aulas. A leitura e o letramento não devem ser estudados somente na disciplina de Língua Portuguesa, é preciso estudá-los em todas as áreas. Sabe-se que pesquisar, criar e aplicar estratégias não é algo fácil, mas esses alunos merecem e seus direitos estão legalmente garantidos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 8 set. 2019.
- CARDOSO, F. H.; SOUZA, P. R. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 ago. 2019.
- DE SORDI, Neide A. D.; AXT, Gunter; DA FONSECA, Paulo R. P. **Manual de procedimentos do Programa de História Oral da Justiça Federal**. Brasília: Conselho da Justiça Federal, 2007.
- FERNANDES, Cintya Vianna. **História oral e as práticas de ensino das línguas estrangeiras no século XX: o caso do método direto no Colégio Pedro II - Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2018.
- FINATTO, Maria José B; STEFANI, Mônica; PASQUALINI, Bianca F.; CIULLA, Alena; EVERS, Aline; SORTICA, Maurício. **Leitura: um guia sobre teoria(s) e prática(s)**. UFRGS, Porto Alegre, 2015.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Coleção polêmicas do nosso tempo; 4. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- IFRS. **Estude no IFRS**. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/estude-no-ifrs/>>. Acesso em: 23 ago. 2019.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005.
- LEFFA, VILSON J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Editora Sangra DC Luzzatto, 1996.
- MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA, F. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo. Editora Contexto, 2007.
- OLSEN, Wendy. **Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- SAFREN, Steven A.; SPRICH, Susan; PERLMAN, Carol A.; OTTO, Michael W. **Dominando o TDAH Adulto - Guia do Terapeuta**. Porto Alegre. 1. Ed. Editora: Artmed, 2008.
- SENO, Marília P. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): o que os Educadores sabem? São Paulo: **Rev. Psicopedagogia**, 2010. 27(84): 334-43.

SIGNOR, Rita. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**: implicações para a constituição leitora do aprendiz. RBLA, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 309-334, 2016.

SIGNOR, Rita; SANTANA, Ana P. **TDH e Medicalização**: implicações neurolinguísticas e educacionais do Déficit de Atenção/Hiperatividade. São Paulo: Plexus, 2016.

SIMON, M. I. **Estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no IFRS**: desafios e possibilidades para a aprendizagem. Cruz Alta: Universidade de Cruz Alta, 2016. 187. Dissertação (Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social) - Programa de Pós-Graduação Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social, Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, 2017.

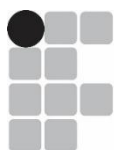
SINPRO-RJ. **Dificuldades de Aprendizagem – compreender para melhor educar**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.sinprorio.pro.br/site_antigo/download/revista/revistadificuldades.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2019.

VIANIN, P. **Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZORZI, Jaime L. **Os distúrbios de aprendizagem e os distúrbios específicos de leitura e da escrita**. São Paulo: CEFAC, 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/1118284/Os_dist%C3%BArbios_de_aprendizagem_e_os_dist%C3%BArbios_espec%C3%ADficos_de_leitura_e_da_escrita>. Acesso em: 01 ago. 2018.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
RIO GRANDE DO SUL
Campus Feliz

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para pais e responsáveis]

Eu, _____, RG
_____, CPF _____ de _____ meu/minha _____ filho/a
participação de _____ na
pesquisa _____,
desenvolvida _____ pelo/a pesquisador/a
_____, aluna do curso
_____, orientada pela
_____, os/as quais
podem ser contatados/as pelos e-mails _____ e
_____ ou telefones _____ e _____. O
presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem por objetivos: a)
_____; b) _____;
c) _____, e os instrumentos utilizados são:
1) _____ 2)
_____ 3)

_____. Compreendo que tenho
liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem
penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos,
inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os/as responsáveis pela pesquisa
garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados
envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem
ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa
participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

_____, ____ de _____ de 20__.

Nome legível do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para os sujeitos participantes da pesquisa]

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa _____, que tem como pesquisador/a responsável _____, aluno/a _____, orientado/a pela _____, os/as quais podem ser contatados/as pelos e-mails _____ e _____ ou telefones _____ e _____. O presente trabalho tem por objetivos: a) _____; b) _____; c) _____. Minha participação consistirá em: 1) _____, 2) _____. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

_____, ____ de _____ de 20__.

Nome legível do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO SUL
Campus Feliz

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada _____, que tem como pesquisador/a responsável _____, aluno/a da _____, orientado/a pela _____, os/as quais podem ser contatados/as pelos e-mails _____ e _____ ou telefones _____ e _____. O presente trabalho tem por objetivos:

- a) _____;
- b) _____;
- c) _____.

Minha participação consistirá em: 1) _____ 2) _____. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

_____, ___ de _____ de 20__.

Nome legível do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA A HISTÓRIA ORAL

Infância	
Pergunta	Motivação
<p>1. Conte quais são as principais lembranças que você tem da sua infância e o que você mais gostava de fazer.</p> <p><input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado <input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste</p>	<p>Saber qual é a relação do aluno com a sua infância.</p>
<p>2. Relate sua rotina durante o dia e durante a semana quando você era criança?</p> <p><input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado <input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste</p>	<p>Saber se o aluno tinha alguma rotina programada pelos responsáveis.</p>
<p>3. Quando você era criança, o que você gostava de ler?</p> <p><input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado <input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste</p>	<p>Descobrir se o aluno tinha o hábito de ler.</p>
<p>4. Alguém incentivou você a ler na infância?</p> <p><input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado <input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste</p>	<p>Saber se quando pequeno o aluno estava inserido em um meio que proporcionasse e instigasse a leitura.</p>
Sobre o diagnóstico de TDAH	
Pergunta	Motivação
<p>5. Quando e como você e sua família chegaram ao diagnóstico de TDAH?</p> <p><input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado <input type="checkbox"/> Falante</p>	<p>Saber como foi o processo que o aluno e a sua família passaram para descobrir o diagnóstico.</p>

<input type="checkbox"/> Triste	
6.Como você se sentiu em relação ao diagnóstico? <input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado <input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste	Saber como foi a primeira reação do aluno diante do diagnóstico de TDAH.
7.Como seus pais reagiram? <input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado <input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste	Saber quais foram as primeiras providências que a família tomou diante do diagnóstico de TDAH.
8.Naquela época, houve indicação de alguma medicação? <input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado <input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste	Descobrir se houve medicação nesse período inicial do diagnóstico.
9.Na escola houve alguma adaptação com relação a isso? <input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado <input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste	Verificar se a escola estava envolvida e se houve apoio da mesma.
Ensino Fundamental	
Pergunta	Motivação
10.Quais são as principais lembranças escolares da época do Ensino Fundamental? <input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado <input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste	Saber quais lembranças marcaram esse período escolar para o aluno.
11.Quando você estava estudando no Ensino Fundamental, você lembra de ter tido dificuldades em alguma matéria? <input type="checkbox"/> Nervoso	Descobrir qual era a relação do aluno com as matérias e conteúdos dados nessa época e se houve alguma

<input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado <input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste	dificuldade em particular na disciplina de Língua Portuguesa.
12.Com relação à disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, você tinha alguma dificuldade com relação à leitura? (Se sim, quais eram essas dificuldades?) <input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado <input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste	Saber qual era a relação do aluno com a disciplina de Língua Portuguesa e com a leitura antes do ingresso no Ensino Médio.
Ensino Médio	
Pergunta	Motivação
13.Atualmente, no Ensino Médio Técnico do IFRS Campus Feliz, você tem dificuldades em alguma matéria? Conte-me. <input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado <input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste	Descobrir se as dificuldades que o aluno tinha no Ensino Fundamental se mantêm no Ensino Médio.
14.Você acredita que tem alguma dificuldade na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura? O que você faz para lidar com essas dificuldades? <input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado <input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste	Descobrir qual é a relação do aluno com a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura e quais são as estratégias usadas pelo aluno na disciplina.
15.Na disciplina de Português, como é a sua relação com a leitura? Quais textos você tem mais facilidade de ler? <input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado	Descobrir se o aluno tem alguma estratégia para fazer leituras e desenvolver seu letramento.

<input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste	
<p>16.Você criou estratégias próprias para ler, compreender e fazer tarefas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura?</p> <input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado <input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste	<p>Descobrir se o aluno desenvolveu estratégias voltadas para a leitura, compreensão de textos e realização de tarefas para a disciplina de Português e Literatura.</p>
<p>17.Como é a sua relação com a leitura fora da sala de aula? (Livros, revistas, gêneros digitais)</p> <input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado <input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste	<p>Saber o que o aluno gosta de ler e se ele possui uma rotina de leitura no dia a dia.</p>
Acompanhamento e TDAH atualmente	
Pergunta	Motivação
<p>18.Atualmente, você acha que o TDAH afeta de alguma forma a sua vida social?</p> <input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado <input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste	<p>Saber qual é a visão que o aluno tem sobre TDAH e sua relação com os outros.</p>
<p>19.Atualmente, você tem algum acompanhamento de especialista ou acompanhamento escolar?</p> <input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado <input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste	<p>Saber se existe alguma relação entre a família, aluno, instituição e especialistas.</p>
<p>20.Qual a importância do acompanhamento?</p> <input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado	<p>Saber qual é a perspectiva do aluno com relação ao diagnóstico e ao acompanhamento.</p>

<input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste	
21.O que você aprendeu com o TDAH que você poderia compartilhar com as outras pessoas que recebem o diagnóstico? <input type="checkbox"/> Nervoso <input type="checkbox"/> Calmo <input type="checkbox"/> Envergonhado <input type="checkbox"/> Falante <input type="checkbox"/> Triste	Saber qual é a relação que o aluno estabeleceu com o diagnóstico de TDAH

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO ON-LINE PARA PROFESSORES

1. Qual é o seu olhar sobre as dificuldades de aprendizagem da língua materna no Ensino Médio Técnico? Explique. *
2. Na sua aula de Língua Portuguesa e Literatura, como você percebe as necessidades/dificuldades de aprendizagem de seus alunos no Ensino Médio Técnico? Explique. *
3. Qual é o seu olhar sobre inclusão? *
4. Qual é o seu preparo para trabalhar/propiciar inclusão nas suas aulas de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio Técnico? *
5. Nas suas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, como você percebe o comportamento e desenvolvimento da aprendizagem do Sujeito A () B ()? *
6. Qual é a importância de ter conhecimento acerca do diagnóstico de TDAH para o seu planejamento? *

APÊNDICE F - FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Sujeito A (<input type="checkbox"/>) Sujeito B (<input type="checkbox"/>)
Turma:
Turno:
Disciplina: Língua Portuguesa e Literatura
Períodos:
Conteúdo:
Atividades: <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Concentração: O sujeito permanece concentrado na atividade por muito tempo? (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não O sujeito se distrai facilmente? (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não O sujeito consegue cumprir as atividades propostas? (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não Observações: <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Postura e comportamento O sujeito usa o celular ou notebook durante as explicações da professora? (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não O sujeito permanece sentado durante a aula? (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não O sujeito se movimenta na sala durante a aula? (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não O sujeito fica inquieto ou impaciente durante as explicações? (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Não Observações: <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Relação com os colegas:

O sujeito conversa com os colegas? () Sim () Não

O sujeito tira dúvidas/pede ajuda para os colegas? () Sim () Não

Houve algum comentário que constrangeu o sujeito? () Sim () Não

Observações:

Relação com a professora:

O sujeito faz perguntas durante as explicações do conteúdo? () Sim () Não

O sujeito solicitou ajuda individual da professora? () Sim () Não

Observações:

APÊNDICE G - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA GRAVADA

(E) - Entrevistadora

(SA) - Sujeito A

Temática: Infância

E: Conte quais são as principais lembranças que você tem da sua infância e o que você mais gostava de fazer.

SA: Eu acho que as principais coisas foram quando eu morei na casa da minha tia e eu brincava com os meus amigos todos os dias, até escurecer.

SA: E qual era a segunda pergunta?

E: O que você mais gostava de fazer?

SA: Acordar de manhã para olhar desenho.

E: Relate sua rotina durante o dia e durante a semana quando você era criança?

SA: Eu ia de manhã para a escola e de tarde eu brincava com os meus amigos.

E: Quando você era criança o que você gostava de ler?

SA: Eu lia bastante... Como é que é o nome? Diário de um banana. Eu lia mais livros assim, depois que eu comecei a ler, tipo/mais/livros mais sérios. Nada era assim... eram meio bobinhos.

E: Alguém incentivou na infância você a ler?

SA: Não.

E: E na escola?

SA: Uma e outra professora, assim, que tipo tinha/abria o horário obrigatório [pra] pega[r] e troca[r] livro, mas eles não se importavam se [tu lia] ou não. Era só [pra] troca[r] mesmo.

Temática: Sobre o diagnóstico de TDAH

E: Quando e como você e sua família chegaram ao diagnóstico de TDAH?

SA: Na verdade eu cheguei sozinha a essa conclusão... e foi ano passado. Foi no final do ano passado que eu não [tava] entendendo porque que eu estudava tanto e chegava na hora da prova e eu não conseguia guardar nada. E até mesmo depois,

assim, eu esquecia muito rápido, eu sentava e não conseguia me concentrar e eu via que tinha alguma coisa errada, que não podia ser normal isso, e aí eu falei [pra] minha mãe que eu não tava conseguindo mais levar daquele jeito e ela/eu pedi pra ela me levar em uma psicóloga, e aí, primeiro ela pediu pra mim vir aqui, daí eu conversei com ela e aí ela falou “[ah], tu provavelmente tem TDAH”. Daí eu tive que sair daqui, aí eu fui pra uma mais perto da minha casa e ela falou/ela realmente confirmou que eu tinha o TDAH. Só que ela disse que eu consegui vê isso agora porque é quando eu realmente preciso me esforçar mais, que é/ no fundamental eu não precisava, tipo, desse empenho todo, eu não tinha tanta necessidade... de aprender tanta coisa, porque era mais, tipo, a gente cola ou... as provas eram mais fáceis. Mas foi só ano passado mesmo que eu descobri isso.

E: Como você se sentiu em relação ao diagnóstico?

SA: Eu senti um certo alívio, porque... eu pensei que... se eu conseguisse tratar isso, de alguma forma, talvez eu não fosse realmente burra, porque eu me senti muito burra. E, eu acho que foi realmente um grande alívio mesmo. Tipo, até agora me ajuda depois que eu tomo remédio, assim, me ajuda/me ajudou melhor, bem mais.

E: Como seus pais reagiram?

SA: O meu pai não sabe porque a minha mãe disse que ele vai achar uma bobagem, assim como a minha mãe acha/que ela acha que não é nada, mas... ela só acha que isso é tipo, uma justificativa pra minha burrice. Então... por isso que eu quase não falo [pra] ninguém que eu tenho isso.

E: Naquela época, houve indicação de alguma medicação?

SA: Sim, Ritalina.

E: Na escola houve alguma adaptação com relação a isso?

SA: Não.

Temática: Ensino Fundamental

E: Quais são as principais lembranças escolares da época do Ensino Fundamental?

SA: Eu sempre tive, tipo, muita dificuldade de prestar atenção no que o professor fala. Aí eu chegava em casa e lia, tipo, estudava em casa mesmo, sempre foi assim. Acho

que é por isso que eu não tenho muita lembrança de dificuldade. Porque eu sou melhor em escrever, eu aprendo assim. Aí o que eu não sabia eu pedia cola pros meus amigos, daí eu não sentia esse grau de dificuldade, então pra mim foi relativamente fácil, o meu ensino fundamental.

E: Quando você estava estudando no Ensino Fundamental, você lembra de ter tido dificuldades em alguma matéria?

SA: História. É, porque era um conteúdo que eu tinha que lê e eu lia, lia, lia e não conseguia gravar nada na minha cabeça. Eu lia uma frase e eu já tinha esquecido ela, aí eu tinha que lê. Eu me lembro de uma vez que eu [tava] estudando, deitada na cama, eu [tava] lendo e eu comecei a chorar, e eu falei pra minha mãe que eu não tinha conseguido ler, entender nada porque eu tinha lido a manhã inteira aquele texto, não tinha conseguido guardar nada na cabeça. Aquela foi, tipo, a coisa que eu mais lembro assim, que me marcou... foi mais marcante [pra] mim.

E: Com relação à disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, você tinha alguma dificuldade com relação à leitura? (Se sim, quais eram essas dificuldades?)

SA: Não. Eu sempre fui melhor, assim, em português. Mas em relação a regras, assim, eu nunca consegui gravar muito na cabeça.

Temática: Ensino Médio

E: Atualmente, no Ensino Médio Técnico do IFRS Campus Feliz, você tem dificuldades em alguma matéria?

SA: Matemática.

E: A: Por que?

SA: Porque é mais números e lógica, e são fórmulas e coisas que eu tenho que guardar na cabeça, que eu realmente não consigo. No caso que eu tenho que escrever muito, muito, muito, tipo, por um longo tempo até eu conseguir gravar. E isso dificulta um pouco.

E: Você acredita que tem alguma dificuldade na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura? O que você faz para lidar com essas dificuldades?

SA: Acho que sim que quando o conteúdo é mais escrito, tipo, ano passado, tipo, a gente aprendeu parnasianismo, essas coisas assim, eu tinha uma certa dificuldade,

de como era... os textos eram escritos de como/tipo, guardar eles na cabeça. Isso era uma coisa que me prejudicou um pouco, que eu não conseguia lembrar qual que era qual, isso foi... acho que foi a minha/a parte que eu mais tive dificuldade.

E: E como você fez para lidar com essas dificuldades?

SA: Eu não consegui, eu tive que ir bem em outras coisas, tipo, em trabalhos e eu estudava mais nas partes que eu sabia e deixei essas partes, assim, mais de canto.

E: Na disciplina de Português, como é a sua relação com a leitura? Quais são os textos que você tem mais facilidade para ler?

SA: Na verdade, eu tenho facilidade para ler qualquer tipo de textos, assim... porque eu sempre li bastante, daí eu tenho uma certa difi/uma facilidade... já [pra] ler assim, mas eu sou meio ruim em interpretar eles, porque pra mim qualquer um é mais ou menos fácil.

E: Você criou estratégias próprias para ler, compreender e fazer tarefas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura?

SA: Não sei se é uma estratégia, mas tipo eu paro, eu me concentro ao máximo eu falo/eu leio a primeira pala/frase, tipo, parágrafo em voz na/tipo/na cabeça e depois eu leio em voz alta, pra mim poder escutar o que eu [tô] falando. É uma forma de gravar na cabeça, mais fácil pra mim.

E: Como é a sua relação com a leitura fora da sala de aula? (livros, revistas, gêneros digitais)

SA: Eu leio bastante livros, revistas e jornal, assim, não, mas bastante livros.

Temática: Acompanhamento e TDAH atualmente

E: Você acha que o TDAH afeta de alguma forma a sua vida social?

SA: Minha vida social... não. Dependendo, porque se/nesse momento sim porque eu deixo de sai[r] [pra] estudar mais. Aí eu acho que nesse aspecto sim, atrapalha.

E: Atualmente, você tem algum acompanhamento de especialista ou acompanhamento escolar?

SA: Não... eu falei com a Ana Paula esses dias, mas não é, tipo, um a-com-pa-nha-mento. Então, não.

E: Qual a importância do acompanhamento?

SA: Acho que me ajudaria a me organizar e a saber lidar... mais com/de que forma/tipo quando/qual matéria eu tenho que dar prioridade, o tempo que eu tenho que estudar de cada uma, isso seria bom [pra] me ajudar nisso.

E: O que você aprendeu com o TDAH que você poderia compartilhar com as outras pessoas que recebem o diagnóstico?

SA: De que eu não sou burra... que... é uma coisa que eu tenho, que eu não posso mudar, mas eu posso aprender a lidar com ela e melhorar isso.

APÊNDICE H - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA GRAVADA

(E) - Entrevistadora

(SB) - Sujeito B

Temática: Infância

E: Conte quais são as principais lembranças que você tem da sua infância e o que você mais gostava de fazer.

SB: Eu jogava bastante bola no meu primo que é meu vizinho, eu gostava bastante de assistir desenho, filme e jogar, eu jogava bastante. Eu tinha muitos amigos na escola e todos os dias antes da aula a gente brincava de pega-pega. Eu não era bom em matemática, era a pior matéria pra mim, até hoje é. E.... eu gostava bastante em subir em árvores. Que era uma das coisas que eu mais gostava de fazer, assim, que era subir em árvores e brincar que elas eram naves espaciais, assim.

E: Relate sua rotina durante o dia e durante a semana quando você era criança?

SB: Eu acordava de manhã, depois que o meu pai/antes de meu pai sair, depois que ele saía, eu ia na minha vó, que é minha vizinha também. E assistia desenho ... lá e daí ela fazia o meu almoço todo dia e eu ia pra escola, daí eu ficava na escola até... onze e quarenta e cinco e daí depois da escola eu vinha pra casa de van e ... não, eu falei errado, mas tudo bem... é que sã/é que eu estudei de tarde e de manhã. De tarde, eu acordava de manhã e ia na minha vó, assistir desenho como eu disse, depois eu ia pra casa e eu jogava ou ia assistir o meu irmão jogando. E quando eu estudava de manhã, eu acordava às seis, fazia o meu café, alimentava os meus cachorros e ia pra parada esperar a van. Daí eu ia pra escola, estudava até onze e quarenta e cinco e daí eu ia pra casa e daí em casa eu jogava bastante... até de noite, assim. É isso.

E: Quando você era criança o que você gostava de ler?

SB: A mesma coisa que eu gosto de ler hoje, que é aventura, ficção, coisas sobre mitologia, elfos, anões, sobre essas raças de fantasias, sobre histórias de guerreiros de/da épocas medievais, castelos, essas coisas, aventuras.

E: Quem incentivou na infância você a ler?

SB: A gente tinha uma professora de português que... toda aula de português ela deixava uns dos períodos pra leitura e daí, caso tu não tinha um livro que tu quisesse ler, ela pedia pra ti ir na biblioteca da escola mesmo, escolhesse um livro de lá e daí tu tinha que ler aquele livro, assim... que ela incentivava a gente a ler, todo/todas as aulas de português. E daí, isso que me fez gostar bastante de ler, assim.

Temática: Sobre o diagnóstico de TDAH

E: Quando e como você e sua família chegaram ao diagnóstico de TDAH?

SB: Quando eu [tava] na 6° série... que... eu saí de um estágio com “muito bom de notas” e acabei... ficando com umas notas ruins... daí a minha... mãe me levou na psicóloga da escola, [pra] conversar, porque que eu [tava] com notas ruins e essas coisas. E daí, a psicóloga pediu pra minha mãe me levar pra um psiquiatra, porque ela achava que eu tinha/que eu era muito hiperativo e tinha muita falta de atenção e daí, eu fui pra Porto Alegre num psiquiatra. E daí ele me fez algumas perguntas, pediu um pouco da minha rotina também e daí, ele disse que eu tinha TDAH e ... no mesmo dia, ele me receitou Ritalina que é um remédio pra... falta de atenção e um pouco de hiperatividade.

E: Como você se sentiu em relação ao diagnóstico?

SB: Eu não gosto da ideia de... ser o diferente, então... como eu tinha TDAH, eu era um cara que... não era como os demais, daí eu ficava meio triste, assim, e como eu tinha que tomar remédio todo dia de manhã, depois do almoço, tinha que tomar todos os remédios/eu tomei remédio por muitos anos, eu me achava bem diferente assim e isso me deixava meio triste... assim. E eu fiquei meio triste com o diagnóstico porque eu queria ser normal, assim.

E: Como seus pais reagiram?

SB: Normal, eles me apoiaram, me ajudaram bastante... porque como eles que foram atrás de me levar num psiquiatra e no psicólogo, daí eles me apoiaram quando eu precisava estudar [pra] alguma coisa que eu não era bom com matemática, meu pai que era bom em matemática, me ajudava, meu irmão mais velho também. Foi tranquilo porque eles sempre me apoiaram, sempre ajudaram com a medicação certinho e eu sempre fui um cara muito esquecido e daí eles sempre me lembravam disso também.

E: Você já responde que houve indicação de medicação, você ainda toma hoje em dia?

SB: Não, não tomo mais.

E: Na escola houve alguma adaptação com relação a isso?

SB: Na época do fundamental, não. Aqui no Instituto Federal eles pediram se eu queria alguma coisa diferente, tempo a mais pra fazer a prova, que o professor lesse as questões e me explicasse. Daí eu disse que não, porque eu não queria um tratamento especial, daí eu... não pedi mais por ajuda. No fundamental, eu só/eles só/os professores só sabiam que eu tomava medicação e que eu tinha TDAH, mas não teve nada demais, assim, em relação a isso, não teve nenhuma mudança de tratamento.

Temática: Ensino Fundamental

E: Quais são as principais lembranças escolares da época do Ensino Fundamental?

SB: Notas ruins... eu não prestava muita atenção nas aulas, assim. Eu ficava... bastante falando sobre jogos que era o que eu fazia, naquela época... ou falando sobre qualquer outra coisa, desenhos, essas coisas. Eu lembro de... que eu não gostava muito de história porque o professor/pelo menos eu achava que o professor não era legal. Eu gostava do professor de matemática, mas não gostava da matéria/matéria matemática em si, assim. E, eu lembro mais das notas ruins e como foi ruim, assim, nos últimos anos quando eu quase rodei e daí ficou uma tensão entre mim e meu pai, assim, porque o meu pai não queria que eu rodasse.

E: Quando você estava estudando no Ensino Fundamental, você lembra de ter tido dificuldades em alguma matéria?

SB: Principalmente, matemática... história também... geografia e português. Que foram as matérias mais difíceis, assim, pra mim.

E: Com relação à disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, você tinha alguma dificuldade com relação à leitura? (Se sim, quais eram essas dificuldades?)

SB: A leitura não, mais a compreensão de/do que estava escrito, eu não sei se é a mesma coisa, mas a interpretação de texto é algo complicado. É que se tiver algumas

palavras difíceis e uma escrita mais difícil que não for algo simples, acaba se tornando mais difícil de entender pra mim, assim. Daí eu acabo não entendo bastante esse tipo de leitura, assim.

Temática: Ensino Médio

E: Atualmente, no Ensino Médio Técnico do IFRS Campus Feliz, você tem dificuldades em alguma matéria? Conte-me.

SB: Matemática e... física, química e português. Que são as minhas matérias mais difíceis.

E: Você acredita que tem alguma dificuldade na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura? O que você faz para lidar com essas dificuldades?

SB: Eu leio bastante, eu leio muitos livros. Desde que eu entrei no IF no Ensino Médio, eu li mais de trinta livros, é pouco... pra mim assim, só que são livros com um tipo de/não é uma leitura mais séria, é algo sobre aventura como eu disse que eu gostava, mas tem algumas palavras difíceis, uns textos mais difíceis de se ler e daí, isso tem me ajudado bastante a.... a interpretar o texto, a conhecer palavras mais difíceis, a escrever melhor também. E... eu nunca fui um cara de gostar de escrever e daí, isso me ajudou bastante a... escrever melhor e escrever mais, assim.

E: Na disciplina de Português, como é a sua relação com a leitura?

SB: Textos que não são de/mais antigos, que não são mais formais, os textos menos formais são mais fáceis de ler pra mim, assim... que é o que eu mais gosto de ler, também.

E: Você criou estratégias próprias para ler, compreender e fazer tarefas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura?

SB: Eu leio muitas vezes o texto porque normalmente quando eu [tô] lendo alguma coisa me chama a atenção e eu acabo me perdendo e daí eu tenho que ler várias vezes. Mesmo na disciplina de filosofia, que também tem vários textos, eu leio no mínimo cinco vezes cada texto. Além disso, marcar algumas palavras que eu não conheço e pedir qual que é o significado das palavras, como elas se encaixam no texto... eu/é uma coisa que ajuda bastante isso, a entender o texto.

E: Como é a sua relação com a leitura fora da sala de aula? (livros, revistas, gêneros digitais)

SB: Eu não gosto de ler ... coisa digital, PDF essas coisas em celular e [tals], eu gosto mais de livro físicos, eu não leio revistas, jornais, nem nada do tipo, eu leio mais livro sobre ficção, aventura ... essas coisas. E, eu leio bastante, porém ... quando eu termino uma série de livros que eu gosto muito, que eu tenho muito apreço, eu fico muito tempo sem ler porque eu fico com o sentimento de não ter aproveitado muito aquele livro porque quando eu leio, [tô] gostando, eu leio muito rápido ... eu fico horas e horas lendo e daí, eu fico meio que um tempo sem ler ... pra ... querer ler de novo uma nova história ou uma continuação, assim.

Temática: Acompanhamento e TDAH atualmente

E: Você acha que o TDAH afeta de alguma forma a sua vida social?

SB: Não sei se a minha vida social em si, assim, mas ... eu sou muito hiperativo e daí, tem algumas pessoas que não gostam, por que... quando eu me sinto confortável com certas pessoas eu sou mais... hiperativo ainda, eu sou mais livre [pra] agir daí eu acabo fazendo muitas coisas, cantando demais, pulando, dançando, essas coisas, mexendo com as pessoas... e daí algumas pessoas não gostam, daí me xingam, pedem pra eu parar e daí eu dou aquela acalmada, mas me segurando assim, porque eu sou um cara muito hiperativo e eu [to] sempre cantando, dançando, falando alto, daí as pessoas tendem a me xingar um pouco, assim.

E: Atualmente, você tem algum acompanhamento de especialista ou acompanhamento escolar?

SB: Eu falo toda semana com a psicóloga do IF, não exatamente só sobre a escola, mas sobre alguns problemas particulares... e só isso, da/do acompanhamento é só com a psicóloga.

E: Qual a importância do acompanhamento?

SB: É um dos únicos lugares que eu consigo me abrir e falar de tudo que eu [tô] sentindo. Eu não tenho essa relação com os meus pais ... de falar dos meus problemas “particulares” digamos, e daí, ter esse ... atendimento com uma pessoa/com um profissional, que eu possa falar livremente, sem nenhum tipo de julgamento, é muito mais fácil e daí eu sinto mais livre pra poder falar, daí isso me

ajuda bastante com os meus problemas porque eu sou um cara que seguro muito o que [tá] sentindo e o que pensa e daí... chega uma hora que eu preciso falar e lá é um lugar que eu posso falar abertamente.

E: O que você aprendeu com o TDAH que você poderia compartilhar com as outras pessoas que recebem o diagnóstico?

SB: Não se acha uma pessoa anormal, porque TDAH é algo muito comum e que ... isso pode te deixar muito triste até porque ... eu não queria usar medicação e de certa forma usar seria bom porque segundo o médico que me atendeu ela me ajudaria na escola e essas coisas. Eu não uso porque... eu não considero que isso seja bom [pra] mim, mas é algo particular ... mas isso vai de casos e ... estudar bastante, se esforçar bastante porque... isso é algo que atrapalha nos estudos e criar estratégias de estudo é algo importante [pra] diferentes matérias, não é algo que tu possa usar em todas matérias, porque como são matérias diferentes, matemática e filosofia, por exemplo, são totalmente diferentes e são utilizadas estratégias diferentes pra estudar. Eu tenho estratégias diferentes [pra] estudar cada uma das coisas e ... o uso dessas estratégias me ajuda bastante.

APÊNDICE I – RESPOSTA DA PROFESSORA

PSA - Professora do Sujeito A

1. Qual é o seu olhar sobre as dificuldades de aprendizagem da língua materna no Ensino Médio Técnico? Explique.

PSA: No Ensino Médio Técnico, percebo que as dificuldades de aprendizagem de Língua Materna recaem na mobilização de recursos linguísticos de maior complexidade, especialmente quando estamos tratando de leitura e escrita de textos majoritariamente compostos por sequências argumentativas. Os estudantes, nesta altura, já desenvolveram competências e habilidades suficientes para uma leitura proficiente da grande maioria dos gêneros discursivos, mas apresentam dificuldade de compreensão de relações do tipo causa-consequência e ao diferenciarem fatos/dados de opiniões.

2. Na sua aula de Língua Portuguesa e Literatura, como você percebe as necessidades/dificuldades de aprendizagem de seus alunos no Ensino Médio Técnico? Explique.

PSA: Minha abordagem com relação às necessidades/dificuldades de aprendizagem dos estudantes é acompanhá-los nos debates orais e produções textuais propostos. As dificuldades, que não são homogêneas, são tratadas individualmente através das devoluções das produções textuais, que são dadas com encaminhamentos específicos. Também, a cada nova rodada de produção de texto, faço um levantamento dos desvios mais recorrentes e verifico se há algum ponto que possa ser trabalhado coletivamente com a turma.

3. Qual é o seu olhar sobre inclusão?

PSA: Parto do pressuposto de que todos os estudantes, assim como todas as pessoas, têm necessidades diferentes de aprendizagem. Essa multiplicidade de perfis e necessidades em muito contribuem para o desenvolvimento das aulas de língua portuguesa, tendo em vista que as leituras realizadas propiciam discussões de interpretação que são enriquecidas com os diversos olhares dos estudantes. Pequenas adaptações para casos específicos dão conta de incluir a todos no processo de ensino-aprendizagem. Pensar sobre essas adaptações, no entanto, transformam o meu olhar docente sobre os conteúdos trabalhados, que passam, na

minha opinião, por uma transformação positiva durante a elaboração das transposições didáticas para cada aula.

4. Qual é o seu preparo para trabalhar/propiciar inclusão nas suas aulas de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio Técnico?

PSA: Procuo desenvolver atividades com base no perfil da turma e no perfil dos estudantes. Para desenhar esse perfil, faço sondagens a partir de questionários e testes de nivelamento, mas esse desenho é realmente aprofundado na leitura das produções de textos propostas aos estudantes. A partir dessas sondagens e produções, tomo notas específicas sobre as dificuldades particulares de cada estudante e dificuldades gerais que a turma apresenta. Essas dificuldades são trabalhadas pontualmente com a projeção de extratos de textos desidentificados da turma e em bilhetes de reescrita entregues para cada produção de texto. No IFRS, há colegas qualificados no setor pedagógico que acompanham o nosso trabalho docente. Recebemos, na metade do primeiro trimestre, e-mails convidando para reuniões sobre casos de alguns estudantes. Esses e-mails registram e comunicam necessidades específicas educacionais de estudantes que frequentam a nossa escola. Além disso, Planos Educacionais Individualizados (PEIs) estão sendo elaborados para esses estudantes. Os PEIs trazem, como já vi no caso de alguns estudantes, registros dos conhecimentos e habilidades prévios, indicando o repertório de partida desses estudantes, notas sobre sua trajetória escolar e indicações mais pontuais sobre como trabalhar com esses estudantes em sala de aula. Dessa forma, consulto o PEI quando ele está disponível. Sem esse apoio institucional e indicações de colegas, minha formação docente não daria conta de atender aos estudantes com necessidades específicas.

5. Nas suas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, como você percebe o comportamento e desenvolvimento da aprendizagem da aluna [Sujeito A]?

PSA: Com relação à estudante [Sujeito A], percebo que há um grau mínimo de desconcentração ao realizar as atividades propostas. Isso, porém, não impede que ela realize as tarefas solicitadas ou prejudica sua boa interação com os colegas. [Sujeito A] apresenta autonomia na leitura dos textos e execução das tarefas, demonstrando ter estratégias de organização e de leitura (faz uso de canetas coloridas com um código que ainda não descobri o que significa, realiza perguntas durante a aula com relação a vocabulários e confere cuidadosamente suas respostas quando fazemos alguma correção coletiva). Ao ser solicitada a fazer leituras em voz

alta, não apresenta falta de fluidez. A estudante demonstra bastante empenho e compromisso para aprender e apenas demora um pouco mais do que os demais colegas para finalizar alguma leitura silenciosa.

6. Qual é a importância de ter conhecimento acerca do diagnóstico de TDAH para o seu planejamento?

PSA: Meu conhecimento sobre TDAH ainda é superficial e sei apenas que o TDAH compromete a atenção e a memória, o que pode complexificar o desenvolvimento de habilidades de compreensão e de formulação da linguagem. No momento, para o meu planejamento, apenas reservo mais tempo em sala de aula para a leitura e execução de tarefas e estou atenta para possíveis pontos específicos com relação à escrita (observando se há desorganização, problemas ortográficos específicos, se a caligrafia revela algo sobre a coordenação motora fina). Também em função de conhecer o diagnóstico, reflito sobre introduzir glossários em determinados textos, incluir imagens para auxiliar a interpretação de textos ou disponibilizar vídeos relacionados aos conteúdos trabalhados para que os estudantes tenham acesso multimodal ao que estamos ou estaremos discutindo. Sem ter um conhecimento mínimo sobre o TDAH ou ter ciência de que uma estudante com esse transtorno frequenta minhas aulas, provavelmente não refletiria sobre essas possíveis alterações em meu planejamento.

APÊNDICE J – RESPOSTA DA PROFESSORA

PSB - Professora do Sujeito B

1. Qual é o seu olhar sobre as dificuldades de aprendizagem da língua materna no Ensino Médio Técnico? Explique.

PSB: A meu ver, os principais problemas de aprendizagem da língua materna (e, tangencialmente, de outras disciplinas) encontram-se na baixa proficiência leitora de uma parcela dos estudantes. A nível de Ensino Médio, espera-se que o aluno seja capaz de organizar informações textuais, de realizar inferências, de estabelecer relações (intertextuais e com a realidade). O cenário real, todavia, nem sempre é compatível com o ideal. Assim, problemas de interpretação textual repercutem na escrita e na consciência gramatical, evidenciando que o letramento efetivo está na indissociabilidade dos processos relacionados ao ensino da língua materna (leitura - escrita - escuta). O Ensino Médio Técnico possui suas particularidades. Em relação a turmas regulares de nível médio, acredito que, na maior parte dos casos, as dificuldades sejam atenuadas por fatores como a maior homogeneidade dos grupos (devido ao processo seletivo), a composição de turmas menos numerosas e a infraestrutura que a rede federal de ensino proporciona.

2. Na sua aula de Língua Portuguesa e Literatura, como você percebe as necessidades/dificuldades de aprendizagem de seus alunos no Ensino Médio Técnico? Explique.

PSB: Acredito que cada turma demande diferentes estratégias pedagógicas, de acordo com suas características. A observação e a avaliação contínua dos resultados das estratégias adotadas parecem-me a chave para o planejamento pedagógico. A produção de textos é uma das ferramentas mais utilizadas por mim para estimar as principais dificuldades linguísticas dos alunos. A partir dela, costumo elencar os elementos gramaticais/semânticos a serem mais enfatizados nas aulas. A interpretação também é uma atividade recorrente para verificar o nível de proficiência leitora. Outra estratégia é a discussão das questões que ofereceram maior dificuldade aos alunos durante as avaliações, a fim de que eu possa compreender quais são especificamente suas necessidades. Para favorecer a superação das dificuldades, promovo a leitura de obras literárias durante o trimestre, prevendo trabalhos de avaliação diferenciados. As redações passam sempre por uma reescrita, a fim de

desenvolver a coesão e a coerência linguística. Os estudos orientados são, também, um espaço para que o aluno revele suas dificuldades e para que colabore com o professor no desenvolvimento de estratégias para superação das dificuldades.

3. Qual é o seu olhar sobre inclusão?

PSB: Acredito que seja um processo amplo, complexo e necessário. É certo que ele esbarra, muitas vezes, na falta de preparo de profissionais da educação, em preconceitos, na inexistência de uma estrutura escolar adequada (inclusiva), nas falhas de comunicação entre setores de uma escola, na carência de atendimento multiprofissional (médico, fisioterapêutico, psicológico etc.), nos problemas familiares etc. As deficiências no processo de inclusão em escolas brasileiras não desmerecem, contudo, todo o esforço que tem sido feito nos últimos anos. É preciso considerar que a inclusão é, também, um processo de transformação cultural e que, portanto, demanda tempo. A equidade social está, portanto, relacionada à persistência e ao aprimoramento dos processos inclusivos.

4. Qual é o seu preparo para trabalhar/propiciar inclusão nas suas aulas de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio Técnico?

PSB: Em termos de formação acadêmica, não houve preparo. Infelizmente, quando cursei a graduação, o tema era tratado pontualmente, dentro de uma disciplina EaD, sem que fossem oferecidas reflexões acerca do cotidiano escolar. Na época, Libras não constava dos currículos nem como disciplina optativa, por exemplo. Ao longo de minha trajetória, participei de eventos e de cursos que me forneceram algum respaldo, mas creio que as maiores lições vieram da prática. Recordo que, na primeira vez em que entrei em uma turma de 7º ano, deparei-me com um aluno. Nenhuma pessoa da direção ou da coordenação havia comentado a respeito. Assim, minha primeira aula, sobre linguagem não verbal em tiras, ruiu antes de começar. Com o tempo, fui desenvolvendo estratégias com a ajuda de uma técnica, que traduzia textos em braile, e com a colaboração do próprio aluno, que indicava elementos favoráveis a seu aprendizado. Ao final dessa e de outras experiências, parece-me que o essencial é conceber o aluno de inclusão como um ser inteligente e que pode colaborar para seu próprio aprendizado e para o aprendizado do professor.

5. Nas suas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, como você percebe o comportamento e desenvolvimento da aprendizagem do aluno [Sujeito B]?

PSB: O aluno [Sujeito B] apresenta períodos de maior inquietação, que coincidem com final de trimestre, ou seja, com o acúmulo de avaliações. Geralmente, no início

do trimestre, ele é mais organizado, participa das aulas e interessa-se, sobretudo, por discussões que envolvam textos artísticos ou questões da atualidade. Costuma permanecer concentrado, também, em atividades lúdicas ou "competitivas". Em geral, o estudante possui desempenho satisfatório na área de linguagens, embora apresente dificuldades para se organizar e realizar as tarefas de tema, bem como para manter o foco durante a realização de exercícios gramaticais.

6. Qual é a importância de ter conhecimento acerca do diagnóstico de TDAH para o seu planejamento?

PSB: O diagnóstico é sempre relevante, pois sensibiliza o olhar do professor. Sabendo de sua dificuldade de concentração, procuro diversificar as atividades durante a aula, a fim de que não durem mais do que 20min. Nem sempre isso é possível, mas tenho percebido que a maior diversidade de exercícios e a divisão do conteúdo em unidades menores é favorável não só ao [Sujeito B], mas à turma como um todo.