O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TDHA: ALTERNATIVAS DE INTERVENÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR

SHEILA DE ARAUJO FREITAS SANTOS

RESUMO
Este estudo tem como objetivo analisar a relevância da formação e prática docente voltadas para a alfabetização de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA) no ensino regular, destacando a função social da escola enquanto espaço de inclusão e as possíveis intervenções pedagógicas que favoreçam essa inclusão. Trata-se de um tema amplamente debatido na atualidade, que demanda reflexões sobre a organização e os parâmetros adotados pela escola para oferecer um ambiente de ensino e aprendizagem verdadeiramente inclusivo. Apesar dos avanços obtidos ao longo dos anos, ainda persistem inúmeros desafios para garantir a todos o direito incondicional à educação. A construção de uma escola que valorize as diferenças e respeite o tempo e as características individuais de cada estudante permanece uma meta a ser atingida. Para fundamentar a pesquisa, será realizada uma revisão de literatura, com base em concepções teóricas de autores que abordam a formação e prática docente em contextos de alfabetização e educação inclusiva. A metodologia adotada combinará os métodos dedutivo e indutivo de pesquisa, a fim de oferecer uma análise abrangente e fundamentada. O estudo também se propõe a investigar como a formação inicial e continuada dos professores impacta diretamente na qualidade do ensino para alunos com TDHA, fornecendo ferramentas teóricas e práticas que favoreçam abordagens pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Nesse contexto, é essencial que as práticas docentes sejam fundamentadas em estratégias variadas e adaptáveis, que atendam às características específicas desses alunos, como dificuldade de concentração e comportamentos hiperativos ou impulsivos. Adicionalmente, será analisada a importância do planejamento pedagógico diferenciado, que contemple adaptações curriculares e metodológicas voltadas à equidade no processo educacional. O trabalho colaborativo entre professores, famílias e outros profissionais da educação será destacado como peça-chave para a criação de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Por fim, ressalta-se que a construção de uma escola inclusiva exige um esforço coletivo e contínuo, que transcenda os limites da sala de aula, envolvendo toda a comunidade escolar na valorização da diversidade e no respeito às individualidades.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; TDHA; Ensino Regular; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco o processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA), destacando as alternativas de intervenção docente para promover sua inclusão no ensino regular. A abordagem baseia-se em uma revisão de literatura, considerando a crescente diversidade de alunos nas salas de aula das escolas regulares. No contexto da educação inclusiva, o principal desafio enfrentado pelos professores é garantir tanto a qualidade da aprendizagem quanto a participação efetiva de todos os alunos.

Escolas inclusivas, por definição, realizam ajustes significativos em sua organização e processos para atender às necessidades de suas diversas populações. Um dos elementos fundamentais para esses ajustes é a prática pedagógica dos professores, que precisam acessar informações de qualidade para desenvolver metodologias inclusivas. Nesse sentido, este estudo busca responder a duas questões principais: uma abordagem interativa de grupos de pares na alfabetização pode incluir, de forma eficaz, crianças com TDHA nas salas de aula comuns? Como os professores podem aprimorar o desempenho acadêmico e a inclusão social de alunos com TDHA utilizando abordagens interativas em grupos de pares?

A constante evolução tecnológica e suas demandas têm desafiado as escolas a acompanharem as transformações sociais. Esse cenário destaca a urgência de investir na formação continuada dos docentes, permitindo-lhes atender às novas exigências da educação inclusiva e ao mesmo tempo lidar

com a diversidade em sala de aula.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a função social da escola e dos professores no processo de alfabetização e na promoção da inclusão no sistema regular de ensino. Para isso, são traçados objetivos específicos, como: refletir sobre a proposta de inclusão no sistema educacional regular; identificar alternativas de intervenção docente voltadas à alfabetização e inclusão de alunos com TDHA; e apresentar os principais desafios enfrentados na construção de um sistema educacional inclusivo no Brasil.

A relevância deste estudo está na necessidade de refletir sobre o papel social da escola e do professor como agentes fundamentais no processo de alfabetização e inclusão de crianças. Essa reflexão requer uma análise histórica e filosófica da inclusão escolar, tanto dentro quanto fora da sala de aula, envolvendo a participação de toda a comunidade escolar.

No mais, ressalta-se a importância de investir na formação continuada e na escuta sensível por parte dos professores. Essas práticas são essenciais para que os docentes ajudem os alunos a se reconhecerem como protagonistas de seu aprendizado, promovendo o desenvolvimento e a inclusão de forma significativa, extrapolando os limites do espaço escolar.

METODOLOGIA

A metodologia empregada foi a revisão bibliográfica, que se baseia em estudos para identificar, selecionar e avaliar criticamente pesqui¬sas consideradas relevantes, contribuindo também como suporte teórico-prático para a análise da pesquisa classificatória. Segundo Vergara (2016, p.43), "Pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral." Estes materiais darão embasamento e estrutura além de fundamentar as discussões que serão elencadas neste trabalho.

Para tal, foi utilizada a seguinte base de dados: Scientific Electronic Library Online (Scielo), bem como foram realizadas pesquisas em livros sobre o assunto, onde selecionaram-se trabalhos pelo título, resumo e sua pertinência ao objetivo da pesquisa, sem restrição ao tipo de estudo e forma de apresentação.

Desse modo foram selecionadas produções científicas (artigos, livros, resumos de congresso, teses e dissertações), estudos publicados em língua portuguesa, entre os anos de 1939 e 2019. Utilizou-se como palavras-chaves nas buscas na internet: "alfabetização", "TDHA", "inclusão".

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sabe-se que, em qualquer etapa da escolaridade, os alunos podem enfrentar dificuldades de aprendizagem. Esse aspecto é inerente ao processo de aprender, que naturalmente expõe os estudantes a barreiras e diferentes níveis de desafios. Os professores, de modo geral, possuem habilidades para elaborar estratégias que auxiliem na superação dessas dificuldades. No entanto, existem situações que demandam recursos e apoios mais especializados, especialmente para que o aluno possa acessar o currículo de forma equitativa. Nessas circunstâncias, caracteriza-se um aluno com necessidades educacionais especiais, e a escola tem o dever de atender adequadamente às suas particularidades.

Esse compromisso da escola, do Estado e dos sistemas de ensino está fundamentado nos preceitos constitucionais de igualdade, liberdade e respeito à dignidade humana, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 (arts. 1º, 2º e 5º). Esses princípios integram o arcabouço dos direitos humanos, que, como afirma Bobbio (1992, p.5), "emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações que decorrem das condições de vida que essas lutas produzem".

O atendimento educacional especializado é implementado por meio de diversas estratégias organizacionais nos sistemas de ensino. Dentre elas, destacam-se: a inclusão preferencial dos alunos em escolas regulares e classes comuns; capacitação de professores para atuar de forma especializada; flexibilizações e adaptações curriculares que priorizem conteúdos essenciais com aplicabilidade prática; metodologias e recursos pedagógicos diversificados; processos avaliativos adequados ao desenvolvimento dos alunos; projetos pedagógicos que valorizem a diferença e a diversidade; serviços de apoio

pedagógico especializado, com utilização de materiais e equipamentos específicos; e a mobilização de redes interinstitucionais de apoio, incluindo equipes multidisciplinares para atender às necessidades dos alunos (Brasil, Lei nº 9.394/96, art. 4º, Inc. III).

A expressão "preferencialmente na rede regular de ensino" (Lei nº 9.394/96, art. 4º) reflete o princípio da educação inclusiva, consolidado em documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Pessoa com Deficiência, dos quais o Brasil é signatário.

O conceito de necessidades educacionais especiais abrange duas dimensões. A primeira refere-se às condições amplamente reconhecidas, como deficiências auditivas, físicas, mentais, visuais, múltiplas, além de síndromes como Down, transtornos como autismo e hiperatividade, entre outros. A segunda inclui situações frequentemente negligenciadas no contexto escolar, como alunos com transtornos afetivos, baixa autoestima, pertencentes a minorias culturais, em situação de vulnerabilidade social ou privação cultural, entre outras condições.

O Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforça que a inclusão é um desafio tanto para a escola quanto para a sociedade. Cabe à escola, em conjunto com os profissionais da educação, engajar-se nesse objetivo, fortalecendo a qualidade da educação básica, essencial para o desenvolvimento econômico e social do país (Brasil, 1996).

Para alcançar esse ideal, é imprescindível transformar os modelos educacionais atuais. A inclusão de alunos com deficiência na sala de aula exige que as instituições de ensino adotem novas posturas e práticas pedagógicas, promovendo avanços no sistema educacional e consolidando uma abordagem mais equitativa e inclusiva para todos.

De acordo com Francisca Geny Lustosa (2002, p. 2):

Os princípios filosóficos do movimento de inclusão escolar, no sistema comum de ensino são, de certa forma, defendidos unanimemente, porém quanto às diretrizes, as políticas de gestão e a implicação como ações efetivas ainda é um plano onde algumas questões merecem ser expostas. Dentre elas, em especial uma: a presença da criança com deficiência na escola regular, já representa um avanço no tocante à democratização do ensino, mas não garante a implementação de uma política de inclusão de fato, pois esta requer direcionamentos para além da garantia legal ou de medidas paliativas dessa condição.

Identificar e valorizar as diferenças é fundamental não apenas para o processo de integração, mas principalmente para a inclusão, garantindo que a escola compreenda e respeite o fato de que nem todos possuem as mesmas habilidades na construção do conhecimento. Nesse sentido, Libâneo destaca que "o grande desafio é o de incluir, nos padrões de vida digna, os milhões de indivíduos excluídos e sem condições básicas para se constituírem cidadãos participantes de uma sociedade em permanente mutação" (Libâneo, 2005, p.116).

Dado que crianças e jovens passam uma significativa parte do tempo na escola, é indispensável que esta se configure como um espaço reflexivo. Esse ambiente deve possibilitar "o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, convivendo e intervindo em interação com os outros cidadãos" (Alarcão, 2001, p.11).

A transformação de uma escola conservadora e racionalista em uma escola reflexiva e emancipadora é um processo contínuo e desafiador, que exige rupturas com paradigmas tradicionais. Tal mudança requer esforço persistente, embasado em princípios científicos, éticos, solidários e coletivos. Trata-se de uma tarefa complexa que demanda compromisso e engajamento de todos os envolvidos no processo educacional.

Embora esse desafio seja imenso, ele não pode, sob nenhuma hipótese, servir como motivo de desânimo ou justificar a omissão do poder público, das empresas e da sociedade civil. Pelo contrário, enfrentar essas questões de forma colaborativa e proativa é essencial para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Desde 2008, com a promulgação do Decreto Federal nº 6.571/2008, tornou-se obrigatória a matrícula de crianças com deficiência em classes comuns do ensino regular, tanto em escolas públicas quanto privadas. Essa medida representa um passo importante no caminho da inclusão, mas sua implementação efetiva ainda exige compromisso contínuo e o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas.
Todavia, conforme ensinam Penny Mittler e Peter Mittler (2001, p. 65),

Um grande obstáculo para a mudança está em pressupostos e atitudes tradicionais segundo os quais a educação especial e a educação regular são dois mundos separados que devem de alguma forma ser colocados juntos e que o ensino de crianças com deficiência exige experiência que os professores comuns não têm.

O Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta propostas significativas para a melhoria da educação no Brasil. Contudo, no que diz respeito às práticas de ensino, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Embora os objetivos estabeleçam o que se pretende alcançar, é imprescindível aprofundar as reflexões sobre o "como" atingir essas metas de maneira eficaz e inclusiva.
A inclusão permanece um grande desafio para as redes de ensino, especialmente porque o "como fazer acontecer" — garantindo que cada indivíduo, dentro de suas possibilidades, possa aprender e se desenvolver — ainda é um processo complexo para muitas escolas e educadores. Isso ocorre devido à herança histórica da educação brasileira, marcada pela exclusão de alunos que não se adaptam ao modelo preestabelecido.
Historicamente, termos como “criança-problema” ou “anormal” (Ramos, 1939; Veloso, 1958; Castiglioni, 1960) foram usados para rotular estudantes que não se encaixavam nos padrões da escola tradicional. Essa visão contribuiu para a marginalização de muitos alunos, reforçando uma lógica excludente que ainda precisa ser superada.
Para que a inclusão deixe de ser apenas uma meta idealizada e se torne uma prática efetiva, é necessário transformar profundamente as estruturas pedagógicas e culturais das escolas, proporcionando um ambiente em que todos possam aprender de forma equitativa e respeitosa.
De acordo com Mantoan (2003, p.13-4) ainda hoje,

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.

As práticas pedagógicas, mesmo no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE), ainda recebem atenção secundária, enquanto deveriam ocupar uma posição central no debate educacional. Um ambiente inclusivo de educação deve ser aquele que acolhe a todos, oferecendo a cada indivíduo a possibilidade de desenvolver plenamente suas potencialidades, respeitando suas especificidades. Essa perspectiva está alinhada à Constituição Federal de 1988, que, em seus artigos 205 e 206, assegura o direito à educação como um meio para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, CF/1988).
A meta 4 do PNE (Lei nº 13.005/2014) reforça essa visão ao estabelecer que, até 2024, toda a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação deve ter acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.
Nesse contexto, torna-se evidente que o principal desafio da educação inclusiva é superar a tendência à homogeneização, reconhecendo e valorizando a singularidade de cada aluno. Para que isso aconteça, é necessária uma mudança estrutural na educação, que transcenda as políticas e alcance as práticas pedagógicas diárias. A escola precisa

adaptar-se continuamente para atender às diversas necessidades de seus alunos, promovendo uma verdadeira transformação no modelo educacional.
Para Mantoan (2003, p. 12),

A escola se entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retraçando.

Nesse âmbito, destaca-se a necessidade de tanto a formação inicial do docente quanto a continuada serem, cada vez mais, voltadas para uma educação que não tem que ser diferenciada para alguns, pois ao se fazer isso – automaticamente – há uma exclusão, mas sim deve ser voltar para uma educação que tenha o objetivo de desenvolver o que é próprio de cada um, valorizando a participação de todos: a integração (Mantoan, 2003, p. 16).
Segundo Penny Mittler e Peter Mittler (2001, p. 72),

Desenvolver as habilidades que sustentam a inclusão bem sucedida deve ser uma prioridade tanto na preparação inicial quanto na preparação continuada de todos os professores. Da mesma forma que cada professor é agora um professor de alunos com deficiências, assim também cada formador de professor (incluindo o/a diretor/a) deve agora estar preparando a próxima geração para ensinar em escolas inclusivas e para atender às necessidades de uma variedade muito mais ampla de alunos. As habilidades pedagógicas exigidas para a inclusão bem sucedida não são nem mais nem menos do que aquelas exigi das dos professores em qualquer escola de qualidade. Escolas bem sucedidas e inclusão bem sucedida dizem respeito a algo mais do que uma pedagogia.

A inclusão educacional parte da perspectiva de que todos os alunos têm a capacidade de avançar, desde que suas potencialidades sejam reconhecidas pelo professor, pelos colegas e, principalmente, sejam valorizadas como elementos legítimos e significativos do desenvolvimento individual. Esse reconhecimento exige um olhar atento e sensível para a diversidade presente nas salas de aula.
Estudos e debates sobre ambientes educacionais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recentemente aprovada, destacam a importância de aproximar os conteúdos escolares da realidade dos alunos, atribuindo um sentido mais prático às disciplinas. Essa contextualização pode ser feita por meio de metodologias inovadoras, técnicas de ensino contextualizadas e recursos que dialoguem com as vivências dos estudantes (Brasil, 2018). Nesse sentido, a escola precisa ser repensada como um espaço de múltiplas oportunidades de aprendizado, integrando tempos e dinâmicas significativas.
Realizar adequações no currículo — como ajustar conteúdos, metodologias, avaliações e outras práticas — não significa que o professor deva assumir individualmente a responsabilidade por cada aluno, o que seria inviável em turmas numerosas. Em vez disso, é necessário criar condições que ampliem as possibilidades de interação social, cooperação e compartilhamento de percursos de aprendizagem. Como Perrenoud (2000) pontua, fornecer apoio integrado, gerir o progresso das aprendizagens e abandonar práticas homogêneas de ensino são exemplos de competências sistêmicas que demandam novas formas de atuação docente. A adequação, nesse contexto, não se trata de simplificar, mas de construir uma pedagogia diferenciada, ativa e cooperativa, priorizando a eficácia didática em detrimento da mera transmissão de conteúdos.
Um dos maiores desafios enfrentados pelos professores na contemporaneidade é redefinir seu papel em uma sociedade transformada pela tecnologia. Essas mudanças exigem a reformulação de teorias e práticas pedagógicas que, embora válidas em épocas anteriores, não respondem mais às demandas atuais.
Hoje, a legislação assegura aos alunos com necessidades especiais o direito à convivên-

cia em ambientes educacionais regulares e a uma formação que respeite suas especificidades. Isso demanda uma análise aprofundada da estrutura escolar, das formas de avaliação, da interação com a comunidade escolar e, sobretudo, da formação dos profissionais responsáveis por atender a esses estudantes.

Entretanto, muitos professores ainda carecem de uma formação robusta voltada para a inclusão. Essa formação deve ir além da compreensão das deficiências (mentais, físicas, auditivas, visuais, múltiplas), abrangendo também questões étnicas, culturais e de diversidade sexual, a fim de promover uma educação que realmente valorize a pluralidade humana.

A inclusão escolar é uma das virtudes para a estabilização da cidadania no Brasil. Para Freire (1996, p. 136):

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível.

A inclusão educacional reforça a importância do professor como agente central na construção de indivíduos capazes de respeitar e conviver com as diferenças. Nesse contexto, tanto o docente quanto a escola devem compreender que inclusão vai além de simplesmente inserir um aluno em sala de aula; é um processo contínuo de reconhecimento e valorização das capacidades de cada estudante.

O cotidiano escolar permite que os educadores desenvolvam sua profissionalidade em constante movimento, refletindo, autoavaliando e ajustando suas práticas. Considerar a escola em seu contexto histórico implica reconhecer que os professores também são produtos desse contexto, sendo influenciados por sua formação, identidade e cultura, moldadas ao longo do tempo.

Ao enfrentar os desafios da prática pedagógica, os professores assumem uma postura reflexiva, integrando ação e pensamento. Esse processo cria possibilidades para uma escola que seja, de fato, inclusiva e reflexiva. Contudo, implementar abordagens inovadoras pode ser um desafio, especialmente quando essas práticas demandam recursos adicionais que nem sempre estão disponíveis. Ainda assim, todas as abordagens analisadas partem da premissa de que os alunos são agentes ativos em sua aprendizagem e de que o ambiente educacional, fundamentado em interações sociais, é essencial para o processo de aprender.

No caso de alunos com TDHA (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), estudos mostram o potencial do trabalho em grupo para apoiar o progresso acadêmico e social. Professores podem estimular a co-construção do conhecimento por meio de estratégias como discussão entre pares (Cushing et al., 1997), questionamentos reflexivos (Palincsar et al., 2001) e atenção às dimensões cognitivas e sociais (Frederickson & Turner, 2002). Essas estratégias incluem o planejamento cuidadoso de papéis e interações no grupo, colocando o aprendizado no centro das atividades.

As abordagens pedagógicas eficazes são, em geral, holísticas, considerando as habilidades dos alunos em contextos reais, em contraste com métodos fragmentados ou remediativos, comumente aplicados a alunos com TDHA. Na matemática e nas ciências, por exemplo, reconhece-se a relevância do contexto social sobre abordagens individualizadas. Isso reflete uma visão mais ampla da inclusão, que exige cooperação e alinhamento filosófico entre os membros da comunidade escolar.

Pesquisas destacam que, para que a inclusão seja efetiva, é necessário que as dimensões acadêmica e social estejam interligadas. Estudos como o de Frederickson & Turner (2002) mostram que, embora a inclusão tenha sido inicialmente criticada por promover a presença de alunos com necessidades especiais sem garantir sua participação, abordagens interativas têm demonstrado resultados positivos tanto para a aprendiza-

gem quanto para a socialização.
Essas evidências sugerem que o aprendizado cooperativo, quando bem estruturado, pode beneficiar tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a integração social dos alunos com TDHA. Elementos como trabalho em equipe, adaptação curricular e papéis definidos em grupos mostram que é possível criar um ambiente onde o pertencimento à comunidade escolar não comprometa o foco no currículo. Estudos apontam que a combinação dessas dimensões promove resultados multifacetados, reforçando a importância de uma educação inclusiva e colaborativa que responda às necessidades de todos os alunos.
Para solucionar os problemas levantados evidenciam-se as seguintes lições:

Utilizar os alunos como recursos para a aprendizagem: os professores que usam abordagens interativas de grupos de colegas veem os outros adultos da comunidade escolar como parceiros, o que sustenta o aprendizado cooperativo e fornece suporte adicional;
Adotar abordagens interativas de grupos de pares para incluir efetivamente alunos com TDHA (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade): é notável a necessidade de um planejamento cuidadoso do trabalho em grupo, incluindo o delineamento dos papéis dos membros do grupo;
Desenvolver abordagens interativas de grupos de colegas trabalha com habilidades (básicas) de maneira holística, incorporadas às atividades da sala de aula e ao conhecimento do assunto: isso contrasta com o desenvolvimento de habilidades isoladas, associado aos programas corretivos tradicionais para necessidades educacionais especiais. Fazer uso de colegas pode trazer uma necessidade de tornar o desenvolvimento de habilidades socialmente significativo;
Compreender o papel da filosofia compartilhada em torno do respeito a todos na classe e a todo o aprendizado deles: os professores, incluindo efetivamente alunos com TDHA (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) por meio de interações em grupo, desfrutam de uma preocupação comum com a participação na comunidade de aprendizado, cooperação e colaboração;
Promover estratégias de liderança escolar para o planejamento, implementação e provisão de aprendizado e resultados sociais para estudantes com deficiência;
Desenvolver práticas diferenciadas em sala de aula, utilizando uma variedade de materiais curriculares e estratégias instrucionais; e,
Adotar tecnologias educacionais integradas ao currículo da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi exposto, percebe-se que os formuladores de políticas públicas, geralmente, defendem a educação inclusiva sem entender as abordagens pedagógicas, que os professores podem usar para operacionalizar a política. Há uma escassez de evidências sobre a natureza das abordagens de ensino que, efetivamente, incluem crianças com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) nas salas de aula comuns e os professores, diariamente, estão explorando e criando abordagens que funcionam para elas.
No entanto, existem algumas evidências que podem informar esse trabalho, ou seja, evidências de que as abordagens interativas dos grupos de pares podem ser eficazes na alfabetização de crianças e evidências sobre como elas funcionam. A política deve apoiar os professores na adoção de tais abordagens.
É importante, no entanto, que professores e educadores que enfrentam o desafio de ensinar diversas turmas usem as evidências disponíveis de maneira ativa, como parte de sua própria pesquisa ou prática reflexiva em sala de aula. A revisão da literatura fornece aos professores ideias relacionadas a evidências para trabalhar - não fornece uma receita a seguir.
Também é fundamental que o ensino eficaz para a inclusão seja visto como a prática complexa que é, muitas vezes combinando atenção à adaptação (específica de um assunto) do ensino/currículo, com atenção à participação da comunidade, agrupamento social e papéis dentro do grupo. De acordo com as evidências aqui analisadas, as abordagens de ensino que efetivamente incluem crianças com TDHA (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) não podem ser re-

duzidas a fórmulas simplistas, mas reúnem as habilidades dos professores com uma disposição e capacidade de também fazer uso das habilidades dos alunos.

Além disso, cabe salientar que incentivar abordagens interativas de grupos de colegas na sala de aula de uma maneira autêntica implica o reconhecimento de uma visão construtivista, e não de transmissão, da aprendizagem. Isso implica a necessidade de ver todos os alunos, incluindo professores, como tendo ação ativa na aprendizagem e, portanto, a própria escola como local de prática reflexiva.

Ademais, é essencial que as políticas públicas em educação inclusiva forneçam os recursos necessários para que os professores possam acessar formações continuadas, orientações pedagógicas adequadas e apoio em sala de aula. Somente assim, os docentes poderão aprimorar suas práticas e atender de forma eficaz às diversidades presentes em suas turmas. A colaboração entre os educadores e especialistas, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, é crucial para que se desenvolvam estratégias diferenciadas que atendam de maneira personalizada às necessidades de cada aluno. Dessa forma, a educação inclusiva se tornará mais do que um direito legal, mas uma prática cotidiana real, efetiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.) Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (2018). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. Decreto 3.298/1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. Decreto 3.956/2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.571/2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 7.853/1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: dez. 2024.

CASTIGLIONI, L. B. O problema da anormalidade na escola primária. Revista do Professor. 18(60), 39-42, 1960.

CUSHING, L. S; KENNEDY, C. H; SHUKLA, S ; DAVIS, J; MEYER, K. A. Desembaraçando o efeito da revisão curricular e do agrupamento social dentro dos arranjos de aprendizagem cooperativa. Foco no autismo e outras deficiências do desenvolvimento, Revista de Educação Especial, 12, 231 – 40, 1997.

FACIÓN, J. R. Inclusão escolar e suas implicações. Curitiba: Ibpex, 2005.

FIGUEIREDO, R. V. de F. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Teresa Eglér (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. 2. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREDERICKSON, N; TURNER, J. Utilizando o grupo de colegas da sala de aula para aten-

der às necessidades sociais das crianças: uma avaliação da abordagem de intervenção do Círculo de Amigos. Jornal de Educação Especial, 36, 234 – 45, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 35ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. Coleção Docência em Formação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUSTOSA, F. G. Escola: Espaço de Acolhimento e Aprendizagem na Diversidade. XI Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade do Piauí. Piauí, Dezembro de 2002. Faculdade de Educação/UFC, 17 p., 2002.

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

MITTLER, P. Trabalhando para a Educação Inclusiva: Contextos Sociais. Londres: David Fulton, 2000.

MITTLER, P; MITTLER, P. Rumo à inclusão. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643996/11445. Acesso em: dez. 2024.

PALINCSAR, A. S; MAGNUSSON, K. M. C; CUTTER, J. Tornando a ciência acessível a todos: resultados de um experimento de design em salas de aula inclusivas. Disability Learning Quarterly, 24, 15 – 32, 2001.

PERRENOUD, P. Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, A. A criança problema: A higiene mental na escola primária. (Atualidades Pedagógicas, v. 37). São Paulo/Rio de Janeiro/Recife/Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1939.

VELOSO, E. D. Problemas de ajustamento à escola. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 30 (71), 15-29, 1958.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em Administração. 16ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2016.