



CRIANÇA COM TDAH EM SALA DE AULA COMUM: TECENDO SABERES PARA UM DESENVOLVIMENTO GLOBAL

Marinalva Pereira de Araújo¹
Jôse Pessoa de Lima²
Juliana Soares Vanderley³
Laís Correia Teófilo de Souza⁴
Rosilene Félix Mamedes⁵

RESUMO

A história da educação tem demonstrado a priorização das inteligências linguística e a lógico-matemática, em detrimento das demais dimensões do desenvolvimento humano, comprometendo a inclusão de alunos que possuem algum grau de comprometimento cognitivo. Todavia, buscamos analisar ações didáticas implementadas em uma turma de 2º ano de Ensino Fundamental, em 2019, na qual havia uma aluna com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH. As referidas ações condizem com a inclusão da diversidade, cujo olhar empático e epistemológico acerca do ensino-aprendizagem encontra-se centrado na exploração das inteligências múltiplas. Para tanto, a análise da *práxis* foi guiada à luz de teóricos como Jannuzzi (2012), Vigotsky (1991), Relvas (2015), Cosenza (2011), Rojo (2012), entre outros. Podemos observar a resignificação necessária de um fazer docente que percorre um itinerário de avaliação diagnóstica e estratégias de atividades individuais e coletivas, em um ambiente sociointerativo que perpassa as rodas de leitura diárias, a musicalização, a meditação e a utilização de espaços interativos como a sala de recursos multimídia, configurando um ensino cuja didática beneficia simultaneamente a criança com limitações neurológicas, bem como as crianças que se socializam e com ela aprendem, de forma colaborativa. Desta maneira, consideramos relevante o redimensionamento do papel da escola na atenção às múltiplas inteligências, de modo que obtenham o desenvolvimento integral do ser humano, a partir de um olhar investigativo e crítico no atendimento às singularidades.

Palavras-chave: Inclusão, Sociointeração, TDAH, Inteligências Múltiplas, Diversidade.

INTRODUÇÃO

Hoje, ainda debatemos as implicações da inclusão de crianças e adolescentes com deficiência ou transtornos na escola regular, em decorrência de um lento processo de aplicabilidade das leis que garantem o direito de todos à educação. Ao longo da história, a

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Unipê. E-mail: marinalvaojuara84@gmail.com

² Mestra pelo PROFLETRAS da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professora de Língua Portuguesa, da rede básica de ensino da Prefeitura Municipal de João Pessoa – PMJP. E-mail: jospessoa10@hotmail.com

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Pós-graduanda em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS pela SOCIESC. E-mail: jusoares60@gmail.com

⁴ Graduada em Letras Clássicas pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Pós-graduanda em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Instituto Brasil de Ensino - IBRA. E-mail: laisctsouzalettras@gmail.com

⁵ Orientadora Doutoranda na área de Linguística -PPGL/UFPB/CNPq. E-mail: rosilenefmamedes@gmail.com



escola tem demonstrado a priorização das inteligências linguística e a lógica matemática, em detrimento das demais dimensões do desenvolvimento humano, comprometendo a inclusão de alunos que possuem algum tipo de comprometimento cognitivo.

Este trabalho se justifica pela necessidade de analisarmos, do ponto de vista epistemológico, a validade de experiências inclusivas de crianças com deficiência ou transtorno em sala de aula regular. Há, de fato, uma premente necessidade de ressignificação da rede regular de ensino, na qual possamos desconstruir os obsoletos papéis sociais do ser aluno, do ser professor, libertando das grades um currículo ultrapassado, empoeirado, que se contrapõe às novas concepções de homem na sociedade. Defender e lutar pela inclusão escolar pressupõe, necessariamente, desenvolver uma *praxis* escolar redimensionada, que contemple as múltiplas inteligências.

Neste trabalho, temos como **objetivo geral**: analisar ações didáticas voltadas para a inclusão de aluna com TDAH em uma turma de 2º ano de Ensino Fundamental, em 2019. Temos como **objetivos específicos** analisar a história de exclusão e os primeiros passos de inclusão de menores deficientes ou com transtornos na escola regular; identificar os principais critérios diagnósticos para o enquadramento no Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH e analisar as características da aluna e os benefícios de sua inserção em sala de aula comum.

As experiências que compõem o objeto de estudo desta produção caracterizam-se por serem ações significativas no sentido de buscar a inclusão das diferenças em sala de aula comum, cujo olhar empático e epistemológico acerca do ensino-aprendizagem encontra-se centrado na exploração das inteligências múltiplas. A análise da *práxis* foi guiada à luz de teóricos como Jannuzzi (2012), Vigotsky (1991), Relvas (2015), Cosenza (2011), Rojo (2012) e em documentos que regem a educação básica, numa perspectiva inclusiva, além do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-5 (2014).

1. As deficiências ou transtornos na história e os primeiros lampejos de inclusão

A instituição escolar nasce de uma necessidade de formação sistemática das elites para a inserção na cultura da leitura, da escrita e do cálculo. A democratização das escolas ocorreu de forma gradativa, percorrendo um sinuoso caminho diante de novas formas de produção, geradas com o advento da industrialização. Se antes a escola não era acessível a todos, podemos



indagar onde se encontravam os menores segregados e como ocorreu a democratização da escola regular.

A literatura aponta uma história de abandono e desafeto pela figura do menor, principalmente se nascia com alguma deformidade aparente que gerasse dependência do adulto para sobreviver. Muitas vezes, acreditava-se que os recém-nascidos “anormais” eram castigos aplicados pelos deuses, e, por não serem benquistos, eram atirados em penhascos ou abandonados à própria sorte, em lugares inóspitos.

Desde o século XVI, já haviam as Santas Casas de Misericórdia, seguindo a mesma tradição de Portugal, onde distribuía esmolas aos pobres, acolhiam pobres e desvalidos. Nas províncias de Sergipe e Paraíba, as referidas casas foram criadas em 1604. No entanto, o acolhimento específico de órfãos e rejeitados passou a se dar, de fato, com a instalação das rodas dos expostos, onde a primeira foi criada em 1726, em Salvador, a segunda no Rio de Janeiro (1738) e uma em São Paulo, em 1825. (Idem, p.8)

O abandono de menores se perpetuou ao longo dos séculos, posto que a sociedade eminentemente agrária se arrastou por longos anos, enquanto uma minoria de brancos privilegiados era subvencionada pelas mãos calosas dos escravizados. Havia resistências contundentes à abolição da escravatura e a industrialização só adentrou mais tarde, trazendo investimentos pontuais em alguns estados, abrindo gradativamente iniciativas para a instrução escolar, visando à preparação para as novas formas de produção daquele período.

A educação escolar foi instalada inicialmente para atender os filhos dos abastados, que antes eram educados por preceptores, em seus lares. Importava-se da Europa um currículo enciclopédico, administrado nas escolas pela Igreja Católica, com ênfase em rígida formação moral e cívica. Para as classes populares, a reprodução tinha como finalidade gerar filhos para ajudarem na mão-de-obra, e as crianças seguiam seus pais no trabalho braçal em lavouras ou em outras atividades manuais. De fato, não tinham acesso à escolaridade, não havia uma distinção entre lugar social do adulto e o lugar social da criança, inexistindo o reconhecimento da infância como um estágio a ser respeitado e a ser dedicado afeto e formação intelectual.

As pessoas tidas como loucas eram manejadas pela polícia, recolhidas em cadeias, internadas em asilos ou manicômios, onde comumente não despendiam uma atenção humanizada, no sentido de obterem sua integração à sociedade. Naquele período, as crianças com comprometimentos leves eram incorporadas às tarefas sociais, em atividades manuais que exigiam menos raciocínio.



No início do século XX, os médicos começaram a investigar possíveis fatores que poderiam causar os problemas mentais, tais como a hereditariedade, o alcoolismo, doenças como a tuberculose, apontados como determinantes da degeneração mental. Jannuzzi (Op. cit.) cita os estudos do médico Magalhães (1913)⁶, bem como os estudos de Helena Antipoff, reconhecida por ter contribuído significativamente ao conceituar a deficiência mental e por ter lutado em defesa da educação dos deficientes, criando em 1932 a Sociedade Pestalozzi.

Os médicos iniciaram a instalação de salas de aula anexas aos hospitais psiquiátricos para o desenvolvimento de experiências baseadas em métodos médico-pedagógicos, onde o pedagogo atuava como o auxiliar responsável por implementar as tarefas de disciplinarização dos corpos, visando atingir junto aos pacientes os comportamentos socialmente aceitáveis. No âmago dessas experiências, a Pedagogia da Escola Nova ganhou notoriedade por buscar a adaptação de materiais e a estimulação focada nas necessidades específicas de cada criança.

Nesse período, algumas teorias criadas no âmbito da Psicologia já haviam chegado ao Brasil, tais como os testes de inteligência de Alfred Binet, elaborados em 1905, enleando-se a um discurso eugenista de higiene mental, partindo dos problemas de aprendizagem escolar. Esses problemas não eram específicos deste país, uma vez que em 1904, o Ministério da Instrução Pública Francesa e Binet já se inquietavam em relação às disparidades nos ritmos de desenvolvimento das crianças, e por isso, debruçavam-se em estudos experimentais para sanar os altos índices de evasão e repetência nas escolas da França. (Id., p.48-49).

Somente em 1973, Helena Antipoff define o conceito de “deficiência mental”, com base nos testes psicométricos de Binet e Simon. (Idem, p.89) Ao trabalhar com os referidos testes na escola comum, Antipoff acaba inferindo que a partir deles não era possível medir aptidões ou potenciais inatos, mas sim apenas os conhecimentos oriundos de interações no convívio familiar e nos grupos e instituições sociais como a escola. (ANTIPOFF⁷, 1931, p. 44-45 apud JANNUZZI, p.104) Ainda assim, os testes psicométricos perpetuaram-se para fins de hierarquização por níveis de inteligência, detectando os “anormais”, contando especialmente com o relato do professor acerca do desempenho escolar da criança para gerar um quociente de inteligência, resultando em divisão de alunos por nível de desenvolvimento, em diferentes salas.

⁶ O médico Basílio de Magalhães publicou estudos resultantes da integração do tratamento e educação de crianças “anormais”, termo usado na medicina, publicados na Tipografia do Jornal do Comércio de Rodrigues, ou na Imprensa Nacional, no Rio de Janeiro, por exemplos, na segunda década do século XX.

⁷ Helena Vladimira Antipoff (1892 -1974) nasceu na Rússia, veio para o Brasil e fundou em Belo Horizonte o primeiro laboratório de Psicologia Aplicada na América do Sul, bem como a Sociedade Pestalozzi. Publicou estudos na área da educação especial e da educação infantil, principalmente nas décadas de 1930 e 1970.



Os avanços da ciência, bem como a Luta Antimanicomial iniciada em 1961 pelo psiquiatra Franco Basaglia na Itália, foram determinantes para que houvesse a busca pela humanização dos tratamentos e, conseqüentemente, para que houvessem tipificações mais precisas para cada deficiência, assim como para os diversos transtornos. Como exemplo, temos o termo Deficiência Mental (DM), substituído por “Deficiência Intelectual” (DI) no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (Op. cit).

Ao longo dos anos, as pesquisas se aprofundaram, surgiram novas influências, novas políticas de democratização da escola pública, leis e decretos. Hoje, vivemos um período positivo de erradicação de formas segregacionistas com que tratavam os deficientes, os negros, os pobres. Os acordos firmados entre os países impulsionam as necessárias políticas de inclusão, com base nos princípios constitucionais dos direitos humanos, priorizando a promoção da igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

O compromisso do Estado com a educação dos “portadores de deficiência” em rede regular de ensino já é prescrito desde a Constituição Federal (1988), no Art. 208, especificando na alínea III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” Esse atendimento requer formação profissional técnica para que a rede regular atenda às necessidades específicas do educando, seja em sua deficiência física, visual, auditiva, seja no campo dos transtornos globais do desenvolvimento, ou na estimulação de altas habilidades ou superdotação.

Perante a lei, a escola regular é citada como alternativa preferencial para os educandos com deficiências, transtornos ou altas habilidades, como podemos constatar na Lei nº 12.796, de 2013, que reformula o artigo 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei. nº 9394/96, no parágrafo único:

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Quando apontamos a escola regular como “alternativa preferencial”, compreendemos a importância e a existência de outras possibilidades de terapia e de educação, até mesmo por haver casos de deficiências e transtornos graves que devem ser tratados adequadamente por equipes multidisciplinares (neuropediatra, psicólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicopedagogo, dentre outros) e que não se encontram em condições viáveis de socialização escolar.



Vale ressaltar que ainda faltam investimentos em recursos técnicos nas salas de Educação Especial – AEE, no campo da formação de professores para que compreendam as características de cada deficiência ou transtorno, passando a planejar abordagens didáticas e metodológicas adequadas à inclusão, com o necessário embasamento técnico-científico. Muitas vezes, os professores têm buscado essa qualificação por iniciativa própria, na modalidade de pós-graduação *lato sensu*. Por outro lado, há professores que diante de situações de inclusão, reverberam seu sistema de crenças e se negam a se preocupar com o desconhecido, negligenciando a existência do aluno em suas salas de aula regulares. Neste último caso, o professor, muitas vezes, busca enxergar nas turmas uma homogeneidade utópica.

2. Características da aluna com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH

A aluna A (10 anos), primogênita de dois filhos na família, recebeu diagnóstico de TDAH aos 8 anos de idade, em 09 de janeiro de 2018, atestando o uso contínuo da medicação Tofranil, 25mg.

Com base no DSM-5, o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH caracteriza-se como “1. Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento [...]”, que pode envolver simultaneamente os itens: 1. **Desatenção** e o 2. **Hiperatividade e impulsividade**. O diagnóstico decorre da identificação da persistência de seis ou mais sintomas elencados em cada item, durante o tempo mínimo de seis meses, cujos impactos negativos são observados nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais (Id, p.59).

De modo sintético, observamos na aluna A alguns sintomas alusivos ao item 1): dificuldades de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas, dificuldades para seguir instruções (perde rapidamente o foco), dificuldade em manter objetos e materiais em ordem, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado, perde materiais escolares como lápis, borracha, distrai-se facilmente com estímulos externos.

Com relação ao item 2) referente aos sintomas de hiperatividade – impulsividade: “Frequentemente remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira”; “Frequentemente levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado”; “Frequentemente corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado”;



“Frequentemente fala demais; Frequentemente tem dificuldade para esperar a sua vez”. (Idem, p.60) Neste item, observamos que a aluna A apresenta dificuldade de se manter sentada, porém, respeita os turnos de fala, comunica-se em tom de voz e em ritmo adequados, brinca e se envolve em atividades.

Segundo relatos de sua mãe, a gestação foi um período no qual sofreu violência física e psicológica, pois era constantemente agredida pelo pai da criança, com “chutes e socos, principalmente após saber que era um bebê do sexo feminino. Por vezes, chegou a agredi-la, chutando sua barriga. Um dia, quando a mãe estava com o bebê no colo, amamentando-o, o pai chegou em estado de embriaguês, deferindo-lhe um soco em seu braço, derrubando o bebê no chão.

Em diálogo contínuo com a mãe da criança, identificamos que o ambiente continua sendo hostil, constituído de extrema violência, onde A é constantemente espancada pelo pai, reconhecendo afeto apenas na mãe que cuida de suas necessidades básicas como: banho, vestir-se, calçar e amarrar o cadarço do tênis, por exemplo. Deste modo, podemos perceber que a referida aluna não possui independência em relação às suas condições adaptativas, como vestir-se, calçar, tomar banho, arrumar os cabelos. Diante da necessidade de calçar os tênis após as aulas de educação física, por exemplo, a professora ou os colegas a ajudam.

3. Os contornos atuais da aprendizagem e as inteligências múltiplas

A aprendizagem processa-se na área do sistema nervoso central (SNC) e se dá de forma única em cada ser humano, dependendo de fatores endógenos (condições neuronais) e exógenos (ambiente propício), sendo necessário que o indivíduo se encontre em um estado de bem-estar físico e psíquico, desde as questões relacionadas ao sono, à nutrição, ao campo afetivo. Assim sendo, o objeto de conhecimento deve ser imantado de sentido para o aluno, desencadeando sua curiosidade, a atenção voluntária, a concentração adequada e a assimilação do conhecimento.

Cosenza (2011) explora o campo da neurobiologia para dizer que “[...] a aprendizagem se traduz pela formação e consolidação das ligações entre as células nervosas. É fruto de modificações químicas e estruturais no sistema nervoso de cada um, que exigem energia e tempo para se manifestar.” (p.38) Essas ligações entre as células nervosas ou neurônios são denominadas sinapses, formadas a partir de neurotransmissores responsáveis pela transmissão de informações de uma célula à outra. As informações podem se perder no percurso ou podem



se fixar em forma de registro. O autor ressalta que a transformação da informação em registro consolidado depende de processos de repetição, de elaboração e consolidação. (Id, p.62)

Em casos de alunos com déficits cognitivos, é necessário buscar estratégias didáticas para potencializar ainda mais as redes neurais, aprofundando as ações que ofereçam a repetição contínua, a interlocução com o aluno para identificar os circuitos neuronais, visando a formação do registro pela consolidação da aprendizagem. Essa intervenção pode se dar de modo coletivo quando a consigna (solicitação) se destina a todos os alunos ou pode ser realizada de forma individual com a criança com TDAH.

Diante das múltiplas definições de inteligência, elegemos o conceito de inteligências múltiplas produzido por Howard Gardner em 1983, por abranger o aspecto global do desenvolvimento humano. As inteligências englobam: Inteligência linguística (uso da linguagem), a Inteligência lógico-matemática (cálculo, raciocínio dedutivo), a Inteligência corporal cinestésica (autocontrole, uso do corpo), a Inteligência espacial (orientação espacial), a Inteligência musical (produção e reprodução de peça musical, reconhecimento de sons, temas e ritmos), a Inteligência interpessoal (relacionamento pessoal), a Inteligência intrapessoal (autoconhecimento, autorregulação do comportamento), a Inteligência pictórica (habilidade de desenhar) e a Inteligência naturalista (integração com a natureza).

Na concepção das inteligências múltiplas, o aluno se assume enquanto construtor do conhecimento, desenvolvendo as múltiplas dimensões do seu ser, para além das inteligências linguística e lógico-matemática (Relvas, 2015).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A resignificação do fazer pedagógico se deu a partir do conhecimento sobre a aluna com TDAH. Neste sentido, enquanto professora busquei constantemente diagnosticar o seu nível de desenvolvimento real, construindo estratégias de estimulação individual, produzindo ambientes sociointerativos que perpassaram desde as rodas de leitura, a estimulação individual, a musicalização, a meditação diária e a utilização de espaços interativos como a sala de recursos multimídia, o jardim da escola, configurando um ensino cuja didática beneficiou simultaneamente a criança com limitações neurológicas, assim como as crianças que se socializaram e com ela aprenderam.

No decorrer do ano, foram experienciadas ações didáticas que visavam incluir a aluna em atividades coletivas e em atenção individual na relação direta com o professor, por meio de atividades concretas para estimulação da alfabetização e do raciocínio lógico-matemático.

Figura 1. Estimulação individual sobre sequência numérica com base em materiais concretos e lúdicos.



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Figura 2. Estimulação diária individual com atividade adaptada pela professor.



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Sob a ótica de uma educação centrada no atendimento à individualidade, desenvolvi diariamente intervenções individuais e coletivas, em sala de aula e em outros espaços da unidade escolar, destinadas a todas as crianças da turma. Desta maneira, dividi o total de alunos pelos dias letivos, compondo uma lista fixa de alunos a receberem alguns minutos de atenção individual a cada dia, enquanto os demais se dedicavam às atividades coletivas.

Esse momento de sentar comigo era tratado de forma dialógica e lúdica, onde havia espaço para afeto, para conversação, para elogios aos avanços, momento em que o aluno relatava curiosidades ou fatos do seu cotidiano, constituindo um espaço de tempo para observação minuciosa da escrita, da organização do caderno e para a alfabetização.

Conforme percebi que a aluna não avançava na tomada de consciência fonológica e na noção de número, seu nome passou a compor a lista diária para a estimulação individual com material concreto: alfabeto móvel, música infantil das vogais, música do alfabeto, associação da letra inicial com imagens, trabalhos diversos de coordenação motora, brinquedos e objetos em atividades de aritmética. Constatei que a apreensão da memória operacional (de curto prazo) não era transferida para a memória explícita (conhecimento lembrado e utilizado), ou seja, o



que a referida aluna assimilava em um dia, no dia seguinte já havia esquecido. Por conseguinte, acentuei a repetição e a associação com objetos e assuntos do seu interesse.

As atividades eram planejadas a partir do nível de desenvolvimento real dos alunos, partindo para a resolução de problemas mais complexos com assistência, envolvendo a minha mediação e a mediação dos pares (Vigotsky, 1991). Entretanto, a alfabetização e o letramento englobavam desafios em equipes, utilizando-se de alfabeto móvel para a formação de palavras e frases, de forma tranquila, contruindo nos alunos o aprender a conviver de forma colaborativa.

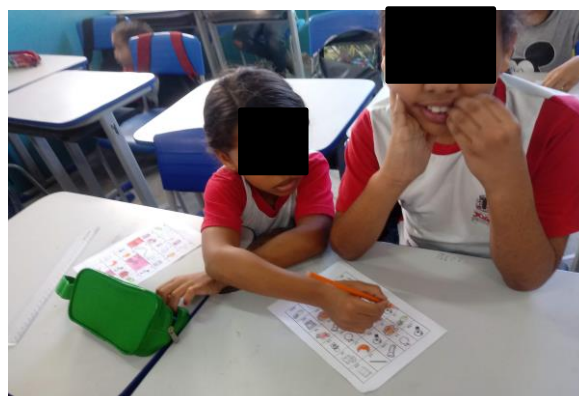
Mediante as reflexões diárias realizadas em sala, os alunos gradativamente aprenderam que a aluna A necessitava de ajuda e, aos poucos, foram se dedicando com empatia nesse processo de integração da aluna às atividades. Em decorrência da falta de atenção e foco, os próprios colegas contribuíam sentando ao seu lado para ajudá-la a retomar a atenção às atividades. Inferimos, portanto, que as atividades em equipe são pertinentes para a socialização da aluna, no estabelecimento de laços afetivos com crianças com quem desenvolveu mais afinidades, na construção da autoconfiança, na motivação e autoestima.

Figura 3. Alfabetização: equipe formando palavras a partir do silabário móvel.



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Figura 4. Formação de palavras a partir da associação de sílabas às imagens do objeto.



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Os projetos interdisciplinares envolveram a musicalização composta por paródias, canções infantis, ou através de ritmos instrumentais, com as quais desenvolvia meditação diária.

Figura 5. Paródia sobre higiene bucal.



Fonte: Elaboração própria, 2019.

A rotina semanal incluía atividades de letramento literário e letramento digital (Rojó, 2012), desenvolvidas em sala de aula, no jardim ou na sala de recursos multimídia.

Figura 6. Leitura literária. Arquivo pessoal.



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Figura 7. Piquinique após contação de história.



Fonte: Elaboração própria, 2019.

A democratização da rede regular de ensino encontra-se imbuída de uma diversidade de alunos em suas diferentes condições socioculturais, físicas e neuropsicológicas. Na perspectiva de uma educação inclusiva, é necessário que a escola ressignifique seu papel social ao redimensionar sua filosofia educacional, flexibilizando o seu currículo a partir de uma proposta que contemple as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

Ao entendermos que a inserção na escola regular é apontada nas leis como alternativa preferencial, a inclusão deve se dar conforme as condições éticas e justas de adaptação do



indivíduo com deficiência ou transtornos, coadunando-se com uma adequada estrutura técnica oferecida nas salas de Atendimento Educacional Especial – AEE, assim como nas salas de aula comuns. Partindo desses pressupostos, ressaltamos que a aluna diagnosticada com TDAH, devidamente medicada, demonstrou condições adaptativas de socialização em sala de aula regular.

Por meio das experiências elencadas neste trabalho, constatamos que é possível desenvolver atividades de estimulação individual e coletiva em sala de aula regular, onde percebemos que a aluna se socializa, aprende e ensina a conviver com as diferenças, além de construir vínculos afetivos saudáveis, em contraste com o seu ambiente familiar. Por outro lado, há os cuidados da mãe em medicá-la e o seu atendimento individual em outros espaços como a sala de AEE deve ser realizado em horário oposto.

Mediante os avanços da neurociência, hoje sabemos que todo ser humano aprende em qualquer momento ou idade, pois há uma plasticidade cerebral capaz de estabelecer ou de desfazer ligações entre os neurônios. No entanto, para que a aprendizagem se efetive, é necessário que o professor se instrumentalize com saberes específicos capazes de garantir um ambiente de motivação intrínseca para a aprendizagem, onde os objetos do conhecimento sejam carregados de significação para os alunos. E neste sentido, essa tessitura de saberes conflui para a efetiva inclusão ética das pessoas com deficiência, transtornos, altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, no reconhecimento da individualidade humana.

REFERÊNCIAS

COSENZA, Ramon M; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5 [recurso eletrônico] Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

RELVA, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VIGOSTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.