

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

BRUNA RAFAELA DA SILVA

**UM CONJUNTO DE DIRETRIZES PARA A ADAPTAÇÃO DE AVALIAÇÕES DE
APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM TDAH**

CORNÉLIO PROCÓPIO

2024

BRUNA RAFAELA DA SILVA

**UM CONJUNTO DE DIRETRIZES PARA A ADAPTAÇÃO DE AVALIAÇÕES DE
APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM TDAH**

**A SET OF GUIDELINES FOR ADAPTING LEARNING ASSESSMENTS
FOR STUDENTS WITH ADHD**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientador(a): Luciano Tadeu Esteves Pansanato.

CORNÉLIO PROCÓPIO

2024



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



**Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Londrina**



BRUNA RAFAELA DA SILVA

**UM CONJUNTO DE DIRETRIZES PARA A ADAPTAÇÃO DE AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM PARA
ALUNOS COM TDAH**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Ensino De Ciências Humanas, Sociais E Da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Ensino, Ciências E Novas Tecnologias.

Data de aprovação: 04 de Abril de 2024

Luciano Tadeu Esteves Pansanato, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Eduardo Filgueiras Damasceno, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Marília Bazan Blanco, Doutorado - Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp)

Vanderley Flor Da Rosa, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 09/04/2024.

Dedico este trabalho aos meus filhos, que são a
minha maior riqueza, força e inspiração.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter plantado em mim o sonho de realizar o mestrado, quando ainda era uma empregada doméstica lutando por um futuro melhor. Deus plantou esse sonho em meu coração e eu acreditei! Acreditei em minha capacidade, confiei que com a ajuda Dele, que nunca me desamparou, um dia eu conseguiria chegar a um nível tão alto em minha carreira profissional. Toda honra e toda glória a ti Senhor!

Agradeço aos meus filhos, a melhor parte de mim, que foram minha inspiração e motivação para concluir este trabalho, para de alguma forma poder contribuir com um tema de tamanha importância, com o qual convivo no dia a dia. Agradeço à minha mãe, que mesmo com sua humildade, sempre me apoiou e sentiu orgulho de mim.

Agradeço à Ana Lúcia, uma pessoa maravilhosa que Deus colocou em meu caminho para que eu conseguisse chegar até este momento, e que tem minha eterna gratidão por acreditar em mim e sempre me incentivar a buscar o melhor para mim e meus filhos. Você faz parte da minha história e jamais esquecerei o quanto fez por mim.

Agradeço ao meu companheiro por muitas vezes ouvir meus desabaços, por aprender um pouquinho sobre a pesquisa com meus relatos, por me incentivar e se orgulhar de mim, por compreender os momentos de estudos e por não soltar minha mão nesta trajetória.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Luciano Tadeu Esteves Pansanato, por me escolher em meio a tantos candidatos, por acreditar em mim, por me guiar neste percurso e me ensinar como fazer pesquisa, por compartilhar todo seu conhecimento comigo, por toda a sabedoria compartilhada que levarei por toda minha vida, minha eterna gratidão.

Enfim, a todos os que por algum motivo contribuíram para a realização desta pesquisa.

Se alguém fala, que fale como se fossem as
palavras de Deus. Se alguém serve, que o faça
segundo a força que Deus dá, para que em tudo
seja Deus glorificado mediante Jesus Cristo, a
quem pertencem a glória e o domínio pelos
séculos dos séculos, Amém
(1Pd 4, 11).

RESUMO

Para que os alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) sejam incluídos de maneira adequada e possam participar de forma permanente no processo de ensino e aprendizagem, podem ser necessárias algumas adaptações curriculares para criar as condições que favoreçam a inclusão. O objetivo desta pesquisa foi desenvolver um conjunto de diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH e investigar o seu uso por professores que tiveram ou têm aluno com TDAH. As diretrizes foram elaboradas a partir de revisão bibliográfica e da análise de um conjunto de avaliações de aprendizagem utilizadas no ensino fundamental. A investigação do seu uso foi realizada com 17 professores que ministram disciplinas no ensino fundamental e que tiveram ou têm alunos com TDAH. Os resultados contêm evidências de que o conjunto de diretrizes pode ser utilizado como apoio ao trabalho do professor de decidir quais adaptações são necessárias em uma avaliação de aprendizagem para alunos com TDAH. Os participantes da pesquisa indicaram em um questionário que pretendem incluir o uso das diretrizes em sua prática docente e que indicariam o seu uso para um colega de trabalho. Nas entrevistas, os participantes fizeram comentários relevantes e positivos sobre o conjunto de diretrizes, os quais também fornecem evidências relacionadas a sua aplicação prática. Em especial, os comentários relacionados à utilidade do conjunto de diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH, à intenção de utilizar ou incorporar o conjunto de diretrizes na sua prática docente e aqueles relacionados à indicação do conjunto de diretrizes para outros professores. Portanto, o conjunto de diretrizes é um produto educacional que tem potencial para ser bastante útil no contexto do trabalho docente.

Palavras-chave: educação inclusiva; TDAH; avaliação da aprendizagem; diretrizes.

ABSTRACT

For students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) to be included in an appropriate way and to be able to participate permanently in the teaching and learning process, some curricular adaptations may be necessary to create the conditions that favor inclusion. The objective of this research was to develop a set of guidelines for the adaptation of learning assessments for students with ADHD and to investigate their use by teachers who had or have students with ADHD. These guidelines were elaborated based on literature review and analysis of a set of learning evaluations used in elementary school. The investigation of its use was carried out with 17 teachers who teach subjects in elementary school and who had or have students with ADHD. The results contain evidence that the set of guidelines can be used to support the teacher's work of deciding what adaptations are needed in a learning assessment for students with ADHD. The research participants indicated in a questionnaire that they intend to include the use of the guidelines in their teaching practice and that they would recommend their use to a co-worker. In the interviews, participants made relevant and positive comments about the set of guidelines, which also provide evidence related to its practical application. Specially, the comments related to the usefulness of the set of guidelines for the adaptation of learning assessments for students with ADHD, to intention to use or incorporate the set of guidelines in their teaching practice, and the comments related to the indication of the set of guidelines for other teachers. Therefore, the set of guidelines is an educational product that has potential to be very useful in the context of teaching work.

Keywords: inclusive education; ADHD; learning assessment; guidelines.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo das características do TDAH.....	19
Quadro 2 – Distribuição das avaliações analisadas por ano e disciplina	41
Quadro 3 – Categorias iniciais	68
Quadro 4 – Unidades de registro associadas à categoria “Importância de realizar adaptações em avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH” ...	68
Quadro 5 – Unidades de registro associadas à categoria “Dificuldades para realizar adaptações em avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH” ...	69
Quadro 6 – Unidades de registro associadas à categoria “Utilidade do conjunto de diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH”	69
Quadro 7 – Unidades de registro associadas à categoria “Barreiras para a aplicação do conjunto de diretrizes para realizar adaptações”	70
Quadro 8 – Unidades de registro associadas à categoria “Intenção de utilizar ou incorporar o conjunto de diretrizes na sua prática docente”	71
Quadro 9 – Unidades de registro associadas à categoria “Indicação do conjunto de diretrizes para outros professores”	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência das respostas com relação ao gênero (sexo).....	49
Tabela 2 – Frequência das respostas com relação à idade	50
Tabela 3 – Frequência das respostas com relação ao nível de formação acadêmica	51
Tabela 4 – Frequência das respostas com relação à área do conhecimento	52
Tabela 5 – Frequência das respostas com relação à área de atuação na educação.....	53
Tabela 6 – Frequência das respostas com relação ao tempo de magistério	54
Tabela 7 – Frequência das respostas com relação à carga horária semanal	55
Tabela 8 – Frequência das respostas com relação à frequência de alunos com TDAH.....	56
Tabela 9 – Frequência das respostas com relação à classificação do conhecimento e habilidade no ensino e aprendizagem de alunos com TDAH no contexto da educação inclusiva	57
Tabela 10 – Frequência das respostas com relação à frequência que realiza adaptações pedagógicas no contexto da educação inclusiva	58
Tabela 11 – Frequência das respostas com relação ao quão importante é a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH	59
Tabela 12 – Frequência das respostas com relação à dificuldade de elaborar uma avaliação de aprendizagem com adaptações para alunos com TDAH no contexto da educação inclusiva.....	60
Tabela 13 – Frequência das respostas com relação à frequência que realiza capacitação pela rede de ensino pública ou privada	61
Tabela 14 – Frequência das respostas com relação à frequência que realiza capacitação relacionada com a adaptação ou adequação de materiais no contexto da educação inclusiva.....	63
Tabela 15 – Frequência das diretrizes relacionadas com as adaptações necessárias	65
Tabela 16 – Frequência das diretrizes relacionadas com as atitudes observadas ...	66
Tabela 17 – Frequência das respostas com relação às afirmações a respeito das diretrizes.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição com relação ao gênero (sexo).....	50
Gráfico 2 – Distribuição com relação à idade	51
Gráfico 3 – Distribuição com relação ao nível de formação acadêmica	52
Gráfico 4 – Distribuição com relação à área do conhecimento	53
Gráfico 5 – Distribuição com relação à área de atuação na educação	54
Gráfico 6 – Distribuição com relação ao tempo de magistério	55
Gráfico 7 – Distribuição com relação à carga horária semanal	56
Gráfico 8 – Distribuição com relação à frequência de alunos com TDAH	57
Gráfico 9 – Distribuição com relação à classificação do conhecimento e habilidade no ensino e aprendizagem de alunos com TDAH no contexto da educação inclusiva.....	58
Gráfico 10 – Distribuição com relação à frequência que realiza adaptações pedagógicas no contexto da educação inclusiva	59
Gráfico 11 – Distribuição com relação ao quão importante é a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH.....	60
Gráfico 12 – Distribuição com relação à dificuldade de elaborar uma avaliação de aprendizagem com adaptações para alunos com TDAH no contexto da educação inclusiva	61
Gráfico 13 – Distribuição com relação à frequência que realiza capacitação pela rede de ensino pública ou privada	62
Gráfico 14 – Distribuição com relação à frequência que realiza capacitação relacionada com a adaptação ou adequação de materiais no contexto da educação inclusiva	63

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ASPECTOS DO TDAH	16
2.1	Características.....	16
2.2	Histórico.....	20
2.3	Identificação.....	21
2.4	Propostas de intervenção.....	22
3	TDAH E AMBIENTE ESCOLAR.....	25
3.1	O aluno com TDAH e a aprendizagem.....	25
3.2	O professor e o aluno com TDAH	27
3.3	O aluno com TDAH e a avaliação da aprendizagem.....	28
4	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ADAPTAÇÕES CURRICULARES.....	30
4.1	Educação inclusiva	30
4.2	Adaptações curriculares.....	32
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	34
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	40
6.1	Diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH	40
6.2	Uso das diretrizes por professores	48
6.2.1	Questionário sobre o perfil dos participantes	49
6.2.2	Observação sistemática	64
6.2.3	Entrevistas.....	67
6.2.4	Questionário sobre o conjunto de diretrizes	74
7	CONCLUSÃO	77
	REFERÊNCIAS.....	80
	APÊNDICE A - Diretrizes	88
	APÊNDICE B - Lista de verificação.....	91
	APÊNDICE C - Questionário perfil do participante	93
	APÊNDICE D - Ficha de observação	97
	APÊNDICE E - Roteiro de entrevista	99
	APÊNDICE F - Questionário diretrizes	102

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar pressupõe uma educação de qualidade e apropriada a todos os sujeitos sociais da escola, onde deve ser possibilitado um trabalho pedagógico que favoreça a todos os alunos, sem exceções, em um ambiente adequado e adaptado para que a educação aconteça, baseada sempre em equidade (SILVA *et al.*, 2018).

“O TDAH encontra-se entre as maiores demandas de encaminhamentos de alunos a profissionais da saúde, pelas escolas, sendo um transtorno altamente impactante na vida social e acadêmica do indivíduo” (BOGOSSIAN, 2021, p. 5). As características essenciais do transtorno são um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que interfere no desenvolvimento e funcionamento do aluno (SILVA; MENDES; BARBOSA, 2020). Essas características podem causar importantes implicações para a aprendizagem (MAIA; CONFORTIN, 2015). Assim, a realidade impõe aos professores o desafio de planejar e executar atividades que atendam as particularidades de cada aluno (CARVALHO; SANTOS, 2020).

A avaliação é um instrumento de muita importância no ambiente escolar, pois é por meio da avaliação que o professor tem uma base de como seus alunos estão referentes ao aprendizado, e se o objetivo de aprendizagem foi alcançado (SILVA; NUNES, 2020). O objetivo maior do ato de avaliar é o acompanhamento de cada etapa do processo de ensino e aprendizagem de maneira contínua, constante, gradual, cumulativa, coerente, cooperativa e participativa (FERRONATO *et al.*, 2014). Um instrumento avaliativo mal elaborado pode causar distorções na avaliação e pode causar implicações na evolução dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (FERRONATO *et al.*, 2014).

Na atualidade, muito se discute sobre a inclusão no ambiente escolar de alunos com TDAH, onde estes devem ser inseridos e receber uma educação de qualidade, tendo suas características e peculiaridades respeitadas, segundo a legislação (BOGOSSIAN, 2021). Esses alunos não conseguem se concentrar ou refletir sobre um problema apresentado em sala de aula, o que pode prejudicar o rendimento com relação aos conteúdos em comparação com os seus colegas (MAIA; CONFORTIN, 2015).

Para que os alunos sejam incluídos e possam participar de forma permanente no processo de ensino e aprendizagem, podem ser necessárias

algumas adaptações curriculares que criem condições para favorecer a inclusão (ZANATO; GIMENEZ, 2017). Nesse contexto, adaptação curricular ou adequação curricular pode ser definida como “toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar.” (HEREDERO, 2010, p. 199; ZANATO; GIMENEZ, 2017, p. 292).

Essas adaptações podem ser realizadas em materiais, objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, e podem ocorrer em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar), no currículo desenvolvido em sala de aula e em nível individual (ZANATO; GIMENEZ, 2017). Assim, entre essas adaptações, são necessários os “processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto político da escola” (BRASIL, 2001, p. 47). No entanto, os professores sentem a falta de informações sobre como realizar essas adaptações curriculares (BOGOSSIAN, 2021).

Nesse sentido, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: Quais adaptações são necessárias em avaliações de aprendizagem para a inclusão de alunos com TDAH e como fornecer informações para os professores sobre como realizar estas adaptações?

Em consonância com esse problema de pesquisa, o objetivo geral deste trabalho foi desenvolver um conjunto de diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH e investigar o seu uso por professores que tiveram ou têm aluno com TDAH em sala de aula. Em meio a um cenário de prejuízos acadêmicos causados a alunos com TDAH, sobretudo na avaliação da aprendizagem, considera-se que é fundamental o desenvolvimento de material de apoio para auxiliar o trabalho do professor com relação às adaptações necessárias para promover a inclusão.

Para atingir o objetivo geral proposto, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Realizar uma revisão bibliográfica sobre os aspectos do TDAH e a relação com o ambiente escolar.
- Desenvolver um conjunto de diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH.

- Avaliar o uso do conjunto de diretrizes por professores que tiveram ou têm aluno com TDAH em sala de aula.

Na sequência desta introdução, no Capítulo 2, são descritos alguns aspectos relacionados ao TDAH, basicamente as suas características, o histórico, a identificação do indivíduo com TDAH e as propostas de intervenção. No Capítulo 3, a relação do TDAH com o ambiente escolar é abordada, como as questões que envolvem o aluno com TDAH e a aprendizagem, o professor e o aluno com TDAH, e o aluno com TDAH e a avaliação da aprendizagem. No Capítulo 4, a educação inclusiva e as adaptações curriculares são abordadas de maneira sintética. No Capítulo 5 são apresentados os procedimentos metodológicos e, no Capítulo 6, os resultados deste trabalho. Finalmente, no Capítulo 7, são apresentadas as conclusões.

2 ASPECTOS DO TDAH

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento que acarreta prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico e profissional, conforme afirma o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014). Esse transtorno apresenta comportamentos classificados em três categorias (desatenção, impulsividade e hiperatividade) caracterizando um nível inadequado de atenção em relação ao esperado para a idade, resultando em distúrbios perceptivos, cognitivos e comportamentais (ROTTA, 2016). Configura-se em três subtipos de apresentação (APA, 2014):

- a) combinada, se tanto a desatenção, impulsividade e hiperatividade são prevalentes;
- b) predominantemente desatenta, que apresenta apenas critérios de desatenção;
- c) hiperativa/impulsiva, com apenas critérios de hiperatividade e impulsividade.

O objetivo deste capítulo é apresentar uma visão geral sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Portanto, são apresentados os seguintes aspectos que estão relacionados ao TDAH: características; histórico; identificação; e propostas de intervenção.

2.1 Características

O TDAH é um transtorno que ocorre atualmente na maioria das culturas, afetando crianças e adultos, e as pesquisas apontam que os comportamentos aparecem ainda na infância (PARENTE; SILVÉRIO, 2019). As características essenciais do transtorno são um padrão persistente de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que interfere no desenvolvimento e funcionamento da pessoa (SILVA; MENDES; BARBOSA, 2020) e com significativo comprometimento funcional em diversas áreas, seja social, acadêmica ou profissional (ROTTA, 2016).

As manifestações da desatenção, hiperatividade e impulsividade são numerosas e geram impacto negativo diretamente nas atividades sociais, acadêmicas e profissionais (APA, 2014). “É fácil perceber uma criança com déficit de atenção, pois elas estão com o olhar perdido em tudo à sua volta” (CORREIA; LINHARES, 2014, p. 145).

A desatenção pode ser identificada por dificuldades para manter a atenção em aulas, conversas ou leituras prolongadas, falta de persistência e tendência à desorganização (ROHDE *et al.*, 2019). A desorganização gera um gasto de tempo maior que o necessário, dificultando a realização de atividades cotidianas (SILVA, 2014). As pessoas com TDAH frequentemente cometem erros em atividades escolares, não conseguindo acompanhar as instruções longas, e perdem com frequência seus pertences em casa e na escola (ROTTA, 2016).

A falta de atenção no discurso alheio e a mudança repentina de assunto durante conversas fazem parte dos comportamentos da desatenção apresentadas por pessoas com TDAH (SANTOS; VASCONCELOS, 2010). A desatenção causa dificuldades em conseguir administrar projetos de longo prazo e até mesmo finalizar trabalhos escolares (MISSAWA; ROSSETI, 2014). Esses prejuízos são causados pela perda de foco e pelas distrações por estímulos alheios as tarefas (APA, 2014).

As pessoas com TDAH do subtipo desatento relutam em se envolver com atividades monótonas e repetitivas, trocam constantemente de interesse e planos, e evitam se envolver em tarefas que exijam esforço mental constante (BEZERRA *et al.*, 2014). As crianças com TDAH possuem dificuldades em manter a atenção em atividades muito longas, pois se distraem com quaisquer estímulos do ambiente ou com os próprios pensamentos (CORREIA; LINHARES, 2014).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição, ou DSM-5, reitera ainda que a desatenção causa frequentemente esquecimento em relação as atividades diárias, por exemplo, as atividades consideradas obrigatórias: os adolescentes e os adultos mais velhos esquecem de retornar ligações, pagar contas e se apresentar em compromissos com horário agendado (APA, 2014).

A instabilidade de atenção apresentada por crianças e adultos, por um lado causa dificuldades em manter a concentração em determinados assuntos ou enfrentar situações obrigatórias, e por outro lado podem apresentar o hiper foco em diversos temas e atividades que lhes despertam interesse espontâneo, como crianças com jogos eletrônicos ou adultos com esportes ou leituras diversas (SILVA,

2014). O hiper foco se caracteriza por intensa concentração em um assunto por determinado tempo, por exemplo, uma pessoa com TDAH pode ficar por horas a fio em frente ao computador sem notar o que acontece ao seu redor (SILVA, 2014).

A próxima característica é a impulsividade, que pode ser caracterizada por baixa tolerância à frustração, não conseguir esperar, lançar-se nas tarefas, se irritar com facilidade quando alguma coisa não sai de forma esperada, e a tendência a não seguir regras ou normas estabelecidas (SILVA, 2014). O subtipo impulsivo também pode ser descrito como: dificuldade em aguardar a vez, interrupções em assuntos alheios, e respostas precipitadas antes das perguntas terem sido concluídas (OLIVEIRA; DIAS, 2015).

Por último, existem os comportamentos da hiperatividade. As crianças do subtipo hiperativo apresentam intensa movimentação com mãos e pés quando estão sentadas e se levantam em situações inadequadas, por exemplo, em sala de aula e em situações que exijam a permanência no local, são inquietas e podem pular e correr demasiadamente (ROHDE *et al.*, 2019). As crianças hiperativas agitam mãos e pés com frequência, movimentam-se na cadeira, e têm a sensação de subjetiva inquietação (OLIVEIRA; DIAS, 2015). Reforçando as afirmações dos comportamentos da hiperatividade, crianças com TDAH hiperativas são inquietas, não permanecendo paradas por muito tempo (BEZERRA *et al.*, 2014).

Além das características associadas com a desatenção, impulsividade e hiperatividade, outro fator de importância do TDAH é a alta presença de comorbidades com transtornos psiquiátricos ainda na infância, como transtorno bipolar do humor, transtorno depressivo maior, transtorno de oposição e desafio, transtorno de conduta e transtorno de uso de substâncias (REINHARDT; REINHARDT, 2013). Dessa maneira, antes de iniciar uma intervenção, essas comorbidades devem ser consideradas a partir de seus sinais (ROTTA, 2016).

O transtorno de aprendizagem, transtorno de linguagem, transtorno de conduta, transtorno de ansiedade e transtorno de humor, são algumas das comorbidades associadas ao TDAH (ROTTA, 2016). As comorbidades que se apresentam de maneira frequente em crianças e, portanto, devem ser avaliadas rotineiramente são: transtorno opositor desafiador, transtorno de desenvolvimento intelectual, transtornos de sono vigília, transtornos afetivos, transtornos de tiques, distúrbios de coordenação do desenvolvimento e transtorno do espectro autista (ROHDE *et al.*, 2019).

No Quadro 1 é apresentado um resumo das características do TDAH com uma descrição, o comportamento central relacionado e a respectiva fonte.

Quadro 1 – Resumo das características do TDAH

Descrição da característica	Comportamento central	Fonte
- Tem dificuldade de manter a atenção em aulas, conversas e leituras prolongadas. - Distrai-se facilmente e parece estar alheio ao que acontece durante as aulas.	Desatenção.	Barkley e Murphy (2008), Santos e Vasconcelos (2010); Pereira (2010), Correia e Linhares (2014), Silva e Dias (2014), Maia e Confortin (2015), Rohde <i>et al.</i> (2019).
- Perde com frequência os seus pertences em casa e na escola. - Tem tendência à desorganização e a esquecimentos.	Desatenção.	Lopes <i>et al.</i> (2010), Rotta (2016), Rohde <i>et al.</i> (2019), Oliveira e Miranda (2020).
- Muda repentinamente de assunto durante uma conversa. - Troca constantemente de interesses e planos.	Desatenção.	Santos e Vasconcelos (2010), Bezerra <i>et al.</i> (2014).
- Tem dificuldade em conseguir administrar projetos de longo prazo. - Comete erros em atividades escolares e não consegue acompanhar instruções longas e até mesmo finalizar trabalhos.	Desatenção.	Teixeira (2011), Mologni e Vitaliano (2014), Missawa e Rosseti (2014), Correia e Linhares (2014), Rotta (2016), Oliveira e Miranda (2020).
- Reluta em se envolver com atividades monótonas e repetitivas. - Ausência de persistência nas atividades escolares.	Desatenção.	Bezerra <i>et al.</i> (2014), Rohde <i>et al.</i> (2019).
- Tem dificuldade em esperar, aguardar a sua vez. - Inicia imediatamente as tarefas.	Impulsividade.	Silva (2014), Oliveira e Dias (2015).
- Tem baixa tolerância à frustração e se irrita com facilidade quando alguma coisa não acontece da maneira esperada.	Impulsividade.	Silva (2014).
- Provoca interrupções em assuntos alheios. - Apresenta respostas precipitadas antes das perguntas serem concluídas.	Impulsividade.	Oliveira e Dias (2015), Oliveira e Miranda (2020).
- Levanta em situações em que se espera que permaneça sentado. - Tem tendência a não seguir regras ou normas estabelecidas.	Impulsividade.	Silva (2014), Rohde <i>et al.</i> (2019).
- Tem intensa concentração em um assunto por determinado tempo (hiperfoco).	Hiperatividade.	Silva (2014).
- Apresenta intensa movimentação com as mãos e pés quando está sentado. - Pula e corre demasiadamente. - Tem capacidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo. - Tem dificuldade em permanecer parado por muito tempo (inquietação).	Hiperatividade.	Pereira (2010), Bezerra <i>et al.</i> (2015), Oliveira e Dias (2015), Rohde <i>et al.</i> (2019).

Fonte: Autoria própria (2021)

2.2 Histórico

“A existência de crianças hiperativas e desatentas sempre se fez presente ao longo dos tempos, talvez a constituição familiar e a rigidez escolar dos séculos anteriores continham ou limitavam mais esses comportamentos” (BONADIO; MORI, 2013, p. 25).

Em 1902, George Still descreveu vários estudos publicados em meados de 1880-1885 sobre modificações no comportamento, e seriam esses os primeiros passos para a trajetória e a compreensão do TDAH (CRUZ; BERTELLI; BIANCHI, 2010). Em suas pesquisas, George Still analisou comportamentos em crianças como a fraca capacidade de atenção, falta de autocontrole, sensibilidade reduzida a punição, e imaturidade, que foram descritos como “defeito no controle moral” (BARKLEY, 2008).

Por volta da década de 40, outras pesquisas foram desenvolvidas, mais precisamente em 1947 por Alfred Strauss e Heins Werner quando publicaram um estudo que fazia a interligação dos comportamentos hiperativos da criança diante da presença de danos cerebrais, passando esse transtorno a ser chamado de Lesão Cerebral Mínima (BARKLEY, 2008). Contudo, as associações entre esses comportamentos e as características da lesão cerebral não tinham evidências ou apresentavam evidências de patologias cerebrais. Como os estudos desenvolvidos constataram a falta de lesões, a nomenclatura foi alterada para Disfunção Cerebral Mínima (DCM) (MOYSÉS; COLLARES, 2011).

Na década de 60, o “DSM II incluiu as desordens comportamentais da infância e adolescência e passou a nomear esse transtorno de Reação Hiperkinética – níveis excessivos de atividade” (SANTOS; VASCONCELOS, 2010, p. 718). Em 1980, o termo DCM é alterado pelo DSM III para Distúrbio do Déficit de Atenção, com os sintomas de déficit de atenção, hiperatividade ou falta de controle e, em 1987, na revisão do DSM III enfatiza-se a hiperatividade, mudando a nomenclatura para Distúrbio da Hiperatividade com Déficit de Atenção. Em 1994, o DSM IV denomina-o como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (BONADIO; MORI, 2013). Em 2013 foi publicado o DSM-5, com poucas modificações relacionadas ao TDAH (BONADIO; MORI, 2013; ARAÚJO; NETO, 2014).

2.3 Identificação

Dificuldade em prestar atenção na aula, distrair-se facilmente, parecer sempre estar com a mente no “mundo da lua” durante as aulas, agitação, inquietude e uma capacidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo, mas nenhuma associada com a aula, são reclamações feitas por professores aos pais de aluno que apresenta características do TDAH (PEREIRA, 2010).

Essas reclamações levam os pais a procurarem atendimento médico para compreender o que está por trás desse comportamento atípico da criança. A partir das reclamações são realizadas avaliações que envolvem entrevistas, testes, provas e sessões, com o intuito de colher o máximo de informações sobre a criança, também com a participação da família e da comunidade escolar (SANTOS, 2017).

Nesse contexto, é importante saber a partir de quando a família notou os comportamentos e em quais situações ocorreram. A identificação deve ser fundamentada no quadro comportamental da criança, e para considerar o TDAH é necessário que as características ocorram em mais de um local de convívio da criança, por exemplo, em casa e na escola ou, se adulto, no trabalho (ROTTA, 2016).

Para concluir a identificação do TDAH é necessário que os comportamentos de desatenção, hiperatividade e impulsividade tenham um padrão de persistência sugerindo uma prevalência de seis meses (ROHDE *et al.*, 2019). Nesse processo, é indispensável a observação dos critérios definidos de acordo com o que estabelece o DSM-5, que determina a presença de seis ou mais características de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que tragam prejuízos para a sua convivência familiar, acadêmica ou social (ROTTA, 2016).

O questionário denominado Swanson, Nolan e Phehman (SNAP IV), construído através dos critérios do DSM-5 com a tradução do Grupo de Estudos do Déficit de Atenção (GEDA) da UFRJ e pelo Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência da UFRGS (MIRANDA *et al.*, 2011), pode ser utilizado como auxiliador no processo de identificação do TDAH. Esse questionário é composto pela descrição de dezoito características do TDAH, as quais devem ser respondidas por pais e professores numa escala de quatro níveis de gravidade (PEREIRA *et al.*, 2012).

No site da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, 2017) se encontra disponível para impressão o modelo do SNAP IV para que pais e

professores possam fazer uso do questionário. Porém, a ABDA salienta que este instrumento é apenas um ponto de partida para levantamento de alguns possíveis comportamentos primários do TDAH (ABDA, 2017).

2.4 Propostas de intervenção

As propostas de intervenção têm como objetivo amenizar as características do TDAH. O uso de medicamentos “não leva à cura, mas estimula áreas cerebrais responsáveis pelo comportamento, ajudando a ter um melhor grau de atenção e concentração” (SANTOS, 2017, p.119). O medicamento altera de alguma maneira as funções cerebrais à medida que os estimulantes promovem aumento de dopamina e noradrenalina no córtex cerebral, estimulando as áreas dos processos de atenção e controle motor. Dessa maneira, ocorre a ampliação da capacidade de atenção e a diminuição da hiperatividade e impulsividade, aumentando o controle inibitório (OLIVEIRA; MIRANDA, 2020).

A intervenção farmacológica é alterada quando existe comorbidades associadas ao TDAH, mas nos casos sem comorbidades inicia-se com psicoestimulantes (ROTTA, 2016). Um dos medicamentos mais comuns é o Metilfenidato, conhecido pelo nome comercial de Ritalina, que é um psicoestimulante derivado da anfetamina (COELHO, 2014; FERREIRA *et al.*, 2019).

O Metilfenidato age da seguinte maneira: diminui a impulsividade e a atividade motora, aumenta a vigilância, melhora a memória recente, melhora o desempenho acadêmico e social, e permite melhores condições para as intervenções terapêuticas (ROTTA, 2016). O medicamento Ritalina está disponível na apresentação convencional de 10 mg com efeito curto, de 3 a 4 horas, e na apresentação LA (Longa Duração) de 10 mg, 20 mg, 30 mg e de 40 mg, com efeito de 6 a 8 horas (ROTTA, 2016).

Embora o Metilfenidato seja o mais utilizado, existe também outro psicoestimulante, denominado Dimesilato de Lisdexanfetamina e conhecido pelo nome comercial de Venvanse, com efeito de 10 a 14 horas. Em suas duas primeiras horas de ação, não age com um efeito terapêutico completo e não tem picos de ação, o que naturalmente proporciona mais equilíbrio de humor. Esse medicamento tem apresentações de 30 mg, 50 mg e 70 mg (ROTTA, 2016).

O uso de psicoestimulantes ocorre durante os períodos escolares, sendo suspenso o uso nos finais de semana, mas o uso deve permanecer quando a hiperatividade e impulsividade se apresentar de maneira intensa de maneira que prejudique o convívio social (ROTTA, 2016). O uso do Metilfenidato também é recomendado em finais de semana quando a criança está em período de provas ou de recuperação, e o uso é suspenso no período de férias e de acordo com suas necessidades, com o recomeço no início do ano letivo (ROTTA, 2016).

O Metilfenidato apresenta reações adversas, como a insônia e anorexia, que são os efeitos mais comuns, e os efeitos cardíacos incluem taquicardia (aumento da frequência cardíaca), dor no peito e hipertensão (AUSTERMAN, 2015). Entre as reações adversas causadas pelo consumo desse medicamento, destacam-se a ansiedade, insônia, palpitação, náusea, dor no estômago e retardo no crescimento (MOYSÉS; COLLARES, 2013).

As propostas de intervenção para o TDAH seguem além do uso de medicamentos, podendo também serem utilizadas as de atendimento psicossocial, compostas por intervenções terapêuticas e psicopedagógicas, que visam o atendimento apenas da criança ou a combinação de atendimento com os pais (BERTOLDO; FEIJÓ; BENETTI, 2018). A seguir são descritas quais intervenções psicossociais se mostram eficazes para o TDAH.

A Terapia Cognitivo Comportamental (TCC) é uma abordagem teórica focalizada na função das interpretações das situações e eventos, e a partir dessa visão é moldado o comportamento do indivíduo baseado no modelo cognitivo, partindo da hipótese de que as emoções, os comportamentos e a fisiologia de uma pessoa são influenciados pelas percepções que ela tem dos eventos (BECK, 2013).

“A mudança comportamental ocasionada por reestruturação cognitiva contribui para instalar novos hábitos e enfrentar as características comuns ao TDAH, como a dispersão, desorganização, impulsividade e esquecimentos” (OLIVEIRA; MIRANDA, 2020, p. 148). O terapeuta cognitivo-comportamental de uma maneira geral trabalha com o treino em solução de problemas, por exemplo, treino em habilidades sociais, relaxamento, estabelecimento de agendas de atividades rotineiras e reestruturação da forma de pensar e lidar com situações problemas prejudiciais (SILVA, 2014).

A TCC é considerada como uma abordagem psicoterápica promissora no tratamento de diversos problemas psicológicos na infância, apresentando-se como

um método eficiente por promover as intervenções sobre o foco no comportamento, realizando diversos tratamentos de diferentes transtornos, mais especificamente do TDAH (PAULA; MOGNON, 2017; TOLENTINO; DOLZANE; ROSA, 2019).

A psicoterapia com enfoque na TCC se mostra eficaz no acompanhamento de crianças com TDAH, uma vez que o foco do tratamento é voltado para o desenvolvimento de habilidades sociais, modificação comportamental no ambiente escolar e familiar, e suas técnicas cognitivas e comportamentais podem ser adaptadas utilizando o brincar e utilizando do lúdico de acordo com a necessidade da criança (SADOCK; SADOCK; RUIZ *et al.*, 2017).

A Psicoeducação se enquadra em uma das técnicas utilizadas na TCC, sendo uma das mais eficazes em indivíduos com TDAH, (SILVA *et al.*, 2019). Na Psicoeducação, o indivíduo aprende sobre o transtorno, a melhor se organizar e planejar suas atividades cotidianas, com o auxílio do uso de agendas, lista de tarefas e resolução de problemas. Essa intervenção fornece estratégias para melhoria na capacidade de atenção, que envolve criar um momento de atenção e ampliá-lo, utilizando de artimanhas para reconduzir o foco e aprender a atrasar a distração (KNAPP; BICCA; GREVET, 2010 *apud* MONTEIRO, 2014, p. 103-104).

A orientação a pais de crianças com TDAH se faz importante, pois precisam compreender os problemas sociais, educacionais e familiares que seus filhos enfrentam, e estar dispostos a auxiliar em tais dificuldades sempre que necessário, alterando a forma de lidar com eles, para não agravar os problemas (FERREIRA; SANTOS; RIBEIRO, 2017). Neste contexto, a Psicoeducação pode ser usada como estratégia para transmitir informações sobre o transtorno com base na utilidade e veracidade científica (HERNÁNDEZ; GUTIÉRREZ, 2014).

A abordagem multidisciplinar é a mais indicada para indivíduos com TDAH, abrangendo intervenções psicológicas e farmacológicas, psicossociais e psicoeducacionais, uma vez que o TDAH apresenta diversos problemas associados a diferentes áreas da vida (FERREIRA; SANTOS; RIBEIRO, 2017). Nesse contexto, “dada a necessidade de parceria institucional, a escola e a família devem estar preparadas para lidar com o caso, os professores e os pais precisam entender como as crianças com TDAH funcionam e juntas buscarem alternativas” (OLIVEIRA; MIRANDA, 2020, p. 148).

3 TDAH E AMBIENTE ESCOLAR

Muitas vezes, o TDAH somente é reconhecido quando a criança é inserida no ambiente escolar, pois é neste contexto que as dificuldades de atenção e hiperatividade são percebidas com maior frequência pelos professores, quando comparada a outras crianças da mesma faixa etária (POETA; NETO, 2006 *apud* COUTO; MELO-JUNIOR; GOMES, 2010, p. 242).

As dificuldades na aprendizagem, perturbações motoras (equilíbrio, noção de espaço e tempo, esquema corporal) e o fracasso escolar são manifestações que acompanham os alunos com TDAH (COUTO; MELO-JUNIOR; GOMES, 2010). No entanto, o TDAH não é um transtorno de aprendizagem, mas prejudica a capacidade de prestar atenção como resultado de um déficit de autocontrole, tratando-se de uma disfunção executiva que, portanto, afeta a capacidade de aprendizagem (AMORIM, 2008).

3.1 O aluno com TDAH e a aprendizagem

O déficit de atenção associado ou não à hiperatividade e impulsividade regularmente comprometem o rendimento escolar (PISACCO *et al.*, 2016). Além disso, frequentemente a inquietude e a impulsividade são interpretadas como falta de disciplina e desatenção (JOU; AMARAL; RIOTA, 2010). Independentemente do predomínio do tipo dos comportamentos, o TDAH intensifica os problemas de aprendizagem e, neste contexto, a questão é qual domínio acadêmico detém maior prejuízo (PISACCO *et al.*, 2016).

Existem alguns precedentes funcionais para que ocorra um aprendizado escolar significativo que estão diretamente associados com as funções executivas (CYPEL, 2016). As funções executivas referem-se a um conjunto de processos cognitivos responsáveis pelo pensamento de nível superior, estabelecimento de metas, resolução de problemas e autorregulação (DIAMOND, 2013). Apesar de não existir consenso sobre quais são exatamente as funções executivas, ao menos três são consideradas como principais (DIAMOND, 2013): controle inibitório, flexibilidade cognitiva e memória de trabalho (ou operacional). O controle inibitório é um processo cognitivo importante para o controle de impulsos, pois permite alterar processos

atencionais, comportamentais, pensamentos e até emoções, de acordo com a necessidade. A memória de trabalho envolve manter e manipular as informações mentalmente. A flexibilidade cognitiva refere-se à capacidade de se adaptar, mudando ideias e comportamentos em resposta a determinados contextos e é um processo desenvolvido mais tardiamente por envolver elementos do controle inibitório e da memória de trabalho.

A memória de trabalho é de extrema importância para o desenvolvimento e sucesso de uma determinada tarefa, pois as informações para atingir um objetivo devem ser conhecidas e conservadas para sustentar o rumo em seu encalce (CYPEL, 2016). Ainda, a memória de trabalho é essencial para desempenhar as atividades desenvolvidas em sala de aula, assim como realizar as metas propostas como leitura e compreensão de textos (CYPEL, 2016).

As crianças com TDAH apresentam mais dificuldade de aprendizado por influência de alterações na linguagem e dificuldade na apropriação da escrita, o que acarreta prejuízo no desempenho escolar (BOADA; WILLCUTT; PENNINGTON, 2012). Algumas crianças com TDAH podem apresentar dificuldade em perceber as propriedades visuais das palavras e capturar essas informações na memória de trabalho, o que é importante para a aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita (PISACCO *et al.*, 2016). Além disso, o déficit viso-motor causa uma falta significativa na produção da escrita devido à dificuldade de coordenação viso-motora que motiva a resposta motora baixa, fazendo com que a criança tenha lentidão na prática da escrita com um traçado ruim e sem conseguir entender o que escreveu (SOUZA; CASAGRANDE, 2019).

As alterações da linguagem frequentemente apresentadas por crianças com TDAH e relacionadas ao desempenho escolar são as seguintes (SILVA; SOUZA, 2005): dificuldade na organização fonológica da fala, como alteração na organização e sequenciação temporal de fonemas; dificuldade na decodificação, caracterizada por omissão e substituição de palavras e fonemas; elaboração da escrita com alterações da ordem lógica das orações e produção desorganizada de texto.

3.2 O professor e o aluno com TDAH

Os professores que têm alunos com esse transtorno em sala de aula se questionam sobre como trabalhar de maneira positiva com esses alunos, se eles aprendem como os demais alunos da sala e qual posição tomar diante as dificuldades desses alunos (GONÇALVES; VOLKI, 2016). Conseguir equilibrar as necessidades dos demais alunos com a dedicação que um aluno com TDAH necessita não é tarefa fácil nas turmas numerosas impostas pelo sistema educacional (MATTOS, 2011).

Muitos dos professores que lecionam para alunos com TDAH enfrentam desafios todos os dias em sala de aula, pois o sistema de ensino que a escola segue muitas vezes não está adaptado de forma que atenda todas as necessidades dos alunos e os professores nem sempre tem uma formação especializada para atender alunos com algum tipo de transtorno (SOUZA; SILVA, 2020).

Para que os professores possam atuar de maneira positiva com uma criança com TDAH, é essencial que conheçam o transtorno para saber diferenciá-lo de “má-educação”, “indolência” e “preguiça” (MATTOS, 2011). Nesse sentido, é preciso que o professor conheça o aluno com TDAH e como ocorre o seu processo de aprendizagem, e é muito importante que tenha conhecimento da existência do transtorno no comportamento do aluno para que possa trabalhar de forma justa, inclusiva, paciente e explicativa (FERREIRA; RAMOS, 2020).

Assim, a atuação dos educadores é vista como relevante para que ocorra o aprendizado do aluno com TDAH, visto que o professor geralmente é o primeiro a detectar o aluno que está com dificuldade de aprendizagem e desatenção (GONÇALVES; VOLK, 2016). Quanto aos métodos, o professor precisa observar e identificar quais as dificuldades na aprendizagem do aluno, para planejar suas aulas com atividades que favoreçam a autoestima, confiança e valorização do aluno (FERREIRA; RAMOS, 2020).

Conhecendo o transtorno, os professores entendem que as atividades pedagógicas aplicadas a alunos com TDAH não podem ser monótonas porque elas não irão prender a atenção destes alunos (MATTOS, 2011). Nesse sentido, as atividades precisam ser lúdicas, diferenciadas, coloridas e estimulantes para prender a atenção do aluno, e explorar os recursos visuais para auxiliar os alunos que se distraem facilmente. O professor precisa usar de estratégias e criatividade para

produzir algumas alternativas de ensino, avaliando qual delas funciona melhor para uma dada situação particular, e tem que ser capaz de modificar as estratégias de ensino para adequá-las a necessidade do aluno com TDAH (MATTOS, 2011).

3.3 O aluno com TDAH e a avaliação da aprendizagem

A avaliação é um instrumento de muita importância no ambiente escolar, pois é por meio da avaliação que o professor tem uma base de como seus alunos estão referentes ao aprendizado, e se o objetivo de aprendizagem foi alcançado (SILVA; NUNES, 2020). O objetivo maior do ato de avaliar é o acompanhamento de cada etapa do processo de ensino e aprendizagem de maneira contínua, constante, gradual, cumulativa, coerente, cooperativa e participativa (FERRONATO *et al.*, 2014).

Na escola se faz o uso das seguintes avaliações (SANTOS *et al.*, 2020): diagnóstica, que deve ocorrer no início de cada unidade, semestre ou ano letivo, com o objetivo de detectar os erros e defasagens e planejar as atividades que serão realizadas; formativa que tem por objetivo informar ao professor e aluno os resultados da aprendizagem durante as atividades escolares, onde possibilita a reformulação para que se alcance os objetivos; somativa, que tem por objetivo obter uma classificação dos alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo e avaliar de maneira geral os resultados ao longo e ao final de um curso.

A avaliação da aprendizagem existe para que seja averiguado o que o aluno aprendeu e o que ainda precisa aprender, e as informações obtidas na avaliação tem como objetivo contribuir para o aprendizado do aluno. No entanto, um instrumento avaliativo mal elaborado pode causar distorções na avaliação e pode causar implicações na evolução dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (FERRONATO *et al.*, 2014). A avaliação da aprendizagem deve servir de suporte no processo de adoção de atitudes mais adequadas para se alcançar objetivos, representando um meio que fortaleça o crescimento do educando (LUCKESI, 2008).

O ato de avaliar é sempre singular, no que concerne aos estudantes, uma vez que as posturas avaliativas inclusivas ou excludentes podem afetar os educandos (HOFFMANN, 2005). Nesse sentido, é preciso refletir sobre as atividades avaliativas, considerando que todo processo de avaliação tem o propósito de:

“observar o aprendiz, analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem e tomar decisões pedagógicas favoráveis ao processo” (HOFFMANN, 2005, p. 1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 59, estabelece que os estabelecimentos de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: “currículos, métodos, técnicas e recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

No panorama da Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) defende que a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que associa igualdade e diferença como valores que não se pode dissociar, e que avança em relação à ideia de equidade. Esse documento estabelece que no processo de avaliação pedagógica como um processo dinâmico que considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno, quanto as possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma prática pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ADAPTAÇÕES CURRICULARES

A concretização do modelo da educação inclusiva é uma das questões que desafiam o sistema educacional de países do mundo todo, uma vez que demanda recursos para adaptação dos ambientes físicos, aquisição de software específico, contratação de profissionais especializados, entre outras necessidades. A implantação dessa concepção pedagógica também requer o aperfeiçoamento de práticas inclusivas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. O professor deve estar preparado para as questões que envolvem a inclusão de alunos com TDAH, uma vez que estes precisam de atendimento especializado para a concretização da aprendizagem.

4.1 Educação inclusiva

Os rumos para uma educação inclusiva têm sido delineados por meio de uma série de ações e reuniões internacionais realizadas no final dos anos 80 e início dos 90. No entanto, os seus contornos são realmente estabelecidos na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de 1994, realizada em Salamanca (Espanha). Nessa oportunidade, governos e organizações internacionais reconheceram a necessidade e urgência de que o ensino chegasse a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no âmbito do ensino regular (SÁNCHEZ, 2005). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) estabelece estratégias regionais, nacionais e internacionais para a educação inclusiva, com uma nova maneira de pensar a respeito das necessidades especiais, das instituições de ensino, da capacitação dos profissionais da educação e de outros aspectos relacionados à educação.

A educação inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca, está centrada principalmente na concepção de educação de qualidade para todos e no respeito à diversidade. De maneira mais específica, a educação inclusiva deve ser entendida como uma das tentativas de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência (ou necessidade especial), tenham os mesmos

direitos que os seus colegas que são escolarizados no ensino regular (SÁNCHEZ, 2005).

A Declaração de Salamanca tornou-se o referencial para a educação inclusiva em vários países. No Brasil, esse documento influenciou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), entre outros importantes documentos conseguintes. Em especial, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a inclusão é colocada como um processo que pressupõe a reestruturação do sistema educacional envolvendo ações no projeto pedagógico, formação continuada dos profissionais da educação, e o suporte necessário ao acesso e permanência de todo educando.

O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define novas concepções em relação à atuação da educação especial no sistema educacional brasileiro. Ao invés de substituir o que é ensinado a todos os alunos com e sem deficiência, a educação especial atualmente está centrada em complementar a formação por meio do ensino de conteúdos e utilização de recursos que conferem aos alunos com alguma deficiência a possibilidade de acesso, permanência e participação no ensino regular (do básico ao superior) com autonomia e independência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a participação e a aprendizagem aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades / superdotação nas escolas comuns de ensino regular, atendendo o princípio constitucional da igualdade de condições de acesso e permanência na escola e continuidade de estudos nos níveis mais elevados de ensino. De acordo com esse objetivo, a educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que atua de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, disponibilizando serviços e recursos para as atividades de atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade nos ambientes e processos educacionais (BRASIL, 2008).

4.2 Adaptações curriculares

No contexto da educação inclusiva, adaptações curriculares ou adequações curriculares são expressões empregadas para denominar “toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar” (HEREDERO, 2010, p. 199; ZANATO; GIMENEZ, 2017, p. 292). As necessidades educacionais especiais revelam quais estratégias, diferentes das usuais, são necessárias para permitir que todos os alunos participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, dentro de uma programação tão normal quanto possível (BRASIL, 1998).

As adaptações curriculares podem ser de dois tipos (BRASIL, 1998; HEREDERO, 2010): “adaptações significativas” e “adaptações não significativas” (ou menos significativas). As adaptações curriculares significativas compreendem as ações que são de competência e atribuição das instâncias político-administrativas superiores, considerando que exigem modificações que envolvem ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática etc. As adaptações curriculares não significativas compreendem as modificações menores, de competência específica do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior nas áreas política, administrativa e/ou técnica. As adaptações curriculares não significativas (ou menos significativas) são pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula (BRASIL, 1998).

De maneira geral, as adaptações curriculares significativas serão úteis para atender à necessidade especial do aluno quando houver discrepância entre as suas necessidades e as exigências do currículo regular à medida que se amplia a complexidade das atividades acadêmicas, no avanço da escolarização (BRASIL, 2000). O objetivo é permitir aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais o alcance de objetivos educacionais que sejam viáveis e significativos, em um ambiente inclusivo e na convivência com seus pares.

Existem várias categorias ou modalidades de adaptações curriculares significativas, que são definidas de acordo com os elementos curriculares nos quais estão inseridas (BRASIL, 1998): adaptações de objetivos; adaptações de conteúdos;

adaptações do método de ensino e organização didática; adaptações do sistema de avaliação; adaptações na temporalidade.

As adaptações curriculares não significativas geralmente são empregadas para permitir e promover a participação produtiva dos alunos com necessidades especiais no ensino regular e com os seus colegas (BRASIL, 2000). Essas adaptações podem se realizar no âmbito das mesmas categorias ou modalidades das significativas, com a diferença de que são de atribuição e responsabilidade exclusivas do professor, em suas ações na sala de aula: adaptações organizativas; adaptações relativas aos objetivos e aos conteúdos; adaptações do processo de avaliação (ou avaliativas); adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades; adaptações na temporalidade.

As adaptações curriculares não significativas relativas à categoria de adaptações do processo de avaliação dizem respeito à adaptação ou modificação de técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem (BRASIL, 1998), por exemplo, testes ou provas, seminários, trabalhos em grupo etc. Nesse contexto, as adaptações de avaliações de aprendizagem devem propor modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, na sua linguagem, de maneira que atenda às peculiaridades dos alunos com TDAH. Cabe ressaltar que as adaptações realizadas com base no conjunto de diretrizes proposto neste trabalho têm potencial para favorecer todos os alunos, sem exceção, e não somente os alunos com TDAH.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo geral deste trabalho foi desenvolver um conjunto de diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH e investigar o seu uso por professores que tiveram ou têm aluno com TDAH em sala de aula.

A abordagem adotada para a pesquisa foi tanto qualitativa quanto quantitativa. Essas duas abordagens frequentemente têm sido combinadas no sentido de possibilitar uma maior compreensão do fenômeno estudado (MALHEIROS, 2011).

A pesquisa qualitativa procura compreender os fenômenos de acordo com a perspectiva do sujeito (MALHEIROS, 2011). Na pesquisa qualitativa, os dados são coletados através de interações sociais e analisados pelo pesquisador de maneira subjetiva.

A pesquisa quantitativa busca transformar a realidade em dados que permitam a sua interpretação (MALHEIROS, 2011). Na pesquisa quantitativa, as variáveis predeterminadas são mensuradas e expressas numericamente. Os resultados são analisados com o uso de métodos estatísticos.

Os procedimentos metodológicos definidos para atingir o objetivo proposto neste trabalho foram organizados nas seguintes etapas:

1. Desenvolver diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH. Essas diretrizes foram elaboradas a partir de revisão bibliográfica e da análise de um conjunto de avaliações de aprendizagem. O conjunto de diretrizes desenvolvido está disponível no Apêndice A. Além disso, a partir desse conjunto de diretrizes, também foi elaborada uma lista de verificação (*checklist*) para facilitar a verificação pelo professor se um instrumento para a avaliação de aprendizagem (prova) segue as recomendações de adaptações. A lista de verificação elaborada está disponível no Apêndice B.
2. Obter a permissão para realizar a pesquisa no ambiente da escola. Inicialmente, foi feito o contato com a direção da escola para

apresentar a pesquisa, seus objetivos e procedimentos metodológicos, com o objetivo de obter a permissão para realizar a pesquisa. Além disso, uma agenda foi elaborada em comum acordo com a direção para a realização das etapas que envolveram os participantes da pesquisa.

3. Apresentar o conjunto de diretrizes para os participantes da pesquisa. Nesta etapa, uma palestra presencial foi apresentada para os professores selecionados para participar da pesquisa. Além da apresentação do conjunto de diretrizes e dos detalhes da pesquisa, a palestra também foi um momento de interação entre o pesquisador e participantes para esclarecer possíveis dúvidas destes em relação à pesquisa.
4. Aplicar um questionário para coletar dados sobre o perfil dos participantes da pesquisa. O objetivo foi traçar uma caracterização dos participantes para justificar a sua relevância para a pesquisa. Esse questionário está disponível no Apêndice C.
5. Propor ao participante a atividade (presencial) de analisar uma das suas avaliações de acordo com o conjunto de diretrizes. Essa atividade ocorreu durante a hora atividade do participante no seu ambiente de trabalho. O participante recebeu uma versão impressa do conjunto de diretrizes e da lista de verificação. Durante a realização dessa atividade foi feita uma observação sistemática para registrar as situações relacionadas com o uso do conjunto de diretrizes. A ficha de observação está disponível no Apêndice D.
6. Entrevistar o participante para identificar dificuldades e oportunidades de melhoria do conjunto de diretrizes. A entrevista (presencial) com o participante foi realizada para verificar a sua percepção ao usar o conjunto de diretrizes e quais os pontos que foram considerados como positivos e negativos. Além disso, a entrevista permitiu obter informações sobre determinados aspectos que não são possíveis de serem explorados com a observação sistemática e o questionário. O roteiro da entrevista está disponível no Apêndice E.
7. Aplicar um questionário para avaliar o uso das diretrizes por professores. Esse questionário teve por objetivo obter a opinião do

participante quanto ao uso do conjunto de diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH. Esse questionário está disponível no Apêndice F. O questionário foi elaborado com questões em escala Likert de cinco pontos (com a pontuação variando de 1, discordo totalmente, até 5, concordo totalmente). A escala Likert (LIKERT, 1976) é um tipo de escala de resposta psicométrica amplamente utilizada em pesquisas de opinião em diversas áreas. Ao responder questões com respostas em escala Likert, os participantes expressam seu nível de concordância ou discordância conforme as afirmações apresentadas nos enunciados das questões (WINTER; DODOU, 2010).

8. Analisar e interpretar os dados. A análise dos dados qualitativos coletados foi feita por meio da análise de conteúdo, que consiste na técnica de analisar o que foi comentado nas entrevistas e percebido pelo pesquisador durante a observação sistemática. A análise dos dados quantitativos foi feita por meio de métodos estatísticos, basicamente uma análise da frequência de incidências (análise estatística descritiva).

A etapa (1) foi dedicada exclusivamente para o desenvolvimento das diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH. As características do TDAH foram levantadas por meio de revisão bibliográfica. As diretrizes foram definidas com base na análise de um conjunto de avaliações de aprendizagem (provas) para o Ensino Fundamental. As questões e a organização geral dessas avaliações de aprendizagem foram analisadas considerando as características do TDAH. Após essa análise, as diretrizes foram elaboradas e consolidadas em um conjunto.

As etapas (2) a (8) foram dedicadas à investigação do uso das diretrizes por professores que tiveram ou têm aluno com TDAH em sala de aula. A etapa (2) foi realizada diretamente com cada direção da instituição de ensino (escola). A etapa (3) foi realizada presencialmente de acordo com a agenda definida com a direção da instituição de ensino e disponibilidade dos participantes da pesquisa.

As etapas (4) a (7) foram realizadas durante o segundo semestre letivo do ano de 2022, antes do início das avaliações de aprendizagem, de maneira também

presencial e de acordo com a agenda definida com os participantes desde que não pudesse ocorrer interferência negativa no desenvolvimento das atividades docentes. Um teste dessas etapas foi utilizado para aprimorar a versão final dos instrumentos de coleta de dados (questionários, ficha de observação e roteiro da entrevista). Nesse teste também foi estimado o tempo aproximado para um participante realizar as etapas (4) a (7): uma hora e dez minutos (1h10).

Os participantes da pesquisa são 17 professores que ministram disciplina no Ensino Fundamental e que tiveram ou têm alunos com TDAH. Portanto, o critério de inclusão da pesquisa tem duas características que devem ser compartilhadas por todos os participantes: (i) ser professor que ministra disciplina no Ensino Fundamental e (ii) ser professor que teve ou tem aluno com TDAH. Os professores que foram convidados a participar da pesquisa atuam em instituições de ensino (escolas) de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizadas na cidade de Cornélio Procopio, estado do Paraná.

Os professores participantes da pesquisa foram codificados com a letra “P” seguida de uma numeração sequencial iniciada por “01”, visando sempre preservar a sua identidade. Por exemplo, o primeiro participante da pesquisa receberá o código “P01”. Dessa maneira, o nome do usuário foi mantido em sigilo para garantir a confidencialidade. Além disso, todas as ligações entre o participante e seus dados foram destruídas após a análise e todos os resultados foram utilizados de maneira anônima.

O convite para a participação foi feito de modo presencial, com o deslocamento do pesquisador até a escola na qual foi realizada a pesquisa. A participação na pesquisa foi livre, espontânea e voluntária, sendo que os dados foram coletados com o consentimento do participante. O professor que aceitou participar recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Consentimento do Uso de Imagem, Som e Voz (TCUISV), contendo informações sobre a pesquisa, os objetivos, como seria a sua participação na pesquisa, a garantia de confidencialidade, os riscos e benefícios, os critérios de inclusão e exclusão, ressarcimento e indenização, e a informação de que a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, poderia retirar o seu consentimento de utilização dos dados como participante da pesquisa.

Antes de iniciar a pesquisa, o pesquisador teve a cautela de ler e apresentar previamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de

Consentimento do Uso de Imagem, Som e Voz (TCUISV) para a anuência do participante. O documento apresentou todas as informações necessárias para o adequado esclarecimento, com as garantias e direitos previstos nas Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016 e de acordo com as particularidades da referida pesquisa.

A etapa (8) foi dedicada à análise e interpretação dos dados coletados. Para a análise dos dados qualitativos coletados foi utilizado o método da análise de conteúdo de Bardin (2016). A análise de conteúdo se constitui de várias técnicas em que se busca descrever o conteúdo emitido de diferentes fontes, podendo ser verbais e não verbais (SILVA; FOSSÁ, 2015).

As etapas da análise de conteúdo são organizadas em três fases (BARDIN, 2016):

1. Análise prévia: consiste na leitura geral e organização do material a ser investigado;
2. Exploração do material: nesta fase, o texto das entrevistas e demais materiais coletados é recortado em unidades de registros e são identificadas as palavras-chave para realizar a primeira categorização;
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: consiste em captar os conteúdos manifestos e ocultos contidos em todo material coletado.

Esta técnica tem sido empregada na análise de dados de pesquisa qualitativa (SILVA; FOSSÁ, 2015). Na análise de conteúdo busca-se analisar o que foi mencionado nas entrevistas ou durante as observações realizadas (SILVA; FOSSÁ, 2015).

Para a análise dos dados quantitativos coletados foram utilizados métodos estatísticos, principalmente a análise estatística descritiva, considerada a etapa inicial da análise utilizada para descrever e resumir os resultados de uma pesquisa, por meio da apresentação, análise e interpretação dos dados (REIS, 2008). A análise estatística descritiva é definida como um conjunto de técnicas utilizadas para descrever e resumir dados. A análise estatística descritiva tem como objetivo tornar as informações mais fáceis de entender, relatar e discutir, mas sem tirar conclusões (WOHLIN *et al.*, 2012).

Os dados obtidos com a análise estatística descritiva são disponibilizados por meio de tabela de frequência e gráficos e são analisados por meio da média, mediana, moda, variância e desvio padrão (REIS, 2008). A descrição dos dados deve ser objetiva, ter precisão de significado e simplicidade no cálculo para que seja compreendida por outras pessoas (MORETTIN, 2010).

Na análise estatística descritiva, a apresentação dos dados pode ser realizada por meio de distribuição das frequências das respostas ou ainda por meio de percentagens (por exemplo, dos respondentes que discordam, concordam etc.). Adicionalmente, também podem ser utilizados gráficos, como o gráfico de barras, com uma barra para cada categoria de resposta (MORETTIN, 2010). Em especial, as questões em escala Likert são interpretadas por meio da análise da mediana (valor central) ou moda (resposta mais frequente).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, são apresentados os resultados obtidos a partir da realização dos procedimentos metodológicos definidos (Capítulo 5) para atingir o objetivo proposto neste trabalho. Na Seção 7.1 é apresentado o resultado do desenvolvimento das diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH. Na Seção 7.2 são apresentados os resultados da investigação do uso dessas diretrizes por professores.

6.1 Diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH

O desenvolvimento das Diretrizes para a Adaptação de Avaliações de Aprendizagem para Alunos com TDAH foi realizado ao longo de cinco etapas:

1. Levantamento das características do TDAH por meio de revisão bibliográfica.
2. Análise de 114 avaliações de aprendizagem (provas) aplicadas para alunos do Ensino Fundamental com relação às características do TDAH.
3. Definição das diretrizes por meio da formulação de um enunciado sintético para cada diretriz, da descrição do problema relacionado e de uma justificativa para a sua aplicação.
4. Consolidação do conjunto de diretrizes.
5. Análise de 114 avaliações de aprendizagem (provas) aplicadas para alunos do Ensino Fundamental com relação às recomendações do conjunto de diretrizes.

Na primeira etapa, a revisão bibliográfica foi realizada inicialmente com base em periódicos das áreas de Educação e de Ensino. A partir das publicações que abordam o tema TDAH que foram identificadas, foram selecionadas principalmente aquelas que apresentam as influências na aprendizagem com mais ênfase. No Quadro 1 (Capítulo 2) é apresentado um resumo descritivo das características do

TDAH que foram levantadas, assim como o comportamento central relacionado e a respectiva fonte de origem.

Na segunda etapa, foi realizada a análise de 114 avaliações de aprendizagem (provas) de 9 disciplinas diferentes aplicadas para alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. No Quadro 2 é mostrada a distribuição das provas por ano e disciplina correspondente.

Quadro 2 – Distribuição das avaliações analisadas por ano e disciplina

Ano	Disciplina	Avaliações analisadas
4º	Língua Portuguesa	4
	Matemática	4
	História	4
	Filosofia	4
	Geografia	4
	Ciências	4
	Artes	2
5º	Língua Portuguesa	4
	Matemática	4
	História	4
	Filosofia	4
	Geografia	4
	Ciências	4
	Artes	2
7º	Língua Portuguesa	4
	Matemática	4
	História	4
	Filosofia	4
	Geografia	4
	Ciências	4
	Física	4
	Artes	2
8º	Língua Portuguesa	4
	Matemática	4
	História	4
	Filosofia	2
	Geografia	4
	Ciências	4
	Física	4
	Química	4
	Artes	2
Total		114

Fonte: Autoria própria (2023)

Essas avaliações são provenientes de pais de alunos e foram elaboradas para turmas que possuíam alunos com TDAH e não receberam nenhum tipo de adaptação, mudança ou intervenção. As questões e a organização geral das provas foram analisadas considerando as características levantadas na primeira etapa. Nessa análise, os casos (de questões ou de organização das provas) nos quais um

aluno com TDAH poderia ter dificuldade foram destacados e aqueles considerados semelhantes foram agrupados.

Na terceira etapa, foi realizada a definição das diretrizes por meio da formulação de um enunciado sintético para cada diretriz, da descrição do problema relacionado e de uma justificativa para a sua aplicação. Como regra geral, cada agrupamento de casos identificados (nos quais um aluno com TDAH poderia ter dificuldade) deu origem a uma proposta de diretriz, a qual foi definida (enunciado, descrição, problema e justificativa) e depois associada aos principais trabalhos da literatura como uma indicação da sua fundamentação.

Na quarta etapa, o conjunto de diretrizes definidas na etapa anterior foi examinado na busca por recorrências e semelhanças entre as diretrizes, o que poderia indicar a possibilidade de união de duas ou mais diretrizes. Além disso, cada diretriz foi examinada individualmente para verificar a sua capacidade de aplicação direta, isto é, se a diretriz é suficientemente clara e passível de ser empregada como orientação para a produção de uma adaptação, caso contrário, poderia ser considerada a possibilidade de eliminação da diretriz.

Na quinta etapa, foi realizada nova análise de 114 avaliações de aprendizagem (provas) de 9 disciplinas diferentes aplicadas para alunos do Ensino Fundamental, mas desta vez com relação às recomendações do conjunto de diretrizes. Nessa análise, cada avaliação foi verificada de acordo com a recomendação de cada uma das diretrizes, com o objetivo de averiguar a aplicação prática do conjunto de diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH.

Como resultado da realização dessas cinco etapas, foram obtidas as seguintes Diretrizes para a Adaptação de Avaliações de Aprendizagem para Alunos com TDAH:

- **Diretriz 01:** *Divida logicamente uma avaliação sobre conteúdos diferentes em várias avaliações curtas sobre um mesmo conteúdo.*

Problema: A avaliação está extensa, com muitas questões sobre diversos conteúdos diferentes.

Justificativa: O aluno com TDAH precisa tratar um tema de cada vez, para não dividir a atenção. As avaliações curtas podem ser aplicadas no mesmo dia, com um intervalo, ou em períodos e/ou dias diferentes.

Fundamentação: O aluno com TDAH apresenta dificuldade na organização, no planejamento e na realização de tarefas que envolvam esforço mental sustentado (ROTTA, 2016). Além disso, frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho (ROTTA, 2016). A atenção sustentada é deficiente ou possui pouca persistência de esforço na realização de tarefas (BARKLEY; MURPHY 2008). Em qualquer criança, durante a realização de tarefas a tendência é a de sempre diminuir um pouco a atenção. Entretanto, em crianças com TDAH essa queda é maior, ou seja, após um tempo ocorre a perda da sua capacidade de foco.

- **Diretriz 02:** *Mescle questões mais demoradas, que levam mais tempo para serem respondidas, com questões mais rápidas.*

Problema: A avaliação tem muitas questões que precisam de esforço mental constante.

Justificativa: As questões mais rápidas (por exemplo, de múltipla escolha ou de associação), quando mescladas com questões mais demoradas (por exemplo, dissertativas), podem incentivar o aluno com TDAH a continuar a avaliação até o final e não perder o foco, pois este percebe que está ocorrendo progresso nas questões.

Fundamentação: O aluno com TDAH evita envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante, devido à falta de foco e distrações (BEZERRA *et al.*, 2014; APA, 2014). Os professores podem realizar uma mistura de questões abertas e fechadas, para permitir mais concentração no momento de apresentar as respostas e motivar os alunos no desenvolvimento das atividades ou do estudo (TEIXEIRA, 2011).

- **Diretriz 03:** *Evite o uso de texto com tamanho da fonte pequeno.*

Problema: A avaliação utiliza texto com tamanho da fonte pequeno em enunciados e orientações.

Justificativa: A apresentação adequada do texto para o aluno com TDAH pode facilitar a leitura e a compreensão.

Fundamentação: A criança com TDAH tem dificuldade em prestar atenção a detalhes e por este motivo frequentemente comete erros em atividades

escolares (ROTTA, 2016). Para a realização de atividades como leitura de palavras isoladas ou texto, é necessário um processamento visual refinado dos sinais gráficos para que ocorra a varredura textual necessária para a identificação das partes constituintes da palavra (CUNHA *et al.*, 2013). As crianças que apresentam falhas atencionais ou de processamento da informação terão dificuldade para acionar um processamento visual refinado (CAPELINI, *et al.*, 2007).

- **Diretriz 04:** *Realce as informações e dados dos gráficos com cores e legendas significativas.*

Problema: A avaliação tem gráficos com nenhum ou poucos elementos indicativos das informações e dados.

Justificativa: O aluno com TDAH pode ter dificuldade com representações gráficas, principalmente em compreender e lidar com gráficos, escalas, linhas e pontos.

Fundamentação: O aluno com TDAH tem dificuldade de finalizar o que começa pela falta de percepção aos detalhes importantes, que acaba fazendo-o cometer erros nas suas tarefas (BARKLEY, 2020). O estímulo pode vir de um fator que influencia diretamente no desempenho das crianças com TDAH, por exemplo, materiais chamativos, coloridos e com muitos estímulos para aumentar a atenção dessas crianças (BARKLEY, 2008).

- **Diretriz 05:** *Mantenha uma questão em uma única página.*

Problema: A questão está dividida em duas ou mais páginas.

Justificativa: O aluno com TDAH pode ter dificuldade de ficar virando as páginas para consultar alguma informação em uma página para responder em outra.

Fundamentação: As funções executivas são responsáveis por planejar, refletir, focalizar no objetivo visando alcançar um resultado e realizar mais de uma tarefa ao mesmo tempo (ABREU *et al.*, 2016). Estudos apontam que crianças com TDAH podem apresentar falhas nas funções executivas (MALLOY-DINIS *et al.*, 2018). A memória de trabalho ou operacional é a habilidade de manter-se consciente de uma informação recebida, desenvolver uma atividade relacionada a informação, manipulá-la e, a partir

dela, produzir um resultado (WECHSLER, 2013). As dificuldades em reter e associar as informações adquiridas na leitura, boa parte das vezes está associada com a deficiência na memória operacional (CYPEL, 2016). Quando o aluno com TDAH precisa virar a página para analisar algo (por exemplo, uma imagem) e voltar para responder à questão, pode se atrapalhar e não conseguir organizar suas ideias para finalizar a atividade (ROHDE *et al.*, 2019; ROHDE; HALPERN, 2004). Algumas dificuldades encontradas em relação à atenção se referem à distração, esquecimentos, repetição de erros e necessidade de perguntar mais de uma vez a mesma coisa e necessidade de ler várias vezes o mesmo texto para fixá-lo (LOPES *et al.*, 2010). Quando perde o foco da atenção, o aluno com TDAH deixa suas atividades pela metade, não chegando a concluí-las. Cabe então, estimular constantemente a atenção do aluno com TDAH, para que não venha se perder a qualquer novo estímulo do ambiente (SILVA; DIAS, 2014).

- **Diretriz 06:** *Divida uma questão muito longa com muitas respostas em itens numerados com resposta individual para cada item.*

Problema: A questão tem muitos itens em um mesmo enunciado para serem respondidos de uma vez em uma única resposta.

Justificativa: Uma questão que tem muitos itens pode exigir que o aluno com TDAH lembre de cada item a ser respondido durante a formulação da resposta.

Fundamentação: O aluno com TDAH apresenta tendência à desorganização (ROHDE *et al.*, 2019) e tem dificuldade em seguir instruções longas (ROTTA, 2016). As características do TDAH causam dificuldades para conseguir administrar projetos muito longos e até mesmo finalizar trabalhos escolares (MISSAWA; ROSSETI, 2014), pois se distraem com quaisquer estímulos do ambiente ou com os próprios pensamentos (CORREIA; LINHARES, 2014). Assim, as tarefas propostas não devem ser demasiadamente longas e necessitam ser explicadas passo a passo (MOLOGNI, VITALIANO, 2014).

- **Diretriz 07:** *Estabeleça um formato padrão para apresentar o mesmo tipo de questão.*

Problema: As questões de mesmo tipo, por exemplo, de múltipla escolha, associação etc., estão em diferentes formatos de apresentação por falta de padronização ou com o intuito de confundir o aluno para que escolha uma resposta errada, como em “pegadinhas”.

Justificativa: A padronização das questões na avaliação pode auxiliar o aluno com TDAH na sua dificuldade em manter a organização e evitar que seja induzido a uma resposta errada.

Fundamentação: As pessoas com TDAH apresentam alterações na capacidade de permanecer no foco devido uma defasagem na capacidade do controle inibitório, que causa falhas na autorregulação e função executiva (ROTTA, 2016). Além disso, apresentam atenção sustentada deficiente, e com frequência este problema surge quando são designadas ao indivíduo tarefas aborrecedoras, tediosas, demoradas ou repetitivas (BARKLEY; MURPHY, 2008). A tendência à desorganização é uma das características do aluno com TDAH (ROHDE *et al.*, 2019). As funções executivas estão presentes em atividades que exigem raciocínio flexível, atenção concentrada e planejamento (ABREU *et al.*, 2016). A memória de trabalho ou operacional, que faz parte das funções executivas, é essencial para a criança compreender o que está lendo e recorrer a estas informações para realizar mentalmente o que foi registrado (CYPEL, 2016).

- **Diretriz 08:** *Evite a apresentação de informações desnecessárias antes do comando da questão.*

Problema: O texto-base da questão tem muitas informações e detalhes desnecessários antes de apresentar o comando (enunciado) que deve receber o foco principal do aluno.

Justificativa: O aluno com TDAH pode deixar de perceber o foco principal da questão ao encontrar palavras em demasia na questão que exigem muita leitura desnecessária.

Fundamentação: Para o aluno com TDAH, ler e seguir instruções cuidadosamente, quando combinado com suas dificuldades com a memória de trabalho, frequentemente resulta em importante interferência na compreensão da leitura, sobretudo em atribuições de leituras complexas, não-interessantes ou longas (BARKLEY; MURPHY, 2008). Além disso, o

aluno com TDAH pode levar um tempo a mais do que é esperado para ler e compreender o que o enunciado pede e se organizar para responder à questão (ROHDE *et al.*, 2019; SILVA, 2014)

- **Diretriz 09:** *Destaque as palavras-chave principais do enunciado da questão.*

Problema: O enunciado da questão tem muitas palavras importantes que devem ser identificadas e consideradas para a formulação da resposta.

Justificativa: O destaque das palavras mais significativas, que apresentam informações importantes e estão relacionadas ao comando da questão, podem auxiliar o aluno com TDAH a consultá-las novamente sempre que necessário.

Fundamentação: O aluno com TDAH desvia facilmente a atenção do que está fazendo e comete erros por prestar pouca atenção a detalhes (BARKLEY, 2008). Nesse sentido, o aluno com TDAH deve ser estimulado a destacar e sublinhar as informações importantes contidas nos textos e enunciado (SILVA; MARQUES; BARCELAR, 2021).

- **Diretriz 10:** *Deixe espaço em branco suficiente para a resolução da questão.*

Problema: A questão tem pouco espaço em branco para o desenvolvimento e apresentação da resolução ou resposta.

Justificativa: O aluno com TDAH tem dificuldade de solucionar o problema apresentado na questão e ainda ter que organizar as informações em espaços pequenos.

Fundamentação: A maioria dos alunos com TDAH apresentam disgrafia ou letra excessivamente grande (MATTOS, 2011; APA, 2014). Assim, é fundamental fornecer mais espaço para a escrita com o objetivo de facilitar a habilidade psicomotora necessária para produzir a grafia.

As diretrizes 01 a 04 fazem referência à avaliação da aprendizagem como um todo, isto é, correspondem a adaptações que devem ser aplicadas ao instrumento de avaliação inteiro. As demais diretrizes, 05 a 10, fazem referência a

questões individuais ou a partes de uma questão (por exemplo, fazem referência a somente o enunciado da questão).

Ao realizar a quinta etapa, houve a necessidade de simplificar o conjunto de diretrizes para facilitar o seu uso por um professor, isto é, facilitar a verificação se uma avaliação de aprendizagem está em conformidade com todas as diretrizes. Nesse sentido, foi criada uma lista de verificação (*checklist*) a partir do conjunto de diretrizes. Por exemplo, o enunciado da Diretriz 01 recomenda o seguinte: “Divida logicamente uma avaliação sobre conteúdos diferentes em várias avaliações curtas sobre um mesmo conteúdo”. A partir desse enunciado, foi elaborada a seguinte pergunta de verificação: “A avaliação sobre conteúdos diferentes está dividida logicamente em várias avaliações curtas sobre um mesmo conteúdo?”. Esse procedimento foi realizado para todas as diretrizes de forma a obter uma lista de verificação correspondente ao conjunto completo. Para cada pergunta (item de verificação) foi acrescentada as seguintes possibilidades de respostas: “Sim”, “Não” e “Parcialmente”.

Essa lista de verificação pode ser considerada um apoio ao trabalho do professor de analisar se uma avaliação está em conformidade com o conjunto de diretrizes. Assim, a lista de verificação é utilizada com o objetivo de reduzir a possibilidade de falha por meio da compensação dos possíveis limites do professor com relação à sua memória e atenção. Em última análise, a lista de verificação é um auxílio para garantir a consistência e integridade na execução do trabalho de análise de uma avaliação. No decorrer do tempo e conforme a frequência de uso pelo professor, é esperado que a verificação se torne mais ágil, proporcionando rapidez e eficiência ainda no momento de elaboração de uma avaliação.

6.2 Uso das diretrizes por professores

Nesta seção, são apresentados os resultados da análise dos dados coletados. Na Subseção 6.2.1 é apresentada a análise do perfil dos participantes cujos dados foram obtidos por meio de um questionário. Na Subseção 6.2.2 são apresentados os resultados obtidos por meio da observação sistemática realizada durante a atividade de analisar uma das suas avaliações de acordo com o conjunto de diretrizes. Na Subseção 6.2.3, são apresentados os resultados da análise de

conteúdo realizada nos textos obtidos a partir da transcrição das entrevistas. Finalmente, na Subseção 6.2.4, é apresentada a análise dos resultados do questionário para avaliar o uso das diretrizes por professores.

6.2.1 Questionário sobre o perfil dos participantes

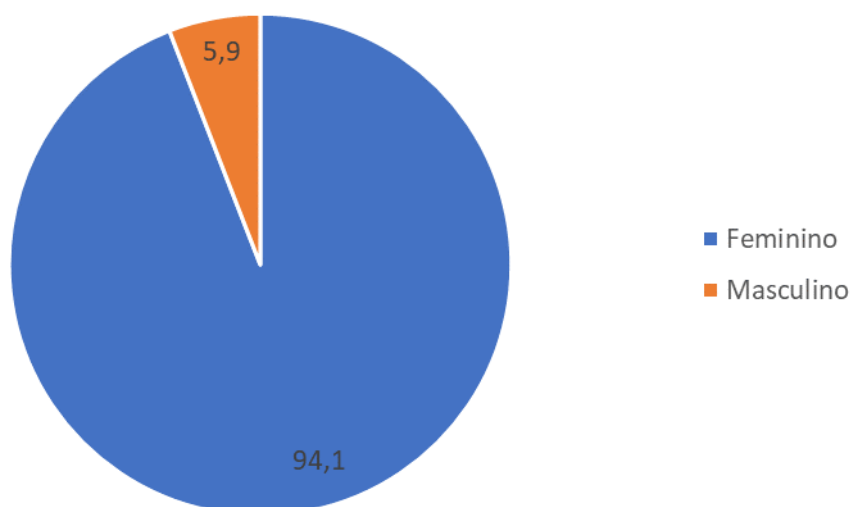
Nos procedimentos metodológicos foi planejada a etapa de aplicar um questionário para coletar dados sobre o perfil dos participantes da pesquisa. Nesta subseção, são apresentados os resultados desse questionário com o objetivo de traçar uma caracterização dos participantes para justificar a sua relevância para a pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram 17 professores de nove instituições de ensino (escolas) diferentes. Conforme os dados da Tabela 1, 94,1% dos participantes são do sexo feminino. O Gráfico 1 também mostra uma representação da distribuição dos participantes com relação ao gênero (sexo).

Tabela 1 – Frequência das respostas com relação ao gênero (sexo)

Gênero (sexo)	Frequência	%
Feminino	16	94,1
Masculino	1	5,9
Prefiro não informar	-	-

Fonte: Autoria própria (2023)

Gráfico 1 – Distribuição com relação ao gênero (sexo)

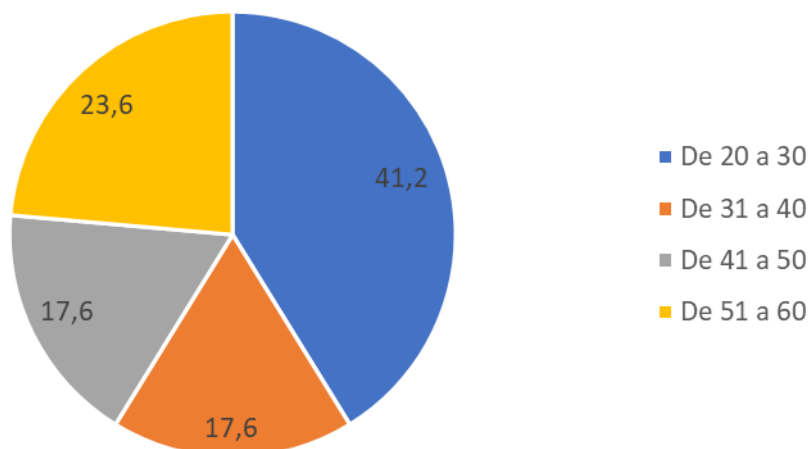
Fonte: Autoria própria (2024)

Conforme os dados da Tabela 2, 41,2% dos participantes possuem de 20 a 30 anos de idade (23,6% possuem de 51 a 60 anos, 17,6% de 31 a 40 anos e 17,6% de 41 a 50 anos). O Gráfico 2 também mostra uma representação da distribuição das respostas dos participantes com relação à idade.

Tabela 2 – Frequência das respostas com relação à idade

Idade	Frequência	%
Abaixo de 20	-	-
De 20 a 30	7	41,2
De 31 a 40	3	17,6
De 41 a 50	3	17,6
De 51 a 60	4	23,6
Acima de 61	-	-

Fonte: Autoria própria (2023)

Gráfico 2 – Distribuição com relação à idade

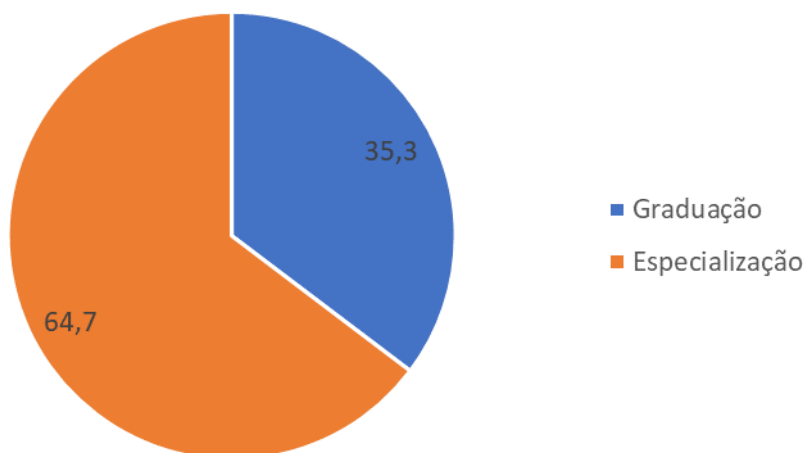
Fonte: Autoria própria (2024)

Conforme os dados da Tabela 3, 64,7% dos participantes possuem pós-graduação *lato sensu* (especialização) como o maior nível de formação e 35,3% possuem graduação. O Gráfico 3 também mostra uma representação da distribuição das respostas dos participantes com relação ao nível de formação acadêmica.

Tabela 3 – Frequência das respostas com relação ao nível de formação acadêmica

Nível de formação acadêmica	Frequência	%
Graduação	6	35,3
Especialização	11	64,7
Mestrado	-	-
Doutorado	-	-
Pós-Doutorado	-	-
Outro	-	-

Fonte: Autoria própria (2023)

Gráfico 3 – Distribuição com relação ao nível de formação acadêmica

Fonte: Autoria própria (2024)

Na Tabela 4 é apresentada a frequência das respostas com relação à área do conhecimento relacionada à sua formação acadêmica. As opções apresentadas foram as áreas do conhecimento conforme estão organizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). No entanto, a maioria (64,6%) dos participantes escolheram a opção “Outra”. Nessa opção, existia um campo para que o participante informasse a área de conhecimento, no qual todos indicaram a formação em Pedagogia. Essa indicação provavelmente está relacionada com a exigência do município para atuar no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Licenciatura em Pedagogia.

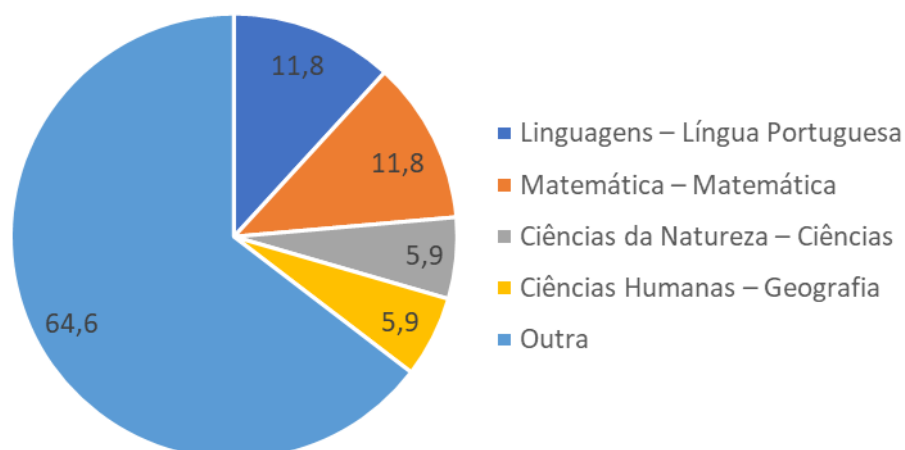
Tabela 4 – Frequência das respostas com relação à área do conhecimento

Área de conhecimento	Frequência	%
Linguagens – Língua Portuguesa	2	11,8
Linguagens – Língua Estrangeira Moderna	-	-
Linguagens – Arte	-	-
Linguagens – Educação Física	-	-
Matemática – Matemática	2	11,8
Ciências da Natureza - Ciências	1	5,9
Ciências Humanas – História	-	-
Ciências Humanas – Geografia	1	5,9
Ciências Humanas – Filosofia	-	-
Ciências Humanas – Sociologia	-	-
Ciências da Natureza – Biologia	-	-
Ciências da Natureza – Física	-	-
Ciências da Natureza – Química	-	-
Outra	11	64,6

Fonte: Autoria própria (2023)

O Gráfico 4 também mostra uma representação da distribuição das respostas dos participantes com relação à área de conhecimento.

Gráfico 4 – Distribuição com relação à área do conhecimento



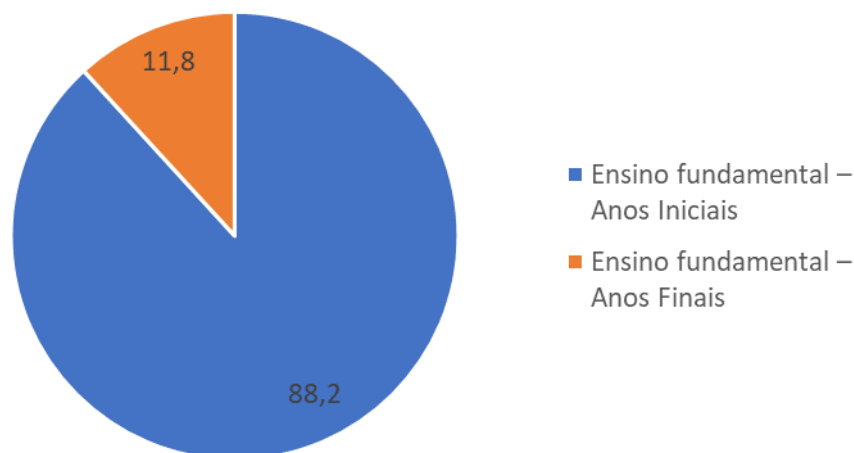
Fonte: Autoria própria (2024)

Na Tabela 5 é apresentado que todos os participantes atuam no Ensino Fundamental (Anos Iniciais ou Anos Finais). Esse resultado é relevante porque todos os participantes satisfazem a seguinte característica do critério de inclusão: professores que ministram disciplina no Ensino Fundamental. O Gráfico 5 também mostra uma representação da distribuição das respostas dos participantes com relação ao nível de formação acadêmica.

Tabela 5 – Frequência das respostas com relação à área de atuação na educação

Área de atuação na educação	Frequência	%
Educação infantil	-	-
Ensino fundamental – Anos Iniciais	15	88,2
Ensino fundamental – Anos Finais	2	11,8
Ensino médio	-	-
Outra	-	-

Fonte: Autoria própria (2023)

Gráfico 5 – Distribuição com relação à área de atuação na educação

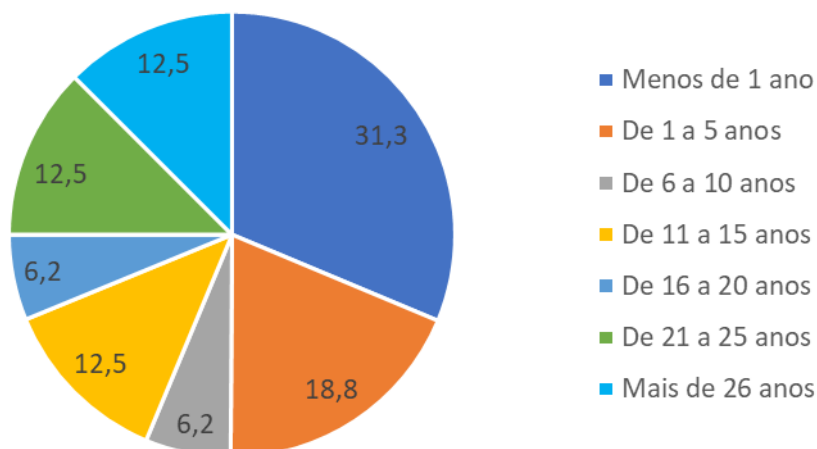
Fonte: Autoria própria (2024)

Na Tabela 6 é apresentada a frequência das respostas com relação ao tempo de magistério. As respostas dos participantes foram variadas, de menos de 1 ano (31,3%) a mais de 26 anos (12,5%). Esse resultado é positivo, pois indica que os participantes têm experiência profissional em docência para participar das etapas definidas para a investigação. O Gráfico 6 também mostra uma representação da distribuição das respostas dos participantes com relação ao tempo de magistério.

Tabela 6 – Frequência das respostas com relação ao tempo de magistério

Tempo de magistério	Frequência	%
Menos de 1 ano	5	31,3
De 1 a 5 anos	3	18,8
De 6 a 10 anos	1	6,2
De 11 a 15 anos	2	12,5
De 16 a 20 anos	1	6,2
De 21 a 25 anos	2	12,5
Mais de 26 anos	2	12,5

Fonte: Autoria própria (2023)

Gráfico 6 – Distribuição com relação ao tempo de magistério

Fonte: Autoria própria (2024)

Na Tabela 7 é apresentada a frequência das respostas com relação à carga horária semanal. As respostas dos participantes estão concentradas na carga horária semanal de 9 a 20 horas (58,8%) e de 31 a 40 horas (29,4%). Apenas um único participante tem carga horária semanal com menos de 8 horas.

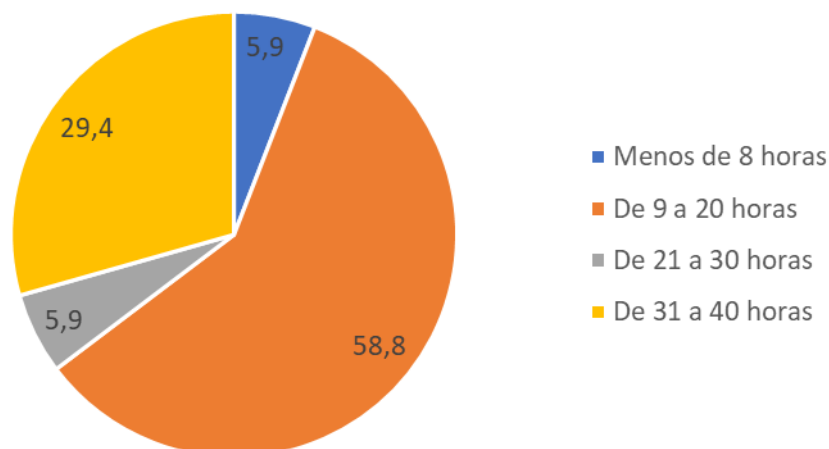
A carga horária máxima admitida em escolas municipais é de 20 horas. Os participantes que escolheram a opção de 31 a 40 horas possivelmente atuam também em escolas estaduais ou mantêm dois padrões em escolas municipais, seja por acúmulo de cargos de professor (obtidos por concursos diferentes) ou por assumir aulas em substituição a outro professor.

Tabela 7 – Frequência das respostas com relação à carga horária semanal

Carga horária semanal	Frequência	%
Menos de 8 horas	1	5,9
De 9 a 20 horas	10	58,8
De 21 a 30 horas	1	5,9
De 31 a 40 horas	5	29,4
Mais de 40 horas	-	-

Fonte: Autoria própria (2023)

O Gráfico 7 também mostra uma representação da distribuição das respostas dos participantes com relação à carga horária semanal.

Gráfico 7 – Distribuição com relação à carga horária semanal

Fonte: Aatoria própria (2024)

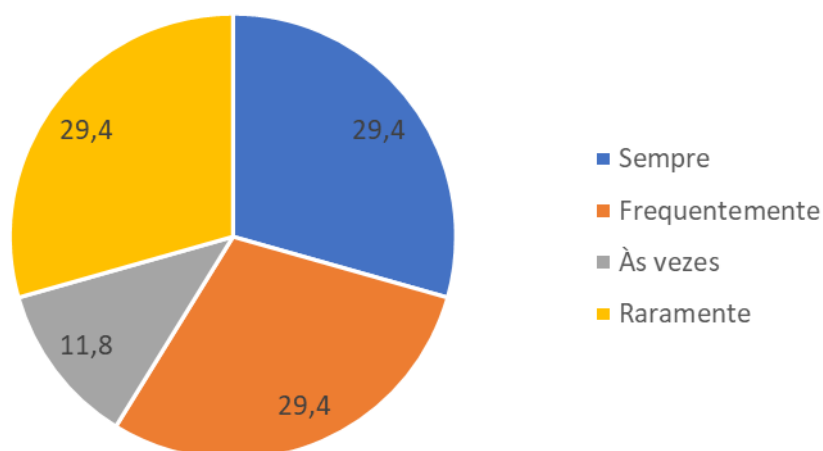
Na Tabela 8 é apresentada a frequência das respostas dos participantes com relação à frequência de alunos com TDAH em suas turmas. De todos os participantes, 58,8% declararam que sempre (29,4%) ou frequentemente (29,4%) têm alunos com TDAH em suas turmas. O resultado relevante é que nenhum dos participantes declararam que nunca tiveram alunos com TDAH, indicando que todos os participantes satisfazem a seguinte característica do critério de inclusão: professores que tiveram ou têm alunos com TDAH.

Tabela 8 – Frequência das respostas com relação à frequência de alunos com TDAH

Frequência de alunos com TDAH	Frequência	%
Sempre	5	29,4
Frequentemente	5	29,4
Às vezes	2	11,8
Raramente	5	29,4
Nunca	-	-

Fonte: Aatoria própria (2023)

O Gráfico 8 também mostra uma representação da distribuição das respostas dos participantes com relação à frequência de alunos com TDAH em suas turmas.

Gráfico 8 – Distribuição com relação à frequência de alunos com TDAH

Fonte: Autoria própria (2024)

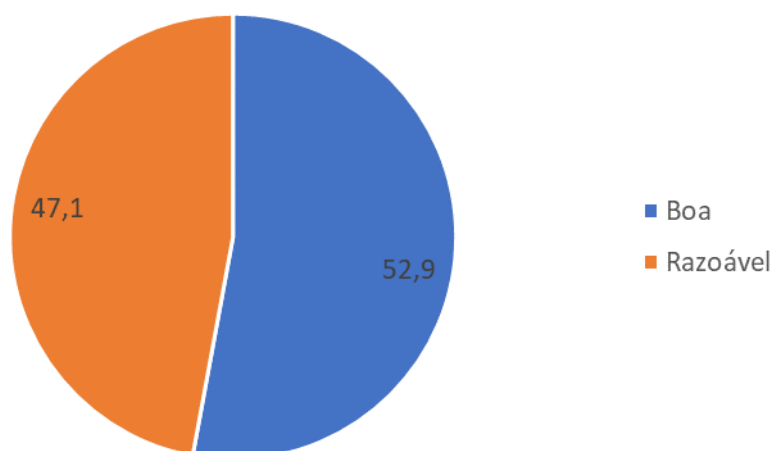
De acordo com a Tabela 9, os participantes classificam como boa (52,9%) ou razoável (47,1%) o seu conhecimento e habilidade no ensino e aprendizagem de alunos com TDAH no contexto da educação inclusiva. O Gráfico 9 também mostra uma representação da distribuição das respostas dos participantes com relação à classificação do conhecimento e habilidade no ensino e aprendizagem de alunos com TDAH.

Tabela 9 – Frequência das respostas com relação à classificação do conhecimento e habilidade no ensino e aprendizagem de alunos com TDAH no contexto da educação inclusiva

Classificação do conhecimento e habilidade	Frequência	%
Excelente	-	-
Boa	9	52,9
Razoável	8	47,1
Ruim	-	-
Péssima	-	-

Fonte: Autoria própria (2023)

Gráfico 9 – Distribuição com relação à classificação do conhecimento e habilidade no ensino e aprendizagem de alunos com TDAH no contexto da educação inclusiva



Fonte: Autoria própria (2024)

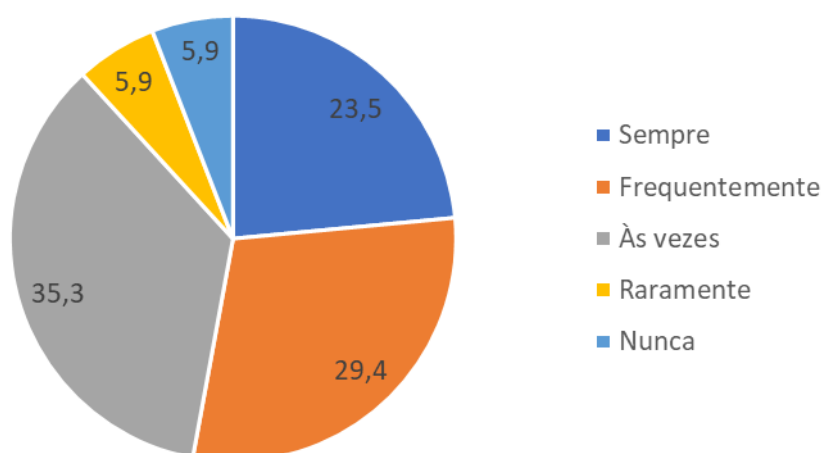
Relacionado ao resultado anterior, de acordo com a Tabela 10, os participantes declararam que sempre (23,5%), frequentemente (29,4%) ou às vezes (35,3%) realizam adaptações pedagógicas no contexto da educação inclusiva. O Gráfico 10 também mostra uma representação da distribuição das respostas dos participantes com relação à frequência que realiza adaptações pedagógicas.

Tabela 10 – Frequência das respostas com relação à frequência que realiza adaptações pedagógicas no contexto da educação inclusiva

Frequência que realiza adaptações	Frequência	%
Sempre	4	23,5
Frequentemente	5	29,4
Às vezes	6	35,3
Raramente	1	5,9
Nunca	1	5,9

Fonte: Autoria própria (2023)

Gráfico 10 – Distribuição com relação à frequência que realiza adaptações pedagógicas no contexto da educação inclusiva



Fonte: Autoria própria (2024)

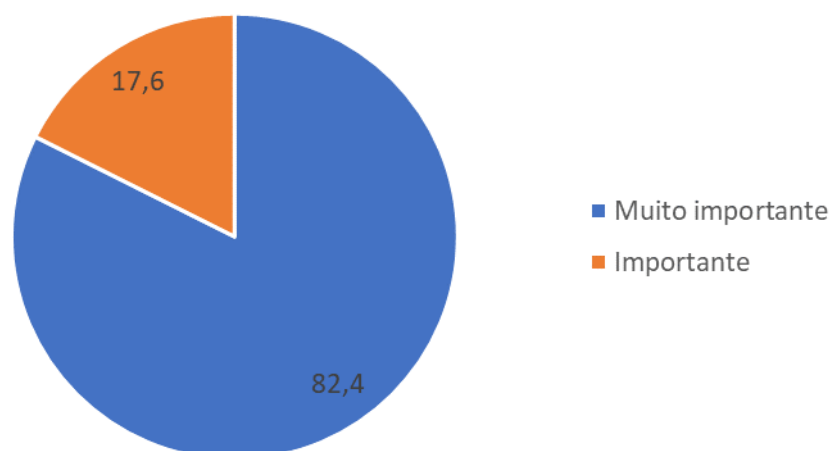
Invariavelmente, de acordo com a Tabela 11, todos os participantes consideram muito importante (82,4%) ou importante (17,6%) a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH. O Gráfico 11 também mostra uma representação da distribuição das respostas dos participantes com relação ao quão importante é a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH.

Tabela 11 – Frequência das respostas com relação ao quão importante é a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH

Importância da adaptação de avaliações	Frequência	%
Muito importante	14	82,4
Importante	3	17,6
Neutro	-	-
Pouco importante	-	-
Nem um pouco importante	-	-

Fonte: Autoria própria (2023)

Gráfico 11 – Distribuição com relação ao quão importante é a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH



Fonte: A autoria própria (2024)

Apesar do resultado anterior, de acordo com a Tabela 12, 52,9% dos participantes consideraram difícil elaborar uma avaliação de aprendizagem com adaptações para alunos com TDAH no contexto da educação inclusiva, mas 41,2% expressaram neutralidade com relação a esta questão. Essa dificuldade pode estar relacionada com a ausência de apoio institucional para realizar as adaptações necessárias, ficando a cargo do próprio professor procurar os meios para esse trabalho. A falta de apoio institucional para o professor cumprir a política de inclusão escolar é frequentemente citada na literatura (SILVA; CARVALHO, 2017; SOUZA; SAMPAIO; FERREIRA, 2022). Nesse sentido, a quantidade de professores que expressaram neutralidade pode estar relacionada àqueles com mais experiência e que podem ter superado em parte essa dificuldade.

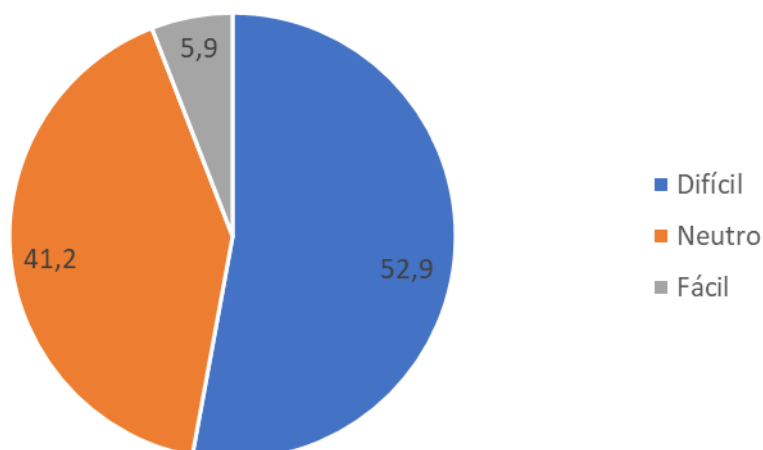
Tabela 12 – Frequência das respostas com relação à dificuldade de elaborar uma avaliação de aprendizagem com adaptações para alunos com TDAH no contexto da educação inclusiva

Dificuldade de elaborar avaliações com adaptações	Frequência	%
Muito difícil	-	-
Difícil	9	52,9
Neutro	7	41,2
Fácil	1	5,9
Muito fácil	-	-

Fonte: A autoria própria (2023)

O Gráfico 12 também mostra uma representação da distribuição das respostas dos participantes com relação à dificuldade de elaborar uma avaliação de aprendizagem com adaptações para alunos com TDAH.

Gráfico 12 – Distribuição com relação à dificuldade de elaborar uma avaliação de aprendizagem com adaptações para alunos com TDAH no contexto da educação inclusiva



Fonte: Autoria própria (2024)

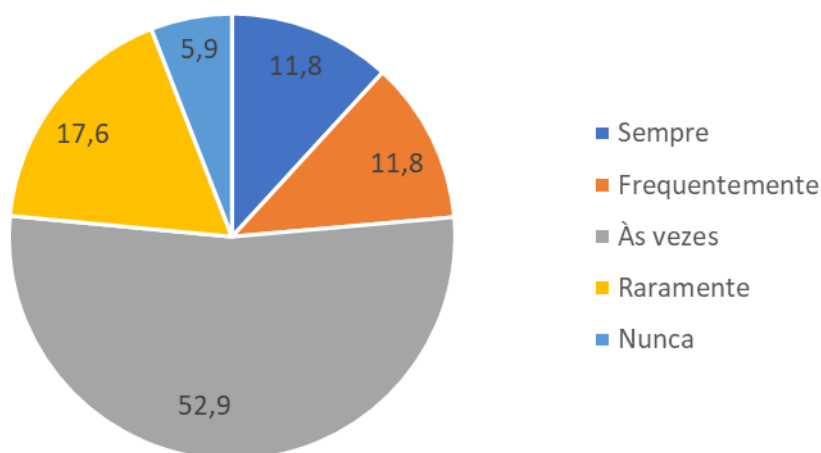
Na Tabela 13 é apresentada a frequência das respostas com relação à frequência que realiza capacitação pela rede de ensino pública ou privada. Apenas quatro participantes responderam que sempre (11,8%) ou frequentemente (11,8%) realizam capacitação. O Gráfico 13 também mostra uma representação da distribuição das respostas dos participantes com relação à frequência que realiza capacitação pela rede de ensino pública ou privada.

Tabela 13 – Frequência das respostas com relação à frequência que realiza capacitação pela rede de ensino pública ou privada

Frequência que realiza capacitação	Frequência	%
Sempre	2	11,8
Frequentemente	2	11,8
Às vezes	9	52,9
Raramente	3	17,6
Nunca	1	5,9

Fonte: Autoria própria (2023)

Gráfico 13 – Distribuição com relação à frequência que realiza capacitação pela rede de ensino pública ou privada



Fonte: Autoria própria (2024)

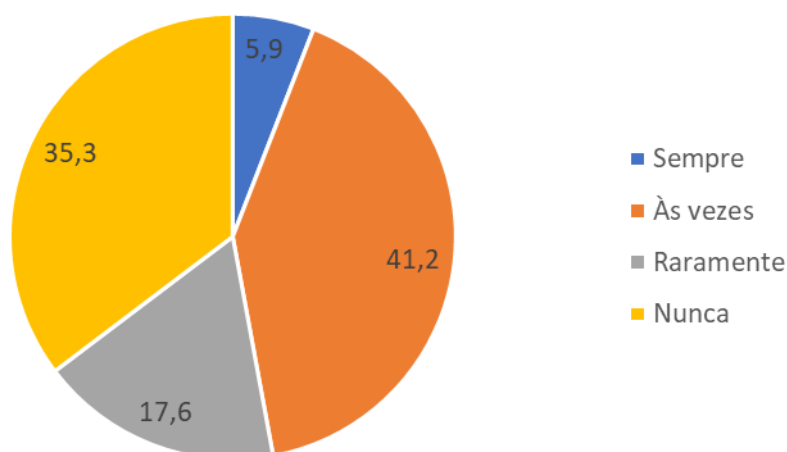
De acordo com a Tabela 14, os participantes declararam que a capacitação realizada às vezes (41,2%), raramente (17,6%) ou nunca (35,3%). O Gráfico 14 também mostra uma representação da distribuição das respostas dos participantes com relação à frequência que realiza capacitação relacionada com a adaptação ou adequação de materiais no contexto da educação inclusiva. Esse resultado está relacionado com o anterior sobre a adaptação ou adequação de materiais no contexto da educação inclusiva. As capacitações que abrangem a educação especial são ofertadas aos professores que atuam com educação especial, seja em salas de recursos, classes especiais ou apoio permanente. Em geral, essas capacitações não são ofertadas para os demais professores que atuam em salas regulares. Alguns professores buscam informações sobre temas relacionados a educação especial e inclusiva de acordo com a necessidade de seu trabalho. As capacitações que são oferecidas na rede de ensino procuram abordar o ano específico que o professor está inserido, por exemplo, a capacitação referente à alfabetização é ofertada ao professor que atua no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Tabela 14 – Frequência das respostas com relação à frequência que realiza capacitação relacionada com a adaptação ou adequação de materiais no contexto da educação inclusiva

Frequência que realiza capacitação relacionada	Frequência	%
Sempre	1	5,9
Frequentemente	-	-
Às vezes	7	41,2
Raramente	3	17,6
Nunca	6	35,3

Fonte: Autoria própria (2023)

Gráfico 14 – Distribuição com relação à frequência que realiza capacitação relacionada com a adaptação ou adequação de materiais no contexto da educação inclusiva



Fonte: Autoria própria (2024)

Os seguintes resultados evidenciam a relevância dos participantes para o objetivo específico de avaliar o uso por professores do conjunto de diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH:

- Todos os participantes são professores que ministram disciplina no Ensino Fundamental.
- Todos os participantes são professores com experiência profissional em docência.
- Todos os participantes são professores que tiveram ou têm alunos com TDAH.

- Todos os participantes classificam como boa ou razoável o seu conhecimento e habilidade no ensino e aprendizagem de alunos com TDAH no contexto da educação inclusiva.

Em última análise, os participantes podem ser considerados uma parcela representativa de professores para investigar o seu uso por professores que tiveram ou têm aluno com TDAH em sala de aula.

6.2.2 Observação sistemática

Nos procedimentos metodológicos foi planejada a etapa de propor ao participante a atividade (presencial) de analisar uma das suas avaliações de acordo com o conjunto de diretrizes. Essa atividade ocorreu durante a hora atividade do participante no seu ambiente de trabalho. O participante recebeu uma versão impressa do conjunto de diretrizes e da lista de verificação. Durante a realização dessa atividade foi feita uma observação sistemática para registrar as situações relacionadas com o uso do conjunto de diretrizes.

Nesse procedimento metodológico de observação sistemática, os seguintes itens foram observados:

- Tempo total para realizar a análise da avaliação da aprendizagem (atividade);
- Adaptações necessárias na avaliação da aprendizagem identificadas pelo participante;
- Diretrizes que foram consultadas;
- Atitudes do participante durante a atividade;
- Comentários positivos ou negativos;
- Episódios relevantes.

O tempo total para cada participante realizar a atividade de analisar uma de suas avaliações variou de 10 min a 30 min, com o tempo médio de 15 min. Na análise de sua avaliação de aprendizagem, cada participante identificou de uma a seis adaptações necessárias, com a quantidade média de três adaptações. Na

Tabela 15 é apresentada a frequência das diretrizes relacionadas com as adaptações necessárias. A Diretriz 07 foi a única que não correspondeu a qualquer adaptação, o que pode indicar que estabelecer um formato padrão para apresentar o mesmo tipo de questão é um comportamento comum na prática docente dos participantes. No entanto, esse resultado não pode indicar que a diretriz não tem utilidade, pois esse comportamento pode muito bem não ser adotado inicialmente por professores no início da carreira. Além disso, estabelecer um formato padrão também consiste em evitar o uso de “pegadinhas”, por exemplo, mesclar questões para assinalar a alternativa correta com questões para assinalar a alternativa incorreta.

Tabela 15 – Frequência das diretrizes relacionadas com as adaptações necessárias

Diretriz	Frequência
Diretriz 01 – Divida logicamente uma avaliação sobre conteúdos diferentes em várias avaliações curtas sobre um mesmo conteúdo.	6
Diretriz 02 – Mescle questões mais demoradas, que levam mais tempo para serem respondidas, com questões mais rápidas.	1
Diretriz 03 – Evite o uso de texto com tamanho da fonte pequeno.	3
Diretriz 04 – Realce as informações e dados dos gráficos com cores e legendas significativas.	10
Diretriz 05 – Mantenha uma questão em uma única página.	5
Diretriz 06 – Divida uma questão muito longa com muitas respostas em itens numerados com resposta individual para cada item.	2
Diretriz 07 – Estabeleça um formato padrão para apresentar o mesmo tipo de questão.	-
Diretriz 08 – Evite a apresentação de informações desnecessárias antes do comando da questão.	7
Diretriz 09 – Destaque as palavras-chave principais do enunciado da questão.	8
Diretriz 10 – Deixe espaço em branco suficiente para a resolução da questão.	4

Fonte: Autoria própria (2023)

Apesar da frequência das diretrizes relacionadas com as adaptações (Tabela 15) variar bastante, ao realizar a atividade os participantes consultaram todas as diretrizes, isto é, utilizaram a lista de verificação como base para decidir quais adaptações seriam necessárias. Esse resultado corrobora a finalidade da lista

de verificação como apoio ao trabalho do professor de analisar se uma avaliação está em conformidade com o conjunto de diretrizes.

As atitudes ou comportamentos do participante durante a atividade foram observadas considerando pares opostos de adjetivos. O objetivo foi observar as reações dos participantes com relação ao estímulo de analisar uma de suas avaliações de acordo com o conjunto de diretrizes. Os pares opostos de adjetivos observados foram os seguintes: convicto e confuso; interessada e desinteressado; concentrado e distraído.

Na Tabela 16 é apresentada a frequência das atitudes observadas. Apesar de três participantes terem sido observados com atitude “Confuso”, este comportamento ocorreu no início da atividade, adotando mais o comportamento de “Interessado” e “Concentrado” ao longo da atividade.

Tabela 16 – Frequência das diretrizes relacionadas com as atitudes observadas

Adjetivo	Atitudes observadas	Frequência
Convicto	Com determinação; decidido.	2
Confuso	Sem saber o que fazer; inseguro.	3
Interessado	Com entusiasmo; motivado.	14
Desinteressado	Sem interesse; indiferente.	-
Concentrado	Com foco; atento.	15
Distraído	Sem atenção; ausente.	-

Fonte: A autoria própria (2023)

Ao todo foram registrados 14 comentários feitos pelos participantes durante a realização da atividade. Dos 17 participantes, cinco não fizeram qualquer comentário. A maioria (11) dos comentários não estão relacionados diretamente ao conjunto de diretrizes. Esses comentários podem ser considerados neutros, pois contêm reflexões sobre a administração da instituição de ensino e sobre a prática docente relacionada à inclusão. Os seguintes comentários (positivos) estão relacionados ao conjunto de diretrizes:

[...] todas as diretrizes se encaixam na minha prática docente. (P10)

[...] gostei muito da diretriz que diz para manter texto e perguntas na mesma folha e da questão do espaço suficiente para as respostas. (P11)

[...] sem saber das diretrizes tenho feito algumas adaptações de acordo. (P15)

Quanto a episódios relevantes, não foi observada nenhuma situação inusitada ou destoante durante a realização da atividade. A conduta dos participantes ocorreu dentro do esperado, de acordo com as orientações para a utilização do conjunto de diretrizes e da lista de verificação.

6.2.3 Entrevistas

Nos procedimentos metodológicos foi planejada a etapa de entrevistar o participante para identificar dificuldades e oportunidades de melhoria do conjunto de diretrizes. A entrevista (presencial) com o participante foi realizada para verificar a sua percepção ao usar o conjunto de diretrizes e quais os pontos que foram considerados como positivos e negativos. Além disso, a entrevista permitiu obter informações sobre determinados aspectos que não são possíveis de serem explorados com a observação sistemática e o questionário.

A análise de conteúdo foi organizada em três fases (BARDIN, 2016): (i) análise prévia, (ii) exploração do material, e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase de análise prévia, o áudio gravado referente a cada entrevista foi transcrito para um texto com o objetivo de assegurar a precisão das elocuições e facilitar a exploração do material. Nessa fase também foram considerados para o *corpus* de análise os textos resultantes da transcrição dos comentários feitos pelos participantes durante a atividade que foram registrados pela observação sistemática. Essa organização do material permitiu realizar uma leitura flutuante para obter as primeiras impressões sobre o conteúdo produzido pelos participantes.

Na fase de exploração de material, os textos das entrevistas foram recortados em unidades de registro para possibilitar a categorização. A partir da leitura aprofundada do *corpus*, os trechos considerados relevantes para o objetivo foram destacados e a codificação ocorreu por recorte temático ou por frequência de ocorrência. Esse é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades que permitem a representação do conteúdo (BARDIN, 2016).

As categorias iniciais foram definidas a partir das unidades de registro. Nesse contexto, uma categoria é uma classe que reúne um grupo de elementos com características comuns sob um título genérico (BARDIN, 2016). Nesse caso, as unidades de registro com características comuns foram aquelas que expressavam a mesma ideia ou que continham o mesmo significado. No Quadro 3 são apresentadas as categorias iniciais e a quantidade de unidades de registro associada.

Quadro 3 – Categorias iniciais

Categoria	Quantidade de unidades de registro
Importância de realizar adaptações em avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH	11
Dificuldades para realizar adaptações em avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH	6
Utilidade do conjunto de diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH	8
Barreiras para a aplicação do conjunto de diretrizes para realizar adaptações	6
Intenção de utilizar ou incorporar o conjunto de diretrizes na sua prática docente	8
Indicação do conjunto de diretrizes para outros professores	8

Fonte: Autoria própria (2023)

No Quadro 4 são apresentadas as unidades de registro associadas à categoria “Importância de realizar adaptações em avaliações para alunos com TDAH”.

Quadro 4 – Unidades de registro associadas à categoria “Importância de realizar adaptações em avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH”

Unidade de registro	Participante
<i>O aluno pode ser prejudicado pelo TDAH, pode saber o conteúdo, mas pode se prejudicar.</i>	P01
<i>As adaptações tinham que ser incluídas na prática do professor não só para alunos com TDAH.</i>	P03
<i>Porque o rendimento deles é outro quando faço adaptações.</i>	P04
<i>Muitas vezes o aluno erra por desatenção, mas se o indagar ele adquiriu o conhecimento apenas não realizou no papel corretamente.</i>	P11
<i>Melhor compreensão do aluno e desta forma proporcionar a apropriação dos conteúdos trabalhados.</i>	P06
<i>Muitas vezes percebemos que o aluno não aprende, que está desatento, então temos que chamar a atenção de alguma forma, temos que procurar vários caminhos.</i>	P08

Unidade de registro	Participante
<i>O papel do professor é auxiliar e ajudar o aluno.</i>	P12
<i>[...] não conheço muito das características de alunos com TDAH, tento ajudar, mas não sei como.</i>	P12
<i>É muito importante, muitos conteúdos são extensos, o aluno não consegue focar, então é onde entra as adaptações.</i>	P13
<i>[...] os alunos são capazes de demonstrar seu desempenho escolar, avanços pedagógicos, através de suporte que o professor possa estar oferecendo e as estratégias avaliativas com conteúdo relevantes para alunos com TDAH.</i>	P14
<i>[...] muito importante, por não conhecer as características do aluno com TDAH quando elabora avaliações fico na dúvida de como ajudar.</i>	P17

Fonte: Autoria própria (2023)

No Quadro 5 são apresentadas as unidades de registro associadas à categoria “Dificuldades para realizar adaptações em avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH”.

Quadro 5 – Unidades de registro associadas à categoria “Dificuldades para realizar adaptações em avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH”

Unidade de registro	Participante
<i>Levaria muito tempo pensando no que o aluno precisa para ir bem na avaliação.</i>	P01
<i>Não sei o que precisa ser adaptado na avaliação.</i>	P04
<i>Sem auxílio e partir do zero é difícil.</i>	P07
<i>Já é difícil montar uma avaliação comum, com adaptações é muito mais difícil.</i>	P08
<i>Não conheço as características de alunos com TDAH, não sei como auxiliar.</i>	P17
<i>Não tinha o conhecimento de que as avaliações poderiam ser adaptadas para alunos com TDAH.</i>	P03

Fonte: Autoria própria (2023)

No Quadro 6 são apresentadas as unidades de registro associadas à categoria “Utilidade do conjunto de diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH”.

Quadro 6 – Unidades de registro associadas à categoria “Utilidade do conjunto de diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH”

Unidade de registro	Participante
<i>Serão um auxílio, um apoio.</i>	P01
<i>Uma coordenada de como e qual é a maneira certa de adaptar para alunos com TDAH.</i>	P02

Unidade de registro	Participante
<i>A partir das diretrizes teremos um direcionamento de como se deve elaborar e adaptar; abordam detalhes que são fundamentais para a elaboração de avaliações, atividades e outros que muitas vezes são passados despercebidos.</i>	P03
<i>São simples que para uma criança vai fazer toda a diferença as diretrizes são como um caminho que podemos seguir; para quem não tem experiência com avaliação e alunos com TDAH.</i>	P07
<i>A riqueza de informações e detalhes citados que auxiliam na elaboração de uma prova que atenda mais as necessidades do aluno TDAH.</i>	P15
<i>Auxiliar no tempo que levamos para adaptar uma avaliação.</i>	P08
<i>Servem como um norte, com as diretrizes o trabalho do professor ficará mais fácil para elaborar provas.</i>	P09
<i>Com as diretrizes conseguirei elaborar uma avaliação que seja benéfica para os alunos com TDAH.</i>	P11

Fonte: Autoria própria (2023)

No Quadro 7 são apresentadas as unidades de registro associadas à categoria “Barreiras para a aplicação do conjunto de diretrizes para realizar adaptações”.

Quadro 7 – Unidades de registro associadas à categoria “Barreiras para a aplicação do conjunto de diretrizes para realizar adaptações”

Unidade de registro	Participante
<i>Falta de recursos como impressora colorida para uso dos professores.</i>	P04
<i>Para elaborar as avaliações utilizo a fonte 12 ou 13, mas quando encaminho para impressão são feitas modificações para economizar folha.</i>	P07
<i>Os livros didáticos estão com duas páginas de contextualização e no final uma pergunta.</i>	P08
<i>Falta de apoio da equipe pedagógica.</i>	P01, P03 e P06
<i>Alunos do ensino fundamental anos iniciais apresentam maior dificuldade em lidar com o transtorno, o que acaba sendo uma barreira para os professores em sala de aula.</i>	P04
<i>Professores iniciantes não possuem apoio da equipe escolar para trabalharem com alunos com TDAH.</i>	P13

Fonte: Autoria própria (2023)

No Quadro 8 são apresentadas as unidades de registro associadas à categoria “Intenção de utilizar ou incorporar o conjunto de diretrizes na sua prática docente”.

Quadro 8 – Unidades de registro associadas à categoria “Intenção de utilizar ou incorporar o conjunto de diretrizes na sua prática docente”

Unidade de registro	Participante
<i>[...] vai servir como orientação, já que na escola não ofertam suporte da equipe pedagógica nesta área.</i>	P02
<i>[...] para melhorar o rendimento dos alunos e a aprendizagem.</i>	P02
<i>[...] para incluir os alunos, para se ter um parâmetro e justificar o motivo das adaptações nas avaliações.</i>	P03
<i>[...] dos alunos que tenho, os que tomam medicação conseguem fazer uma avaliação padronizada, já os que não estão medicados não conseguem, então pra eles eu utilizaria.</i>	P04
<i>[...] sem prática de cursos, percebi que algumas das diretrizes já estão presentes em minhas avaliações.</i>	P05
<i>[...] lendo as diretrizes notei que cheguei a um nível de avaliação de acordo com as necessidades dos alunos com TDAH, aprendi errando.</i>	P08
<i>[...] é um material rico em informações e indicações para auxiliar na elaboração de atividades.</i>	P06
<i>[...] as diretrizes facilitarão meu trabalho, principalmente com o ganho de tempo.</i>	P09

Fonte: Autoria própria (2023)

No Quadro 9 são apresentadas as unidades de registro associadas à categoria “Indicação do conjunto de diretrizes para outros professores”.

Quadro 9 – Unidades de registro associadas à categoria “Indicação do conjunto de diretrizes para outros professores”

Unidade de registro	Participante
<i>[...] para que outros professores possam ter a oportunidade para adaptar corretamente.</i>	P01
<i>[...] para que os alunos sejam alcançados e para ajudar outros professores que tenham dificuldades em adaptar.</i>	P02
<i>Assim como eu tenho dificuldades outros professores podem ter também.</i>	P04
<i>[...] para que outros professores possam ter um apoio pedagógico na elaboração de provas.</i>	P05
<i>[...] é um material bem específico para a elaboração de avaliações.</i>	P06
<i>Com o roteiro pronto para seguir facilita a vida, pois eu demorei para aprender, então se uma pessoa que está começando agora tiver esse apoio seria ótimo.</i>	P08
<i>Indicaria para aqueles professores que são mais velhos e que utilizam avaliações tradicionais, que não tentam encaixar os alunos em suas dificuldades.</i>	P09

Unidade de registro	Participante
<i>Muitas das diretrizes abordam os conhecimentos que fui aprendendo durante anos na docência, e estão de acordo com o que eu acho favorável para alunos com TDAH.</i>	P13

Fonte: A autoria própria (2023)

Na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as categorias evidenciadas foram associadas ao referencial teórico com o objetivo de embasar as análises para dar sentido às interpretações. Para Bardin (2016, p. 45), a inferência pode ser entendida como a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”.

A primeira categoria diz respeito à “Importância de realizar adaptações em avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH”. Os participantes apresentaram as dificuldades de alunos com TDAH, ressaltando que as adaptações são importantes neste contexto. De fato, as diversas características relacionadas ao TDAH podem atrapalhar o desempenho em avaliações (MATTOS, 2020). Ao reconhecer que cada aluno aprende de uma maneira é possível compreender melhor a importância de adaptar o currículo de modo a atender às diferentes necessidades de aprendizagem (ZANATO, 2022).

As “Dificuldades para realizar adaptações em avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH” compõem os elementos da segunda categoria. As principais dificuldades relatadas pelos participantes estão relacionadas com a falta de conhecimento sobre o TDAH e sobre como realizar adaptações. Cada vez mais os professores recebem alunos com uma série de comportamentos considerados inapropriados, como indisciplina, falta de atenção e desinteresse, questões que preocupam e trazem angústias por não saber como lidar e como efetivar o ensino aprendizagem (MOLOGNI; VITALLIANO, 2014). Nesse sentido, é importante que o professor conheça o estudante com TDAH, pois desta forma poderá proporcionar maior dedicação e disponibilidade em atividades mais elaboradas e concretas (MAIA; CONFORTIN, 2015). A partir de orientações curriculares que levem em consideração as características e especificidades dos alunos que necessitam de atendimento educacionais especiais, é possível fazer adaptações que atendam às suas necessidades educacionais e favoreçam a aprendizagem, garantindo uma participação mais realista em todas as atividades escolares (ZANATO, 2022).

A terceira categoria foi definida como “Utilidade do conjunto de diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH”. Os participantes consideram o conjunto de diretrizes um recurso útil para auxiliar a realização de adaptações de avaliações de aprendizagem. As seguintes palavras-chave destacadas nas unidades de registro corroboram essa ideia: “auxílio”, “apoio”, “coordenada”, “direcionamento”, “caminho” e “norte”. De modo geral, as dificuldades enfrentadas para incluir alunos com TDAH estão relacionadas a falta de formação dos professores, que proporciona grandes barreiras no processo da inclusão (ALENCAR *et al.*, 2019). Muitos dos professores que lecionam para alunos com TDAH enfrentam desafios todos os dias em sala de aula, pois o sistema de ensino que a escola segue muitas vezes não está adaptado de forma que atenda todas as necessidades dos alunos e os professores nem sempre tem uma formação especializada para atender alunos com algum tipo de transtorno (SOUZA; SILVA, 2020). Nesse sentido, considera-se que é fundamental o desenvolvimento de material de suporte, como o conjunto de diretrizes proposto, para auxiliar o trabalho do professor com relação as adaptações necessárias para promover a inclusão.

A quarta categoria refere-se a “Barreiras para a aplicação do conjunto de diretrizes para realizar adaptações”. Os participantes citaram diversos problemas relacionados com o apoio institucional, como a falta de recurso técnico e material e a falta de apoio da equipe pedagógica. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 59, estabelece que os estabelecimentos de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: “currículos, métodos, técnicas e recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). No entanto, é evidente a falta de apoio das instituições para que a política de inclusão escolar seja cumprida (SILVA; CARVALHO, 2017; SOUZA; SAMPAIO; FERREIRA, 2022). Nesse sentido, ressalta-se a importância da presença de profissionais especializados para dar suporte aos professores, seja para confecção e adaptação dos recursos e estratégias, como para conhecer as necessidades de cada aluno.

A quinta categoria está relacionada à “Intenção de utilizar ou incorporar o conjunto de diretrizes na sua prática docente”. Os participantes manifestaram essa intenção, apoiando a utilização do conjunto de diretrizes para auxiliar o trabalho docente. Cabe ao professor buscar as adaptações que facilitarão a aprendizagem dos alunos com TDAH que precisam de um atendimento especializado e

diferenciado (MOURA; SILVA; SILVA, 2019), mesmo considerando a falta de formação (ALENCAR *et al.*, 2019; SOUZA; SILVA, 2020) e de apoio institucional (SILVA; CARVALHO, 2017; SOUZA; SAMPAIO; FERREIRA, 2022). Nesse sentido, é fundamental o desenvolvimento de material de suporte, como o conjunto de diretrizes proposto, para auxiliar o trabalho do professor com relação às adaptações necessárias para promover a inclusão.

A sexta e última categoria é relativa à “Indicação do conjunto de diretrizes para outros professores”. Os participantes também manifestaram a intenção de indicar a utilização do conjunto de diretrizes para outros professores, com diversas ocorrências com o sentido de procurar ajudar os colegas de profissão. O professor, ao socializar a sua experiência, abre a possibilidade de ajudar outro profissional da comunidade escolar. Nesse sentido, professores relatam que o apoio dos colegas mais experientes e as trocas de experiências foram de grande valia no processo de inserção e desenvolvimento profissional (FERREIRA *et al.*, 2017; PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019). Além disso, fica evidente que essas trocas de experiências são importantes na construção da identidade do professor e na aquisição dos saberes da prática.

6.2.4 Questionário sobre o conjunto de diretrizes

Nos procedimentos metodológicos foi planejada a etapa de aplicar um questionário para avaliar o uso das diretrizes por professores. Esse questionário teve por objetivo obter a opinião do participante quanto ao uso do conjunto de diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH.

Na Tabela 15 é apresentada a frequência das respostas com relação às afirmações a respeito das diretrizes. Na primeira coluna estão as dez afirmações para as quais os participantes expressaram o seu nível de concordância ou discordância. De acordo com essa tabela, todas as afirmações tiveram um nível alto de concordância. O resultado da mediana e da moda também indicam a tendência para o nível 5 da escala Likert (concordo totalmente). Apenas um único participante expressou neutralidade com relação à afirmação A03.

Tabela 17 – Frequência das respostas com relação às afirmações a respeito das diretrizes

Afirmação	Frequência					Mediana	Moda
	1	2	3	4	5		
A01 – As diretrizes abrangem as principais adaptações necessárias em uma avaliação de aprendizagem (prova) para alunos com TDAH.	-	-	-	5	12	5	5
A02 – Com a aplicação das diretrizes é possível elaborar avaliações de aprendizagem (provas) com adaptações para alunos com TDAH.	-	-	-	5	12	5	5
A03 – A atividade de análise com as diretrizes sempre pode ser realizada depois de elaborar uma avaliação de aprendizagem (prova).	-	-	1	7	9	5	5
A04 – As diretrizes são de fácil compreensão para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH.	-	-	-	5	12	5	5
A05 – A lista de verificação das diretrizes é útil para a análise final se a avaliação de aprendizagem segue as diretrizes.	-	-	-	7	10	5	5
A06 – Estou satisfeito(a) com a experiência de uso das diretrizes.	-	-	-	6	11	5	5
A07 – Pretendo incluir o uso das diretrizes na minha prática docente.	-	-	-	4	13	5	5
A08 – Indicaria o uso das diretrizes para um colega de trabalho.	-	-	-	3	14	5	5
A09 – O conjunto de diretrizes é um recurso importante para os professores no contexto da educação inclusiva.	-	-	-	3	14	5	5
A10 – A partir do uso das diretrizes é possível ocorrer uma mudança de postura na prática docente com relação à adaptação pedagógica no contexto da educação inclusiva.	-	-	-	4	13	5	5

Fonte: Autoria própria (2023)

Os resultados apresentados na Tabela 15, principalmente os relacionados às seis primeiras afirmações (A01 a A06), indicam que os participantes concordam que as diretrizes podem ser aplicadas para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH. Entretanto, pode-se considerar como mais importante o resultado relacionado com as quatro últimas afirmações (A07 a A10). Considerando a concordância de que os participantes pretendem incluir o uso das diretrizes em sua prática docente (A07), indicariam o uso das diretrizes para um colega de trabalho (A08), consideram um recurso importante para os professores no contexto da educação inclusiva (A09) e que a partir do uso das diretrizes é possível

ocorrer uma mudança de postura na prática docente com relação à adaptação pedagógica no contexto da educação inclusiva (A10), pode-se concluir que o conjunto de diretrizes é um produto educacional que tem potencial para ser bastante útil para o trabalho docente.

7 CONCLUSÃO

O instrumento empregado no processo educacional para avaliar o conhecimento dos estudantes em instituições de ensino, denominado de avaliação de aprendizagem, ao ser elaborado pode causar prejuízos acadêmicos a alunos com TDAH. As características de desatenção, hiperatividade e impulsividade desses alunos causam diversas dificuldades para a vida escolar e os seus professores sentem falta de orientações para realizar a inclusão de maneira adequada.

Considerando esse contexto, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: Quais adaptações são necessárias em avaliações de aprendizagem para a inclusão de alunos com TDAH e como fornecer informações para os professores sobre como realizar estas adaptações?

A proposta de produto educacional foi desenvolver uma ferramenta que tivesse como objetivo orientar professores para realizar adaptações nas avaliações de aprendizagem para que os prejuízos acadêmicos possam ser minimizados. Assim, os professores podem ter em mãos um recurso favorável para a prática da educação inclusiva no contexto de obter orientações sobre como realizar adaptações nas avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH.

Os professores sentem a necessidade de ter algum tipo de apoio para praticar a inclusão de forma real e que seja significativa para os alunos que necessitam de atendimento educacional especial. O apoio pode acontecer por meio da disponibilidade, por exemplo, de material adaptado específico, suporte da equipe pedagógica da escola, cursos de formação continuada ou de documentos com orientações direcionadas à prática da educação inclusiva.

O objetivo geral deste trabalho foi desenvolver um conjunto de diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH e investigar o seu uso por professores que tiveram ou têm aluno com TDAH em sala de aula. Nesse sentido, como primeiro objetivo específico foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os aspectos do TDAH e a relação com o ambiente escolar, apresentada nos Capítulos 2 e 3. A fundamentação teórica para esta pesquisa foi concluída com o Capítulo 4 sobre educação inclusiva e adaptações curriculares, que são tópicos relacionados diretamente com o tema subjacente à pesquisa.

Em seguida, como segundo objetivo específico ocorreu o desenvolvimento das Diretrizes para a Adaptação de Avaliações de Aprendizagem para Alunos com TDAH (Seção 6.1) por meio da revisão bibliográfica sobre as características do TDAH, da análise de 114 avaliações de aprendizagem (provas) aplicadas para alunos do Ensino Fundamental, da definição e consolidação de um conjunto de diretrizes, além de nova análise destas avaliações de aprendizagem com relação às recomendações do conjunto de diretrizes. Como resultado, foram elaboradas dez diretrizes que podem ser utilizadas por um professor para adaptar as avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH e, dessa maneira, favorecer a inclusão destes alunos. Cada uma das diretrizes foi definida por meio de um enunciado sintético, da descrição do problema relacionado e de uma justificativa para a sua aplicação na adaptação curricular de uma avaliação durante ou após a sua elaboração. Além disso, cada diretriz foi associada a trabalhos da literatura como uma indicação da sua fundamentação.

O terceiro e último objetivo específico desta pesquisa foi avaliar o uso do conjunto de diretrizes por professores que tiveram ou têm aluno com TDAH em sala de aula (Seção 6.2). Os resultados obtidos contêm evidências de que o conjunto de diretrizes pode ser utilizado como apoio ao trabalho do professor de decidir quais adaptações são necessárias em uma avaliação de aprendizagem para alunos com TDAH. Os participantes da pesquisa, 17 professores, indicaram em um questionário que pretendem incluir o uso das diretrizes em sua prática docente e que indicariam o seu uso para um colega de trabalho. Portanto, pode-se concluir que o conjunto de diretrizes é um produto educacional que tem potencial para ser bastante útil no contexto do trabalho docente.

Nas entrevistas, os participantes fizeram comentários relevantes e positivos sobre o conjunto de diretrizes, os quais também fornecem evidências relacionadas a sua aplicação prática. Em especial, os comentários relacionados à utilidade do conjunto de diretrizes para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH, à intenção de utilizar ou incorporar o conjunto de diretrizes na sua prática docente e os comentários relacionados à indicação do conjunto de diretrizes para outros professores.

A partir dos dados coletados também foi possível levantar possíveis ajustes no conjunto de diretrizes. Os participantes deixaram contribuições quanto ao uso do conjunto de diretrizes em comparação com as suas avaliações prontas e sem

nenhuma adaptação. Essas contribuições são consideradas de grande validade, pois são os professores que enfrentam as dificuldades de oferecer meios para que seja feita a inclusão no ambiente escolar. As possíveis alterações com base nessas contribuições serão analisadas em trabalhos futuros e devem ser realizadas no sentido de melhorar o texto da diretriz, da descrição do problema relacionado e da justificativa para a melhoria da qualidade da apresentação do conjunto de diretrizes de maneira que seja de fácil compreensão para o público a que se destina. Além disso, existe também a possibilidade de expandir o conjunto, incluindo novas diretrizes.

Percebe-se que para trabalhar com educação inclusiva é necessário ter um olhar especial para tratar com o público-alvo da educação especial. Pensar em uma avaliação da aprendizagem para alunos com TDAH que respeite as suas características é essencial para que possam ser incluídos de forma significativa. Em conclusão, para que isso aconteça é fundamental que os professores tenham auxílio para facilitar essa prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ABDA. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **Diagnóstico-Crianças**. 2017. Disponível em: <https://tdah.org.br/diagnostico-criancas>. Acesso em: 5 maio 2021.
- ABREU, N.; CARVALHO, C.; LIMA, C.; MONTEIRO, D.; AGUILAR, Q. Reabilitação das funções executivas. *In*: DINIZ, L. F. M.; MATTOS, P.; ABREU, N.; FUENTES, D. **Neuropsicologia: Aplicações Clínicas**. Porto Alegre: Artmed; 2016.
- ALENCAR, A. P. C.; LIMA, N. D. P.; LIMA, M. S.; MEDEIROS, T. C.; ROCHA, G. S. S. Prática Pedagógica e os Desafios na Inclusão Escolar da Pessoa com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): uma revisão integrativa. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 3-20, 2019.
- AMORIM, C. **Transtornos de Aprendizagem**. IPDA: Instituto Paulista do Déficit de Atenção. 2008. Disponível em: <https://dda-deficitdeatencao.com.br/tdah/problemas-aprendizagem.html>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARAÚJO, A. C.; NETO, F. L. A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5. **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva**, v. 16, n. 1, p. 67-82, 2014.
- AUSTERMAN, J. ADHD and behavioral disorders: Assessment, management, and an update from DSM-5. **Cleveland Clinic Journal of Medicine**, v. 82, n. 11, p. S2-S7, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARKLEY R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Manual para Diagnóstico e Tratamento**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed; 2008.
- BARKLEY, R. A. **TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- BARKLEY, R. A.; MURPHY, K. R. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Exercícios Clínicos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BECK, J. S. **Terapia Cognitivo-comportamental: Teoria e Prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- BERTOLDO, L. T. M.; FEIJÓ, L. P.; BENETTI, S. P. C. Intervenções para o TDAH infanto-juvenil que incluem pais como parte do tratamento. **Psicologia Revista**, v. 27, n. 2, p. 427-452, 2018.
- BEZERRA, C. F. M.; TELLES, M. V. L.; BEZERRA, M. I. F. M.; RIBEIRO, S. O.; SÁ, N. D. A. O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Revista de Psicologia**, v. 8, n. 23, p. 221-242, 2014.

BOADA, R.; WILLCUTT, E. G.; PENNINGTON, B. F. Compreendendo a comorbidade entre dislexia e o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Tópicos em distúrbios da linguagem**, v. 32, n. 3, p. 264-284, 2012.

BOGOSSIAN, T. The inclusion and learning process of children with ADHD. **Global Academic Nursing Journal**, v. 2, n. Sup. 3, 2021.

BONADIO, R. A. A.; MORI, N. N. R. Explicação para o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *In*: BONADIO, R. A. A.; MORI, N. N. R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: diagnóstico da prática pedagógica. Maringá: EDUEM, 2013. p. 25-62.

BRASIL. Lei N° 3.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações curriculares: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

CAPELLINI, A. S.; FERREIRA, L. T.; SALGADO, A. C.; CIASCA, M. S. Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 12, n. 2, p. 114-119, 2007.

CARVALHO, E. D.; SANTOS, D. P. O processo de inclusão/exclusão de estudantes com TDAH na escola contemporânea: entre o real e o ideal. *In*: BORGES, K. P.; PEREIRA, L. L. S.; ALBUQUERQUE, S. L. **Diálogos sobre educação**: inclusão, linguagens e tecnologias. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

COELHO, E. B. Psicofármaco e sua magia: metilfenidato e desempenho. *In*: Reunião Brasileira de Antropologia: Diálogos antropológicos expandindo fronteiras, 29., 2014, Natal. **Anais [...]**. Natal: ABANT, 2014. p. 1-11.

- CORREIA, A. P.; LINHARES, T. C. A atuação do psicopedagogo com crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): intervenção necessária para pais e educadores. **Paidéia**, v. 11, n. 17, p. 141-161, 2014.
- COUTO, T. S.; MELO-JUNIOR, M. R.; GOMES, C. R. A. Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 1, p. 241-251, 2010.
- CRUZ, E. C.; BERTELLI, R.; BIANCHI, J. J. P. Perspectivas recentes no tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 36, p. 11-26, 2010.
- CUNHA V. L. O.; SILVA, C.; LOURENCETTI, M. D.; PADULA, N. A. M. R.; CAPELLINI, A. S. Desempenho de escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em tarefas metalinguísticas e de leitura. **Revista CEFAC**, v.15, n. 1, p. 40-50, 2013.
- CYPEL, S. Funções executivas: seu processo de estruturação e a participação no processo de aprendizagem. *In*: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (org.). **Transtornos da Aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 392-405.
- DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 135-168, 2013.
- FERREIRA, A. D. P.; CALIL, A. M. G. C.; PINTO, J. A.; SOUZA, M. A. A inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes: possibilidades de implantação de políticas públicas. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 431-439, 2017.
- FERREIRA, A. V. C.; RAMOS, M. R. O trabalho do professor com alunos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). *In*: Simpósio Mineiro de Gestão, Educação, Comunicação e Tecnologia da Informação, 6., 2020, Varginha. **Anais [...]**. Varginha: UNIS, 2020.
- FERREIRA, S. S.; SANTOS, T. S.; RIBEIRO, P. D. Aspectos Terapêuticos do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH. **Interdisciplinary Scientific Journal**, v. 4, n. 5, p. 118-134, 2017.
- FERREIRA, S. S.; SANTOS, T. S.; ZERON, R. M. C.; SANTOS, T. S.; RIBEIRO, P. D.; SILVA, J. G.; ALBUQUERQUE, V. C. Aspectos terapêuticos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade - TDAH. **Revista Internacional de Humanidades Médicas**, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2019.
- FERRONATO, R. F.; PAMPAZZO, S. R. R.; FAVERE, J.; BARBOSA, A. C. A. **Teorias e práticas do currículo**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2010.
- GONÇALVES, J. P.; VOLKI, M. Concepções das professoras e trabalho educativo voltado aos alunos portadores de TDAH. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 17, n. 3, p. 220-231, 2016.

- GONÇALVES, V. L. A inclusão de alunos com TDAH nas turmas de ensino regular: a experiência de um centro de ensino fundamental do Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 6, n. 1, p. 43-52, 2019.
- HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.
- HERNÁNDEZ, P. R.; GUTIÉRREZ, C. Plan de tratamiento multimodal del TDAH. Tratamiento psicoeducativo. **Pediatría Integral**, v. 18, n. 9, p. 624-633, 2014.
- HOFFMANN, J. **Avaliação formativa ou avaliação mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- JOU, G.; AMARAL, B.; RIOTA, C. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: um olhar no ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 1, p. 29-36, 2010.
- LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, n. 140, p.1-50, 1932.
- LOPES, R. M. F.; NASCIMENTO, R. F. L.; SARTORI, F. C.; ARGIMON, I. L. Diferenças quanto ao desempenho na atenção concentrada de crianças e adolescentes com e sem TDAH. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 2, n. 2, p. 377-384, 2010.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.
- MAIA, M. I. R.; CONFORTIN, H. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Revista Perspectiva**, v. 39, n. 148, p. 73-84, 2015.
- MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- MALLOY- DINIS, L.F.; FUENTES, D.; MATTOS, P.; ABREU, N. **Avaliação neuropsicológica**. Porto Alegre, Artmed, 2011.
- MATTOS, P. **No mundo da lua: perguntas e respostas sobre o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: ABDA, 2011.
- MATTOS, P. **No mundo da lua: 100 perguntas e respostas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)**. 17 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- MIRANDA, C. T.; SANTOS JUNIOR, G.; PINHEIRO, M. A. N.; STADLER, R. C. L. Questionário SNAP-IV: a utilização de um instrumento para identificar alunos hiperativos. *In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências*, 8., 2011, Campinas. **Anais [...]**. Natal: Universidade Estadual de Campinas, 2011, p. 1-12.

- MISSAWA, D. D. A.; ROSSETI, C. B. Psicólogos e TDAH: possíveis caminhos para diagnóstico e tratamento. **Construção Psicopedagógica**, v. 22, n. 23, p. 81-90, 2014.
- MOLOGNI, R. N.; VITALIANO, C. R. O aluno com TDAH: teorias e práticas necessárias para o professor. *In*: BATISTA, A. M. P.; VOLPATO, J. C.; BACH, M. R. (org.) **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Curitiba: SEED – PR, 2014.
- MONTEIRO, B. C. TDAH: Proposta de tratamento clínico para crianças e adolescentes através da terapia cognitivo-comportamental. **Revista Saúde e Desenvolvimento Humano**, v. 2, n.1, p. 101-108, 2014.
- MORETTIN, L. G. **Estatística básica**: probabilidade e inferência. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- MOURA, L. T.; SILVA, K. P. M.; SILVA, K. P. M. Alunos com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade): um desafio na sala de aula. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 22, n. 611, 2019.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. *In*: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011. p. 103-153.
- OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Repercussões do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) na experiência universitária. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 2, p. 613-629, 2015.
- OLIVEIRA, G. S.; MIRANDA, M. I. Um olhar psicopedagógico para o TDAH. **Cadernos da FUCAMP**, v. 19, n. 41, 2020.
- PARENTE, A. V. A. D.; SILVÉRIO, C. S. Indicação de medicamentos no tratamento de crianças com TDAH. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 2, n. 4, p. 3749-3761, 2019.
- PAULA, C.; MOGNON, J. F. Aplicabilidade da terapia cognitivo-comportamental (TCC) no tratamento do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na infância: revisão integrativa TCC e TDAH: revisão integrativa. **Cadernos da Escola de Saúde**, v. 17, n. 1, p. 76-88, 2017.
- PEREIRA, A. P. P.; LEÓN, C. B. R.; DIAS, N. M.; SEABRA, A. G. Avaliação de crianças pré-escolares: relação entre testes de funções executivas e indicadores de desatenção e hiperatividade. **Revista Psicopedagogia**, v. 29, n. 90, p. 279-289, 2012.
- PEREIRA, R. A. **A criança com TDAH e a escola**. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. 2010. Disponível em: <https://tdah.org.br/a-crianca-com-tdah-e-a-escola/>. Acesso em: 5 maio. 2021.
- PISACCO, N. M. T.; SPERAFICO, Y. L. S.; COSTA, A. C.; DORNELES, B. V. Intervenções escolares em alunos com Transtorno do déficit de Atenção e hiperatividade. *In*: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (org.).

Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 339-356.

PRÍNCEPE, L.; ANDRÉ, M. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, 2019.

REINHARDT, M. C.; REINHARDT, C. A. U. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, comorbidades e situações de risco. **Jornal de Pediatria**, v. 89 n. 2, p. 124-130, 2013.

REIS, E. **Estatística Descritiva**. 7. ed. Lisboa: Sílabo, 2008.

ROHDE, L. A.; COGHILL, D.; ASHERSON, P.; BANASCHEWSKI, T. Avaliação de TDAH ao longo da vida. *In*: ROHDE, L. A.; BUITELAAR, J. K.; GERLACH, M.; FARAONE, S. V. **Guia para compreensão e manejo do TDAH da World Federation of ADHD**. Porto Alegre: Artmed, 2019. Disponível em: https://tdah.org.br/wp-content/uploads/The_World_Federation_of_ADHD_Guide.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

ROHDE, L.A; HALPERN, R. Transtorno do déficit de atenção\hiperatividade: atualização. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, 2004.

ROTTA, N. T. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: aspectos clínicos. *In*: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (org.). **Transtornos da aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p. 274-286.

SADOCK, B. J.; SADOCK, V. A.; RUIZ, P. **Compêndio de Psiquiatria:** Ciência do Comportamento e Psiquiatria Clínica. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, n. 1, p. 7-18, 2005.

SANTOS, J. L. A. TDAH- Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: intervenção psicopedagógica. *Ideias e Inovação - Lato Sensu*, v. 4, n. 1, p. 115-122, 2017.

SANTOS, L. F.; VASCONCELOS, L. A. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 4, 2010.

SILVA, A. B. B. **Mentes Inquietas:** TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. 4. ed. São Paulo: Globo, 2014.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, 2015.

SILVA, A. T. I.; SANTOS, A. M.; SILVA, B. L. F. R.; OLIVEIRA, C. A. N. Terapia cognitivo-comportamental e a ludoterapia com crianças com TDAH. *In*: Congresso de Iniciação Científica da FASB, 17., 2019, Barreiras. **Anais [...]**. Barreiras: FASB, 2019.

SILVA, C. M.; MENDES, D. F.; BARBOSA, D. O. Estudo de caso sobre uma criança com TDAH: o diagnóstico clínico. **Psicologia e Saúde em Debate**, v. 6, n. 2, p. 453-479, 2020.

SILVA, F. M.; NUNES, C. A. Avaliação e suas dimensões no processo de ensino aprendizagem: Uma dinâmica pedagógica na visão de Hoffmann, Libâneo, Luckesi, Mello e Souza e, Sousa. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 14, n. 53, p. 95-107, 2020.

SILVA, L. B.; MARQUES, M. R. F. L. S.; BARCELAR, L. S. O desafio do professor frente ao aluno com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH. **Revista Educação & Ensino**. v. 5, n. 2, p. 20-39, 2021.

SILVA, L. V.; CAMPOS, R. C.; SILVA, J. R.; SILVA, M. A.; BARRETO, M. Reflexões sobre a percepção da inclusão escolar: a perspectiva de professores e professoras. In: Congresso Nacional de Educação, 2., 2018, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas, 2018.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, 2017.

SILVA, R. A.; SOUZA, L. A. P. Aspectos linguísticos e sociais relacionados ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Revista CEFAC**, v. 7, n.3, p. 295-299, 2005.

SOUSA, N. M. F. R.; NASCIMENTO, D. A. A inclusão escolar e o aluno com síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. **Revista Educação & Formação**, v. 3, n. 9, p. 121-140, 2018.

SOUZA, A. P. L.; CASAGRANDE, S. O. O processo de letramento de um aluno com TDAH no 3º ano do ensino fundamental. **Revista Saberes Pedagógicos**. v. 3, n. 2, p. 108-129, 2019.

SOUZA, I. F.; SAMPAIO, C. A.; FERREIRA, B. C. O faz de conta da inclusão. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 8, p. 323-338, 2022.

SOUZA, J. C. S.; SILVA, C. A. Desafios enfrentados por professoras de alunos com TDAH e contribuições docente no ensino e aprendizagem. In: Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 4., 2020, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

TEIXEIRA, G. **Desatentos e hiperativos: manual para alunos, pais e professores**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.

TOLENTINO, A. C.; DOLZANE, M. I. F.; ROSA, D. C. C. B. Psicoterapia infantil para transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) com enfoque na terapia cognitivo comportamental (TCC): revisão integrativa da literatura. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades - Cidadania e Bem Estar**, v. 5, n. 2, p. 251-270, 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Paris: UNESCO, 1994.

WECHSLER, D. **Escala de inteligência Wechsler para crianças: WISC-IV**. Manual de instruções para aplicação e avaliação. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

WINTER, J. C. F.; DODOU, D. Five-point Likert items: t test versus Mann-Whitney-Wilcoxon. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, v. 15, n. 11, p. 1-12, 2010.

WOHLIN, C.; RUNESON, P.; HÖST, M.; OHLSSON, M. C.; REGNELL, B.; WESSLÉN, A. **Experimentation in software engineering**: an introduction. Heidelberg: Springer, 2012.

ZANATO, C. B. Incluir e adaptar na escola. **Revista Educação Inclusiva**, v. 6, n. 2, p. 24-35, 2022.

ZANATO, C. B.; GIMENEZ, R. Educação inclusiva: um olhar sobre as adaptações curriculares. **Revista @mbienteeducação**, v. 10, n. 2, p. 289-303, 2017.

APÊNDICE A - Diretrizes

DIRETRIZES PARA A ADAPTAÇÃO DE AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM TDAH

- **Diretriz 01:** *Divida logicamente uma avaliação sobre conteúdos diferentes em várias avaliações curtas sobre um mesmo conteúdo.*

Problema: A avaliação é extensa com muitas questões sobre diversos conteúdos diferentes.

Justificativa: O aluno com TDAH precisa tratar um tema de cada vez, para não dividir a atenção. As avaliações curtas podem ser aplicadas no mesmo dia, com um intervalo, ou em períodos e/ou dias diferentes.

- **Diretriz 02:** *Mescle questões mais demoradas, que levam mais tempo para serem respondidas, com questões mais rápidas.*

Problema: A avaliação tem muitas questões que precisam de esforço mental constante.

Justificativa: As questões mais rápidas (por exemplo, de múltipla escolha ou de associação), quando mescladas com questões mais demoradas (por exemplo, dissertativas), podem incentivar o aluno com TDAH a continuar a avaliação até o final e não perder o foco, pois este percebe que está ocorrendo progresso nas questões.

- **Diretriz 03:** *Evite o uso de texto com tamanho da fonte pequeno.*

Problema: A avaliação utiliza texto com tamanho da fonte pequeno em enunciados e orientações.

Justificativa: A apresentação adequada do texto a ser lido pelo aluno com TDAH pode facilitar a leitura e a compreensão.

- **Diretriz 04:** *Realce as informações e dados dos gráficos com cores e legendas significativas.*

Problema: A avaliação tem gráficos com nenhum ou poucos elementos indicativos das informações e dados.

Justificativa: O aluno com TDAH pode ter dificuldade com representações gráficas, principalmente em compreender e lidar com gráficos, escalas, linhas e pontos.

- **Diretriz 05:** *Mantenha uma questão em uma única página.*

Problema: A questão está dividida em duas ou mais páginas.

Justificativa: O aluno com TDAH tem dificuldade de ficar virando as páginas para consultar alguma informação em uma página para responder em outra.

- **Diretriz 06:** *Divida uma questão muito longa com muitas respostas em itens numerados com resposta individual para cada item.*

Problema: A questão tem muitos itens em um mesmo enunciado para serem respondidos de uma vez em uma única resposta.

Justificativa: Uma questão que tem muitos itens pode exigir que o aluno com TDAH lembre de cada item a ser respondido durante a formulação da resposta.

- **Diretriz 07:** *Estabeleça um formato padrão para apresentar o mesmo tipo de questão.*

Problema: As questões de mesmo tipo, por exemplo, de múltipla escolha, associação etc., estão em diferentes formatos de apresentação.

Justificativa: A padronização das questões na avaliação pode auxiliar o aluno com TDAH na sua dificuldade em manter a organização.

- **Diretriz 08:** *Evite a apresentação de informações desnecessárias antes do comando da questão.*

Problema: O texto-base da questão tem muitas informações e detalhes desnecessários antes de apresentar o comando (enunciado) que deve receber o foco principal do aluno.

Justificativa: O aluno com TDAH pode deixar de perceber o foco principal da questão ao encontrar palavras em demasia na questão que exigem muita leitura desnecessária.

- **Diretriz 09:** *Destaque as palavras-chave principais do enunciado da questão.*

Problema: O enunciado da questão tem muitas palavras importantes que devem ser identificadas e consideradas para a formulação da resposta.

Justificativa: O destaque das palavras mais significativas, que apresentam informações importantes e estão relacionadas ao comando da questão, podem auxiliar o aluno com TDAH a consultá-las novamente sempre que necessário.

- **Diretriz 10:** *Deixe espaço em branco suficiente para a resolução da questão.*

Problema: A questão tem pouco espaço em branco para o desenvolvimento e apresentação da resolução ou resposta.

Justificativa: O aluno com TDAH tem dificuldade de solucionar o problema e ainda ter que organizar as informações em espaços pequenos.

APÊNDICE B - Lista de verificação

LISTA DE VERIFICAÇÃO

1. A avaliação sobre conteúdos diferentes está dividida logicamente em várias avaliações curtas sobre um mesmo conteúdo?

() Sim () Não () Parcialmente

2. A avaliação tem questões mais demoradas mescladas com questões mais rápidas?

() Sim () Não () Parcialmente

3. O texto da avaliação está com tamanho da fonte adequada (não está muito pequena)?

() Sim () Não () Parcialmente

4. A avaliação tem gráficos com informações e dados realçados com cores e legendas significativas?

() Sim () Não () Parcialmente

5. Cada questão está toda em uma única página?

() Sim () Não () Parcialmente

6. As questões com muitas respostas estão organizadas em itens numerados com resposta individual para cada item?

() Sim () Não () Parcialmente

7. As questões de mesmo tipo seguem um formato padrão de apresentação?

() Sim () Não () Parcialmente

8. As questões não apresentam informações desnecessárias antes do comando da questão?

() Sim () Não () Parcialmente

9. As palavras-chave principais do enunciado das questões estão destacadas?

() Sim () Não () Parcialmente

10. As questões possuem espaço em branco suficiente para a sua resolução e apresentação da resposta?

() Sim () Não () Parcialmente

APÊNDICE C - Questionário perfil do participante

QUESTIONÁRIO PERFIL DO PARTICIPANTE

Q1 – Qual é a sua idade?

- Abaixo de 20
- De 20 a 30
- De 31 a 40
- De 41 a 50
- De 51 a 60
- Acima de 61

Q2 – Qual é o seu gênero (sexo)?

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não informar

Q3 – Qual é o seu nível de formação acadêmica?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado
- Outro: _____

Q4 – Qual é a área de conhecimento principal da sua formação acadêmica?

- Linguagens – Língua Portuguesa
- Linguagens – Língua Estrangeira Moderna (Inglês/Espanhol)
- Linguagens – Arte
- Linguagens – Educação Física
- Matemática – Matemática
- Ciências da Natureza - Ciências
- Ciências Humanas – História
- Ciências Humanas – Geografia
- Ciências Humanas – Filosofia
- Ciências Humanas – Sociologia
- Ciências da Natureza – Biologia
- Ciências da Natureza – Física
- Ciências da Natureza – Química
- Outra: _____

Q5 – Qual é a sua área de atuação na educação?

- Educação infantil
- Ensino fundamental I (anos iniciais – 1º ao 5º ano)
- Ensino fundamental II (anos finais – 6º ao 9º ano)
- Ensino médio
- Outra: _____

Q6 – Qual o seu tempo de magistério?

- Menos de 1 ano
- De 1 a 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos
- Mais de 26 anos

Q7 – Qual a sua carga horária oficial de trabalho docente por semana?

- Menos de 8 horas
- De 9 a 20 horas
- De 21 a 30 horas
- De 31 a 40 horas
- Mais de 40 horas

Q8 – Com que frequência tem alunos com TDAH nas suas turmas?

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Q9 – Como classificaria o seu conhecimento e habilidade no ensino e aprendizagem de alunos com TDAH no contexto da educação inclusiva?

- Excelente
- Boa
- Razoável
- Ruim
- Péssima

Q10 – Com que frequência realiza adaptações pedagógicas no contexto da educação inclusiva?

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Q11 – O quão importante é a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH?

- Muito importante
- Importante
- Neutro
- Pouco importante
- Nem um pouco importante.

Q12 – O quão difícil é elaborar uma avaliação de aprendizagem (prova) que tenha adaptações para alunos com TDAH no contexto da educação inclusiva?

- Muito difícil
- Difícil
- Neutro
- Fácil
- Muito fácil

Q13 – Com que frequência realiza capacitação pela rede de ensino pública ou privada?

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

Q14 – Com que frequência realiza capacitação pela rede de ensino pública ou privada relacionada especificamente com a adaptação ou adequação de materiais no contexto da educação inclusiva?

- Sempre
- Frequentemente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

APÊNDICE D - Ficha de observação

FICHA DE OBSERVAÇÃO

Observar durante a realização da atividade pelo participante da pesquisa de maneira discreta e com atenção:

- a) Tempo total para realizar a análise da avaliação da aprendizagem (atividade).
- b) Adaptações necessárias na avaliação da aprendizagem identificadas pelo participante.
- c) Diretrizes que foram consultadas.
- d) Atitudes do participante durante a atividade.
Convicto/Confuso – Interessado/Desinteressado – Concentrado/Distraído
- e) Comentários positivos ou negativos.
- f) Episódios relevantes (alguma situação inusitada ou destoante).

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

P01 – Tem alunos com TDAH nas suas turmas?

Explorar:

Quantos no total atualmente?

Quantos por ano em média?

P02 – Tem conhecimento e habilidade no ensino e aprendizagem de alunos com TDAH no contexto da a educação inclusiva?

Explorar:

Tem experiência em diagnosticar?

Tem experiência em trabalhar em sala de aula?

Tem experiência em adaptar as atividades?

P03 – A adaptação de avaliações de aprendizagem é importante para alunos com TDAH?

Explorar:

Por qual razão? Justifique a sua resposta.

P04 – Tem dificuldade em elaborar uma avaliação de aprendizagem (prova) que tenha adaptações para alunos com TDAH?

Explorar:

Por qual razão? Justifique a sua resposta.

P05 – Realiza capacitação pela rede de ensino pública ou privada?

Explorar:

Quais as três últimas que foram realizadas?

Quando realizou capacitação relacionada ao TDAH?

Realizou capacitação relacionada a adaptações pedagógicas?

Tem necessidade de capacitação para o contexto da educação inclusiva?

Poderia citar uma ou mais?

P06 – As diretrizes são úteis para auxiliar a adaptação das suas avaliações de aprendizagem (provas) para alunos com TDAH?

Explorar:

Por qual razão? Justifique a sua resposta.

P07 – Poderia avaliar a sua experiência com o uso das diretrizes na atividade de análise de uma avaliação de aprendizagem (prova)

Explorar:

Quanto tempo levaria para realizar a(s) adaptação(ões) necessárias na avaliação analisada?

Pretende continuar a utilizar as diretrizes? Por qual razão? Justifique a sua resposta.

Indicaria as diretrizes para algum colega? Por qual razão? Justifique a sua resposta.

P08 – Quais as dificuldades encontradas durante a atividade de análise de uma avaliação de aprendizagem (prova)?

Explorar:

As diretrizes são fáceis de entender?

Houve alguma dúvida? Caso afirmativo, poderia citar a diretriz?

P09 – Quais pontos podem ser apontados como positivos e negativos no uso das diretrizes para elaborar uma avaliação de aprendizagem (prova)?

Explorar:

Pontos positivos?

Pontos negativos?

P10 – Quanto tempo de uso das diretrizes poderia levar para que as diretrizes sejam integradas à sua prática docente?

Explorar:

Por qual razão? Justifique a sua resposta.

P11 – Poderia sugerir alguma alteração ou melhoria nas diretrizes?

Explorar:

Alguma alteração?

Alguma melhoria?

Alguma inclusão ou exclusão?

APÊNDICE F - Questionário diretrizes

QUESTIONÁRIO DIRETRIZES

Considerando a sua opinião, indique seu nível de concordância com as afirmações a respeito das diretrizes.

A01 – As diretrizes abrangem as principais adaptações necessárias em uma avaliação de aprendizagem (prova) para alunos com TDAH.

Indique o seu nível de concordância.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

A02 – Com a aplicação das diretrizes é possível elaborar avaliações de aprendizagem (provas) com adaptações para alunos com TDAH.

Indique o seu nível de concordância.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

A03 – A atividade de análise com as diretrizes sempre pode ser realizada depois de elaborar uma avaliação de aprendizagem (prova).

Indique o seu nível de concordância.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

A04 – As diretrizes são de fácil compreensão para a adaptação de avaliações de aprendizagem para alunos com TDAH.

Indique o seu nível de concordância.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

A05 – A lista de verificação das diretrizes é útil para a análise final se a avaliação de aprendizagem segue as diretrizes.

Indique o seu nível de concordância.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

A06 – Estou satisfeito(a) com a experiência de uso das diretrizes.

Indique o seu nível de concordância.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

A07 – Pretendo incluir o uso das diretrizes na minha prática docente.

Indique o seu nível de concordância.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

A08 – Indicaria o uso das diretrizes para um colega de trabalho.

Indique o seu nível de concordância.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

A09 – O conjunto de diretrizes é um recurso importante para os professores no contexto da educação inclusiva.

Indique o seu nível de concordância.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente

A10 – A partir do uso das diretrizes é possível ocorrer uma mudança de postura na prática docente com relação à adaptação pedagógica no contexto da educação inclusiva.

Indique o seu nível de concordância.

- Concordo totalmente
- Concordo
- Não concordo nem discordo
- Discordo
- Discordo totalmente