



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DÉBORA CERQUEIRA DE SOUZA E SOUSA**

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR DE  
ESTUDANTES COM DIAGNÓSTICO DE TDAH**

**Salvador**

**2015**

**DÉBORA CERQUEIRA DE SOUZA E SOUSA**

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR DE  
ESTUDANTES COM DIAGNÓSTICO DE TDAH**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Susana Couto Pimentel

**Salvador**

**2015**

S714 Sousa, Débora Cerqueira de Souza e.

Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem:  
possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH./ Débora  
Cerqueira de Souza e Sousa. – Salvador, 2015.  
117f.

Orientadora: Susana Couto Pimentel.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de  
Educação. Pós-Graduação em Educação. 2015.

1. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH 2. Avaliação da  
aprendizagem 3. Mediação pedagógica I. Universidade Federal da Bahia II.  
Pimentel, Susana Couto III. Título. IV. Subtítulo.

CDD 371.94

# **DÉBORA CERQUEIRA DE SOUZA E SOUSA**

## **MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DIAGNÓSTICO DE TDAH**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 11 de agosto de 2015.

### **Banca examinadora**

---

Susana Couto Pimentel

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia  
Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

---

Edinalma Rosa Oliveira Bastos

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia  
Professora da Universidade do Estado da Bahia

---

Patrícia Carla da Hora Correia

Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia  
Professora da Universidade do Estado da Bahia

---

Paulo Roberto Holanda Gurgel

Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Professor da Universidade Federal da Bahia

## AGRADECIMENTOS

A Deus que concedeu a realização desse trabalho me dando força e coragem para seguir em frente, colocando em meu caminho pessoas especiais que acreditaram a todo instante que esse dia seria possível.

A Max, meu amado esposo pela paciência, incentivo e compreensão. Confiei no que disse há cinco anos atrás: “quando o desespero ‘bater’, respira fundo e tenha fé em Deus. Sei que você vai conseguir!”. Mais uma vez estamos vencendo juntos!

A minha pequena princesa Maria Eduarda que abandonei por longas tardes! A maior felicidade era encontrá-la acordada quando chegava de viagem, dessas idas e vindas e ouvir: “mamãe chegou!”. Isso me encorajava cada vez mais!

Às minhas famílias, que deram o suporte maior que alguém poderia ter! Ser presente na minha ausência! Especialmente, vovó Maria Leite, vovó Dora e vovó Diomar.

Aos meus irmãos e irmãs pelo carinho e compreensão pela minha ausência! Em especial, à dinda Polly que sempre esteve pronta para socorrer!

A minha querida orientadora Prof<sup>ª</sup>. Susana Couto Pimentel, meu agradecimento vai além deste momento de concretização do trabalho. Seu cuidado, paciência, incentivo e confiança eu nunca vou esquecer. Ter você presente na minha vida e na minha trajetória acadêmica é um presente!

A diretora da instituição de ensino *locus* da pesquisa por disponibilizar o espaço e apoiar a realização do trabalho.

A todos os professores participantes que colaboraram grandemente para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas de trabalho pelo incentivo, carinho e compreensão pela minha ausência em determinados momentos.

Às famílias dos estudantes que apoiaram o desenvolvimento desse trabalho.

A Prof<sup>ª</sup> Dra. Patrícia Carla da Hora e Prof<sup>º</sup> Dr. Paulo Gurgel pela disponibilidade e valiosas considerações na minha qualificação. Cada contribuição foi fundamental para reflexão acerca do trabalho desenvolvido.

A Prof<sup>ª</sup> Dra. Edinalma Rosa (tia Nalma) pelo incentivo, carinho, compreensão, cuidado e valiosas contribuições.

Aos professores da Pós-Graduação em Educação FAGED/UFBA pela significativa participação no processo de construção da minha formação.

Aos professores da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS que foram fundamentais em minha trajetória acadêmica.

A amiga Aline pela companhia, incentivo, contribuições e valiosas trocas durante esse período. Obrigada pelo carinho!

Aos demais amigos que sempre demonstraram um carinho especial e incentivo.

A todos que de alguma maneira contribuíram significativamente para a concretização deste trabalho. Muito Obrigada!

*A mediação da aprendizagem, numa proposta de escola inclusiva, implica no reconhecimento da diversidade das características dos alunos, de suas potencialidades e numa resposta adequada às suas necessidades a partir da interação professor-aprendente e entre aprendentes. (PIMENTEL, 2007)*

SOUSA, Débora Cerqueira de Souza e. **Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem**: possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH. 117 f. il. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

## RESUMO

O acesso de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) aos espaços educativos, mais especificamente nas escolas regulares, é alvo de discussões uma vez que as barreiras atitudinais construídas pelos diversos atores escolares, aliadas a falta de compreensão de como lidar com as diferenças se constituem como problemática que por vezes desfavorece a inclusão desses estudantes nas escolas. Em meio às discussões contemporâneas sobre inclusão educacional e respeito às diferenças, as questões curriculares, que incluem o processo de avaliação da aprendizagem, ainda se constituem um impasse, pois requerem a reestruturação da prática pedagógica para o trabalho com a diversidade. Porém, tem sido um desafio para os educadores atuar pedagogicamente a partir das necessidades individuais dos educandos em virtude da diversidade presente no contexto da sala de aula. Nesse contexto, os estudantes com diagnóstico de TDAH exigem que os docentes pensem em estratégias favoráveis à aprendizagem e, conseqüentemente, ao processo de inclusão. Diante disso, o presente trabalho objetivou analisar como acontece a mediação pedagógica com estudantes com diagnóstico de TDAH no processo de avaliação da aprendizagem. Para o desenvolvimento desse trabalho optou-se pela pesquisa qualitativa realizada através de um estudo de caso numa instituição de ensino regular, tendo como participantes docentes que atuam com estudantes que possuem diagnóstico de TDAH. A discussão teórica fundamentou-se em normativos legais e em autores como Barkley (2002), Rohde e Mattos (2003); Benczik e Bromber (2003); Mesquita (2009); Roman, et al (2003), Moojen, et al (2003); Dupaul e Stoner (2007), Moysés e Collares (1992, 2010) para discutir a problematização e revisão conceitual do TDAH. Para fundamentar a discussão sobre mediação pedagógica e avaliação recorreu-se, principalmente aos seguintes autores Hoffmann (2012, 2013); Libâneo (2012); Luckesi (2005, 2011); Vygotsky (1998, 2000, 2010); Pimentel (2002, 2006, 2007, 2011, 2012); Fontana (1996); Stanbaick; Stanbaick (1999) dentre outros. Os resultados da pesquisa apontam que a mediação pedagógica voltada para estudantes com TDAH produz efeitos positivos no processo de avaliação da aprendizagem, tendo em vista as estratégias de mediação utilizadas pelos docentes, tais como: releitura dos textos e questões pelo professor, questionamentos sobre o assunto durante as atividades avaliativas, solicitação de revisão do que foi respondido, orientação para observar ações e detalhes no enunciado e adaptações nos instrumentos avaliativos. Os dados dessa pesquisa contribuem, portanto, para favorecer a aprendizagem do estudante com TDAH, fornecendo possibilidades de estratégias de mediação pedagógica e diversificação nos instrumentos de avaliação da aprendizagem numa proposta de ação docente pensada para a promoção da inclusão.

**Palavras Chave:** TDAH, mediação pedagógica, avaliação da aprendizagem.



SOUSA, Débora Cerqueira de Souza e. **Mediation in the process of assessment of learning: possibilities in the school inclusion of students with ADHD diagnosis.** 117 f. il. Master Dissertation – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

## ABSTRACT

The access of students diagnosed with Attention Deficit Disorder / Hyperactivity Disorder (ADHD) to educational spaces, specifically in mainstream schools is the subject of discussion since the attitudinal barriers built by various school actors, combined with a lack of understanding of how dealing with differences are constituted as problematic that sometimes discourages the inclusion of these students in schools. Amid the contemporary discussions about educational inclusion and respect for differences, curricular issues, including the process of assessment of learning, still constitute an impasse because they require the restructuring of teaching practice to work with diversity. However, it has been a challenge for educators act pedagogically from the individual needs of students under this diversity in the context of the classroom. In this context, students diagnosed with ADHD require that teachers think of favorable learning strategies and therefore to the inclusion process. Therefore, this study aimed to analyze now the mediation process takes place Amongst students wit ADHD in the process to assess learning. For the development of this work we chose the qualitative research conducted through a case study in a regular educational institution, having as participants, teachers who work with students who have ADHD diagnosis. The theoretical discussion was based on legal regulation sand authors like Barkley(2002), Rohde and Mattos(2003); Benczik and Bromber(2003); Mosque(2009);Roman et al(2003), Moojen, et al(2003); DuPaul and Stoner(2007); Moysés and Collares(1992, 2010) to discuss the questioning and conceptual review of ADHD. To support the discussion of pedagogical mediation and evaluation, we used mainly the following authors Hoffmann (2013); Libâneo (2012); Luckesi (2012); Vygotsky (1998, 2000, 2010); Pimentel (2002, 2006, 2007, 2008, 2011, 2012); Fontana (1996); Stanbaick; Stanbaick (1999) among others. The survey results show that the mediation favors the performance of students with ADHD in the process of learning evaluation, considering the mediation strategies used by teachers, such as re-reading of texts and questions by the teacher, questions on the subject during evaluation activities, review of the guidance that was answered to observe details in the statement actions and adaptations in evaluative instruments. The data from this study contribute thus to foster students' learning these, providing opportunities for educational mediation strategies and diversification in the learning assessment tools in a pedagogical action proposal designed to promote inclusion.

**Keywords:** ADHD, pedagogical mediation, assessment of learning.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1. Instrumentos avaliativos e suas características .....	59
Quadro 2. Estratégias para mediação pedagógica com estudantes com diagnóstico de TDAH em situações avaliativas.....	66
Figura 1. Alunos matriculados na escola Betha com diagnóstico de necessidades especiais..	77
Figura 2. Dificuldades apresentadas pelos estudantes com TDAH em atividades avaliativas.	86
Figura 3. Instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes .....	87
Figura 4. Estratégias de Mediação Pedagógica nos momentos de avaliação.....	92
Tabela 1. Média geral dos alunos com TDAH por disciplina.....	98

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDA	Associação Brasileira de Déficit de Atenção
BM	Banco Mundial
CID	Classificação Internacional de Doenças
DDA	Distúrbio do Déficit de Atenção
DCM	Disfunção Cerebral Mínima
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares Educação Especial
PENUD	Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
SD	Síndrome de Down
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2 TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE: PROBLEMATIZAÇÃO E REVISÃO CONCEITUAL</b> .....	22
2.1 TDAH: AVANÇOS E IMPRECIÇÕES CONCEITUAIS .....	22
2.2 PANORAMA HISTÓRICO DA EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE TDAH.....	27
<b>3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA NECESSÁRIA PARA A ESCOLA INCLUSIVA</b> .....	32
3.1 REVISITANDO A PERSPECTIVA INCLUSIVA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	32
3.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA SE COMPREENDER A MEDIAÇÃO.....	37
3.3 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO .....	39
3.4 O CURRÍCULO ESCOLAR: OPORTUNIDADES PARA AÇÕES MEDIADORAS NA ESCOLA INCLUSIVA .....	43
3.5 ADAPTAÇÃO CURRICULAR: UM DESAFIO NA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TDAH.....	45
<b>4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA</b> .....	52
4.1 FORMAS DE AVALIAR A APRENDIZAGEM.....	54
4.2 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	57
4.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....	61
4.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DIAGNÓSTICO DE TDAH.....	66
<b>5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	69
5.1 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	72
5.2 TÉCNICA PARA ANÁLISE DE DADOS .....	74
5.3 O LOCUS DA PESQUISA .....	76
5.4 CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	78
<b>6 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: PENSANDO ESTRATÉGIAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TDAH</b> .....	80
6.1 CONCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TDAH NA ESCOLA REGULAR .....	80
6.2 O DESEMPENHO DE ESTUDANTES COM TDAH EM ATIVIDADES AVALIATIVAS .....	83

6.3 DIFICULDADES APRESENTADAS POR ESTUDANTES COM TDAH NAS ATIVIDADES AVALIATIVAS.....	85
6.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PELOS DOCENTES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	87
6.5 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ATIVIDADES AVALIATIVAS PARA ESTUDANTES COM TDAH .....	90
<b>6.5.1 Adaptação nos instrumentos de avaliação</b> .....	94
<b>6.5.2 Interação/mediação professor-aluno nos momentos de avaliação</b> .....	96
6.6 EFEITOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM TDAH .....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	101
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	104
<b>APÊNDICES</b> .....	113

## 1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo as pessoas consideradas diferentes dos padrões estabelecidos socialmente, a exemplo daquelas com deficiência, tiveram negado o direito de conviver plenamente com as demais pessoas. Em alguns casos, viviam de forma segregada, em condição de exclusão absoluta, sem nenhuma participação nos espaços educacionais. Eram vistas apenas como pacientes da área médica, portanto o atendimento era realizado em instituições especializadas não havendo trabalho pedagógico para estas nas escolas regulares.

Após esse período de institucionalização, compreendido entre o século XVIII (quando foram criadas as primeiras instituições para abrigo dos excluídos) e meados do século XX, até a década de 1960 (quando a institucionalização passou a ser examinada e criticada, circulando, a partir de então, os conceitos de normalização e desinstitucionalização), passou-se a inserir tais pessoas nas escolas regulares, porém em espaços também segregados, constituídos pelas chamadas classes especiais, frequentadas prioritariamente por pessoas com dificuldades no processo de aprender, deficiências ou distorções idade-série. Nesse contexto, foram inseridas na escola comum as chamadas Necessidades Educacionais Especiais (NEE), envolvendo tanto as deficiências (física, intelectual, visual, auditiva e múltipla), quanto os transtornos globais do desenvolvimento e os transtornos funcionais específicos, como o Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH). Por ser esse termo mais abrangente, neste trabalho optou-se pelo uso dessa terminologia, uma vez que necessidades educacionais especiais referem-se às necessidades que os estudantes enfrentam em seu processo de escolarização.

Como afirma Machado (2011), os estudantes de classes especiais com deficiências ou qualquer tipo de limitações eram, muitas vezes, impedidos de conviver com os demais alunos e eram considerados como aqueles que não deveriam se misturar com os outros. “Isso intensificava a discriminação, o preconceito e o medo”. (MACHADO, 2011, p.79)

Tendo em vista os movimentos voltados para a luta pelo direito à igualdade e respeito às diferenças, tem-se buscado maior valorização das potencialidades dessas pessoas. Com isso, muitos estigmas vêm sendo superados, pois se chegou à conclusão de que pessoas com necessidades especiais devem estar incluídas em ambientes de aprendizagem juntamente com os demais educandos. Concluiu-se ainda que as pessoas com necessidades educacionais especiais, inseridas no contexto educacional, devem ser atendidas nas suas especificidades, por isso necessitam de políticas e práticas educativas que favoreçam o seu desenvolvimento

intelectual e social. O convívio entre as diferenças é favorável, considerando-se que a diversidade do meio social é fundamental para o enriquecimento de trocas e intercâmbios que ocorrem entre os sujeitos que nele interagem.

Esse fenômeno ganhou uma proporção maior com a proposta de inclusão sistematizada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), um dos documentos mais importantes para o paradigma inclusivo desde a sua definição, pois reafirma o direito de inclusão e intensifica o compromisso e a proposta de educação para todos, definindo políticas, princípios e ações que norteiam essa proposta.

A Declaração de Salamanca é um documento escrito durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais que aconteceu na Espanha em 1994 e teve como referência a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, convocada e financiada pelo Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com a participação de diversos países e organizações mundiais na qual se definiu um Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos os sujeitos em processo de escolarização. (MELLO, 2004)

A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem numa sociedade escolarizada perpassa pelos instrumentos essenciais para o desenvolvimento de práticas sociais que envolvem aprendizagens de leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problema, bem como valores e atitudes.

A ênfase dada às atitudes e valores na Declaração de Jomtien, bem como as dimensões sociais apresentadas no Plano Decenal de Educação para Todos<sup>1</sup>, apontam as bases para o princípio da proposta de educação inclusiva que envolve o respeito às diferenças e o trabalho pedagógico adequado ao atendimento das necessidades apresentadas pelos estudantes.

Ressalte-se que a conferência que deu origem ao Plano Decenal, que teve como subtítulo Diretrizes para Implementar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, destaca a condição de estudantes com necessidades especiais, mais especificamente àqueles

---

<sup>1</sup> O Plano Nacional de Educação para todos foi elaborado a partir das discussões consensuais na Conferência de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia (1990) pela luta e recuperação da educação básica. O Ministério da Educação instituiu um Comitê Consultivo e um Grupo Executivo, compostos por representantes do Ministério, do CONSED (Conselho dos Secretários Estaduais de Educação), UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e de várias entidades governamentais e não governamentais. Em 1993 aconteceu a Semana Nacional de Educação para Todos, com a participação dos segmentos mais representativos da sociedade civil brasileira. Nesta Semana foram discutidas questões estratégicas da política de educação básica e assinado pelo Governo e as entidades presentes o Compromisso Nacional de Educação para Todos, documento balizador do Plano Decenal (Brasil, 1993).

que são diagnosticados com Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Essa terminologia foi apresentada em 1994 pela Associação Psiquiátrica Americana, na quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM)<sup>2</sup>, para descrever um quadro caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Os estudantes que possuem tais características, por sua vez, estão presentes em diferentes espaços e contextos educativos.

O acesso dos estudantes com diagnóstico de TDAH nesses espaços, mais especificamente nas escolas regulares, é alvo de discussões uma vez que as barreiras atitudinais construídas pelos diversos atores escolares se constituem como problemática que desfavorece a aprendizagem.

Embora as políticas governamentais brasileiras na atualidade considerem como público alvo da educação inclusiva apenas as pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008), nos cabe pensar nas pessoas com Transtornos Funcionais Específicos, em especial com TDAH, por compreender que têm sido um desafio para os educadores que lidam com a diversidade do contexto da sala de aula, uma vez que os educandos que apresentam esses transtornos, da mesma forma que os demais, inseridos nas primeiras categorias mencionadas, exigem que os docentes repensem as ações pedagógicas, fixando-se naquelas necessárias para favorecer a aprendizagem. Por outro lado, a política de educação inclusiva no Brasil prevê que nos casos dos transtornos funcionais específicos, a educação especial deve atuar “de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos”. (BRASIL, 2008, p. 15)

Nessa perspectiva, como defende Santos (2003, p. 4), a inclusão “é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena [...] de qualquer cidadão em qualquer arena em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres”. Dessa forma, neste trabalho será assumido o conceito mais amplo de inclusão que consta na Declaração de Salamanca contemplando não apenas a deficiência ou as altas habilidades/superdotação, mas também “crianças da rua ou crianças que trabalham crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e as crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”. (UNESCO, 1994, p. 6)

---

<sup>2</sup> O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- DSM) foi criado pelo Comitê de Nomenclatura e Estatística, da American Psychiatric Association. O DSM passou por revisões desde sua primeira publicação em 1952. Atualmente está em sua 5ª edição (DSM V), publicada em 2013.



Nesse sentido, ressalta-se neste estudo a defesa de uma educação para todos, uma vez que esta pressupõe a igualdade de oportunidades para qualquer pessoa, independente de suas especificidades. A proposta de uma educação para todos é garantida legalmente e concretiza a chamada educação inclusiva. Essa discussão acerca da inclusão remete a questões que envolvem a construção de uma estrutura social e educacional que possibilite o atendimento à diversidade. Assim, parte-se do princípio, presente no Artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- Lei nº 9.394/96, o qual preconiza que os “sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades”. (BRASIL, 2008).

Por sua vez, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2001, no Artigo 2º, reforça que os sistemas educacionais precisam organizar-se para atender as necessidades específicas dos estudantes. Ainda ratificando a proposta de uma educação inclusiva para todos, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 destaca que “o grande avanço que a década da educação<sup>3</sup> deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. (BRASIL, 2001)

Embora ainda não exista uma legislação específica em nível nacional para pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, está em processo de tramitação o projeto de Lei Federal, nº 7081/2010 que tem como finalidade instituir, no âmbito da educação básica, a obrigatoriedade da manutenção de programa de diagnóstico e tratamento do TDAH e da Dislexia<sup>4</sup>. O projeto estabelece em seu artigo 3º que as escolas devam assegurar aos alunos com TDAH e Dislexia acesso aos recursos didáticos adequados ao desenvolvimento de sua aprendizagem.

Com isso, entende-se que uma escola baseada em uma proposta inclusiva é aquela preparada para oferecer condições de aprendizagem em diferentes situações pedagógicas, oportunizando o desenvolvimento, autonomia intelectual e aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, as escolas devem ser espaços acessíveis para todos, pois a troca e construção de conhecimento precisam ser asseguradas, independente das diferenças dos estudantes.

Nessa perspectiva, as escolas regulares tornam-se inclusivas na medida em que criam possibilidades que favorecem o desempenho escolar de estudantes inseridos neste contexto

---

<sup>3</sup> A Lei 9.394/96 dispõe em seu artigo 87: É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. No inciso 4º determina que até o fim da Década de Educação somente serão admitidos os professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

<sup>4</sup> “A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem, de origem neurológica. Ela se caracteriza por dificuldades com o reconhecimento preciso ou fluente de palavras e por poucas habilidades de ortografia e de decodificação” (CUNHA, 2014, p. 111).

educativo. Com isso, enfatiza-se numa perspectiva inclusiva, dentre outros aspectos, a mediação pedagógica<sup>5</sup>, conceito fundamentado na teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski, como uma importante estratégia para inclusão de todos os estudantes, tendo em vista a heterogeneidade das classes. Considera-se como mediação pedagógica, a ação realizada pelo docente, de forma planejada e intencional, com vistas a favorecer a aprendizagem dos estudantes. Essa ação mediadora pode consistir em ajudas, para a classe ou individuais, fornecidas, por exemplo, através de questionamentos, indagações e/ou pistas com o objetivo de colaborar com o processo de aprendizagem dos estudantes.

Assim, a partir do reconhecimento da necessidade de um trabalho de mediação com alunos com diagnósticos de TDAH, esta investigação coloca-se diante das seguintes questões: Como acontece a mediação pedagógica com os estudantes com diagnóstico de TDAH no processo de avaliação da aprendizagem? Que estratégias de mediação pedagógica são utilizadas em situações de atividades avaliativas com esses estudantes?

Diante disso, tem-se como objetivo geral desta pesquisa analisar como acontece a mediação pedagógica dos estudantes com TDAH no processo de avaliação da aprendizagem. Para detalhamento deste propósito, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: 1. Identificar as dificuldades apresentadas por estudantes com TDAH no processo de avaliação de aprendizagem; 2. Verificar as estratégias de mediação pedagógica utilizadas por professores no processo de avaliação da aprendizagem de estudantes com diagnóstico de TDAH. 3. Analisar se as estratégias de mediação pedagógica contribuem para o desempenho de estudantes com diagnóstico de TDAH no processo de avaliação da aprendizagem.

A pesquisa foi então realizada como um estudo de caso com os professores de estudantes que possuem diagnóstico de TDAH em uma instituição particular de ensino do município de Feira de Santana-Ba.

Como a mediação pedagógica e sua implicação no processo de construção do conhecimento é a temática deste estudo, optou-se por um embasamento teórico na perspectiva histórico-cultural defendida por Lev Semenovitch Vigotski (1896 – 1934) para discutir a mediação, termo utilizado em seus estudos sobre os processos psíquicos humanos.

De acordo com essa teoria, a compreensão da realidade humana fornece elementos para que os indivíduos se apropriem dos meios para transformá-la, e isso se dá a partir das relações sociais. Nesse processo, a relação do sujeito com o mundo está sempre mediada pelo outro, e é através da mediação que se dá a internalização das atividades e comportamentos

---

<sup>5</sup> A mediação pedagógica como conceito basilar neste trabalho será aprofundado no capítulo três desse trabalho.

sócio-histórico-culturais. Assim, a mediação é considerada de fundamental importância para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

No contexto escolar, essa mediação acontece em uma relação dialógica entre os sujeitos que nele interagem (alunos/alunos e alunos/professores), possibilitando que, a partir dessa interação o professor elabore ações intencionais para que o estudante avance na aprendizagem (PIMENTEL, 2002). A perspectiva de interação entre estudantes é chamada de aprendizagem colaborativa<sup>6</sup> ou cooperativa que consiste no apoio dos pares no processo de aprendizagem.

Para conhecer as discussões sobre a temática em estudo, neste trabalho, foi feito um levantamento das publicações disponíveis no Banco de Teses da Capes. Obteve-se um registro de 104 publicações<sup>7</sup> que mencionam o TDAH, sendo que 74 são dissertações de mestrado e 27 teses de doutorado. Dessas, apenas 10 estão relacionadas à área da Educação, envolvendo discussões sobre compreensão dos professores sobre TDAH, representações sociais dos professores de Ensino Fundamental sobre estudantes com TDAH, percepção de professores sobre a política de formação para inclusão desses estudantes e, 2 (duas) mencionam concepção e prática docente frente a suspeita do diagnóstico de TDAH. Observou-se ainda 4(quatro) relacionadas ao ensino da Matemática, Educação Física e Ciências, além de 1(uma) na área de Educação Especial com discussão sobre habilidades sociais.

Partindo desse levantamento é possível constatar que poucos estudos têm enfatizado a ação docente, embora seja crescente o número de alunos com o diagnóstico de TDAH nas salas de aula, ainda há o desconhecimento “do como fazer” para favorecer a aprendizagem desses estudantes. Diante dessa lacuna, destaca-se a relevância deste estudo pela contribuição que este se propõe em relação as ação pedagógica mediadora docente frente aos estudantes com TDAH.

A definição da temática desta investigação foi motivada pela minha<sup>8</sup> própria experiência na trajetória acadêmica, bem como pela atuação como professora do Ensino Básico, no qual vivenciei concretamente o processo de ensino e aprendizagem de uma criança com Síndrome de Down (SD). Dessa experiência, surgiu na graduação o interesse de compreender a construção da base alfabética dessas crianças em escola regular, fazendo-me debruçar, posteriormente durante a pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial, na

---

<sup>6</sup> Para aprofundamento do conceito de aprendizagem colaborativa ou cooperativa sugere-se a leitura de: DAMIANI, PORTO e SCHLEMER (2009); BESSA e FONTAINE (2002); GAVILÁN (2002); PIMENTEL (2011).

<sup>7</sup> Ressalta-se que essas 104 publicações disponíveis no banco de dados, referem-se aos anos de 2011 e 2012.

<sup>8</sup> Uso da primeira pessoa do singular neste estudo será utilizado apenas neste momento da apresentação da experiência da pesquisadora, optando-se pela utilização da terceira pessoa no decorrer desse trabalho.

literatura para compreender as adaptações curriculares necessárias para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual em espaço regular, proporcionando-me a convicção de que pessoas com necessidades especiais apresentam condições de aprendizagem diversas e que os fatores sociais interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Mais uma vez, instigada pela própria experiência como docente e auxiliar de coordenação na educação básica numa escola que possui estudantes matriculados com diagnóstico de TDAH, no curso do Mestrado surge o desejo de discutir a mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem com estudantes com TDAH, partindo do pressuposto que a mediação pedagógica pode favorecer a aprendizagem e contribuir para o desempenho escolar desses estudantes.

Para melhor compreensão da proposta da presente investigação, a primeira seção deste trabalho dissertativo traz uma discussão introdutória sobre a temática a ser trabalhada, justificando sua relevância.

A segunda seção aborda uma discussão conceitual sobre o TDAH e aponta para a complexidade desse conceito mediante a dificuldade da precisão diagnóstica, bem como o consequente risco de banalização dos diagnósticos para o desenvolvimento desses estudantes, especialmente durante o processo de escolarização.

Na terceira seção são discutidos os conceitos de inclusão escolar e de mediação pedagógica. Compreendendo-se que a relação do sujeito com o mundo é sempre mediada pelo outro e que, portanto, é através da mediação que se dá internalização das atividades e comportamentos sócio-histórico-culturais, defende-se que numa escola inclusiva as práticas mediadoras são fundamentais para o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Na quarta seção faz-se uma revisão conceitual sobre a avaliação da aprendizagem, levando-se em consideração as diferentes formas e instrumentos utilizados nesse processo, em especial são enfocadas especificidades a serem consideradas nos procedimentos de avaliação de estudantes com diagnóstico de TDAH.

Na seção seguinte são apresentados os caminhos metodológicos percorridos para realização da presente investigação, bem como a abordagem que norteia o estudo de caso realizado, apresentando-se também a instituição de ensino *locus* da investigação e os participantes da pesquisa.

A sexta seção traz a análise dos dados levantados no desenvolvimento da pesquisa, considerando-se o referencial teórico utilizado nas seções anteriores. Por fim, são feitas as

considerações finais e expõem-se os apêndices com os instrumentos utilizados no trabalho de campo.

Espera-se que o trabalho desenvolvido contribua para compreensão das implicações da mediação pedagógica com estudantes com diagnóstico de TDAH de modo que favoreça sua aprendizagem e o desempenho escolar desse público, contribuindo para promover uma educação de qualidade para estes estudantes com necessidades específicas.

## 2 TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE: PROBLEMATIZAÇÃO E REVISÃO CONCEITUAL

Esse capítulo aborda o conceito do TDHA, apresentando inicialmente uma visão médica acerca do transtorno, assim como a visão na perspectiva dos estudos etiológicos e epidemiológicos. Apresenta ainda uma evolução histórica do conceito de TDAH, apontando a complexidade existente em torno deste conceito, devido a dificuldade da precisão diagnóstica, e as consequências e implicações da banalização desses diagnósticos na vida dos estudantes.

Os estudos sobre o TDAH demonstram que o transtorno se torna mais evidente no período escolar, pois o estudante precisa conviver com regras que exigem maior necessidade de concentração, conseqüentemente as características apresentadas por esses estudantes podem comprometer o desempenho escolar.

### 2.1 TDAH: AVANÇOS E IMPRECISÕES CONCEITUAIS

O Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) tem alcançado grande repercussão nos discursos de educadores na atualidade para justificar, principalmente, problemas na aprendizagem e comportamentais. Essa nomenclatura começou a ser usada a partir da década de 90 para caracterizar um quadro nosográfico<sup>9</sup> que caracteriza sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade como neurobiológicos.

Na visão médica, o TDAH é um problema neurológico que aparece ainda na infância com maior incidência na fase escolar em torno de sete anos de idade, podendo permanecer até a fase adulta. Embora não exista um exame neurológico específico, os diagnósticos clínicos são elaborados de acordo com os critérios definidos pelos sistemas classificatórios como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- DSM V ou a Classificação Internacional de Doenças e Problemas relacionados a saúde<sup>10</sup> - CID-10 (décima edição) no qual se observa a duração, frequência e intensidade dos sintomas, recorrência destes em diferentes espaços, bem como comprometimento nas relações familiar, na escola e na sociedade. Esses dados são obtidos através de entrevistas, questionários e outros recursos que

---

<sup>9</sup> Termo referente à classificação e descrição das doenças ([http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/nosografia%20\\_1009080.html](http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/nosografia%20_1009080.html)).

<sup>10</sup> A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde- CID ( International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems – ICD) é um guia usado principalmente em países fora dos Estados Unidos, como no Brasil.

podem ser utilizados para completar as informações, a exemplo das escalas de observações do comportamento. Embora a terminologia Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) utilizada pelo DSM seja a mais conhecida e divulgada no Brasil, os médicos utilizam o CID -10 para fins de registros de diagnóstico e emprega a terminologia Transtornos Hiper-cinéticos referindo-se a um distúrbio da atividade e atenção.

O estudo da etiologia<sup>11</sup> do TDAH, no entanto, considera que o transtorno tem origem genética, representado por alterações no funcionamento do lobo pré-frontal do cérebro, região responsável pelas ações mais complexas da mente humana, como organização, planejamento e percepção. Também considera que fatores ambientais influenciam na manifestação das características que compõem os diferentes quadros clínicos do TDAH (ROMAN et al., 2003). Apesar do grande número de estudos já realizados, Muszkat et al (2012) ressalta que as causas do TDAH, ainda não são totalmente definidas.

Quanto aos estudos epidemiológicos<sup>12</sup> por sua vez apontam que no caso do TDAH a prevalência<sup>13</sup> não é de fácil detecção, além disso, há uma variedade desta em diferentes países e, até mesmo, dentro de um mesmo país. Essas distinções de concepção resultam das diferenças metodológicas entre os estudos, baseadas em diversos critérios utilizados para o diagnóstico; diferentes procedimentos de seleção; variadas escalas de avaliação; diversos tipos de delineamento dos estudos; e uso de diversificadas fontes de informação como o próprio sujeito investigado, família e professores. (GOLDOFREDO; BARBOSA, 2003)

Rohde e Mattos (2003) afirmam que a dificuldade na confiabilidade dos estudos epidemiológicos está precisamente na coleta de informações. Isso remete a outra questão discutida no que se refere à prevalência, ou seja, a subjetividade na avaliação, uma vez que cada pessoa compreende o comportamento, ações e/ou atitudes de forma diferenciada, podendo potencializar ou não os sintomas. Nesse caso, o que pode ser comportamento inadequado, falta de atenção ou impulsividade para uma pessoa, pode não ser para outra, assim a interpretação individual fornecerá elementos favoráveis ou não para o diagnóstico do TDAH. Essas questões dificultam a identificação do transtorno, além disso, o ambiente que o sujeito está inserido influencia nos fatores que favorecem essa identificação.

---

<sup>11</sup> Refere-se ao estudo sobre a causa ou a origem de determinada doença. Conjunto dos fatores que contribuem para a ocorrência de uma doença ou estado anormal. (<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=etiologia>).

<sup>12</sup> Estudo da frequência da distribuição e dos determinantes dos problemas de saúde em populações humanas. “Para a realização de estudos epidemiológicos, deve-se recorrer inicialmente ao uso de instrumentos estandarizados aplicados (...)” (ROHDE; MATTOS, 2003. p. 16).

<sup>13</sup> Quantificação do número de casos existentes de uma determinada doença.

Segundo Barkley, (2002, p. 10) “todos os sintomas primários de TDAH se alteram não apenas com o crescimento de uma criança, mas também conforme as situações: onde a criança se encontra, o que é pedido que ela faça e quem deve cuidar da criança”. No contexto do espaço escolar, isso perpassa pela estrutura organizacional, respeito às diferenças e a própria compreensão do sujeito como um ser singular.

Diante disso, torna-se imprescindível considerar a história de vida desses sujeitos inseridos em uma determinada cultura, não restringindo o diagnóstico apenas aos sintomas de desatenção, hiperatividade ou impulsividade, pois estes podem variar de acordo com o desenvolvimento, especialmente na adolescência, quando estes sintomas diminuem. Também é fundamental levar em consideração o grau de comprometimento associados a esses sintomas.

A existência desses sintomas em períodos curtos, ou iniciando-se em idade mais avançada ao logo do desenvolvimento ou após episódios psicossociais, por exemplo, separações dos pais, mudanças de escola ou perda familiar, não podem ser considerados *a priori* como indicativos de TDAH. Da mesma forma, a inquietude e desatenção podem ter relação com outros transtornos psiquiátricos, tais como psicose e quadro depressivos ansiosos (ANDRADE, 2003).

Apesar da definição atual acerca da nomenclatura ainda existem muitas dúvidas, incertezas e mitos sobre o TDAH, isso faz com que o referido conceito seja alvo de diversas críticas, centradas principalmente na elaboração do diagnóstico clínico e no crescente processo de medicalização<sup>14</sup>. A crítica ao uso de medicamentos remete-se ao fato de que os prejuízos que estes podem causar são muito mais evidentes do que os benefícios. Além disso, torna-se motivo de cautela prescrevê-los no caso do TDAH, uma vez que o próprio diagnóstico é impreciso.

Embora as discussões em torno do TDAH estejam pautadas por incertezas diagnósticas, é crescente o número de educandos que são classificados com as mesmas

---

<sup>14</sup> De acordo com as discussões do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, a medicalização pode ser entendida como o “processo em que as questões da vida social, sempre complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico, são reduzidas à lógica médica, vinculando aquilo que não está adequado às normas sociais a uma suposta causalidade orgânica, expressa no adoecimento do indivíduo” ([www.medicalizacao.org.br](http://www.medicalizacao.org.br)). Para Moysés e Collares (2010, p. 73) “a medicalização da vida de crianças e adolescentes articula-se com a medicalização da educação na intervenção das doenças do não aprender. A medicina, afirma que os graves - e crônicos - problemas do sistema educacional seriam decorrentes de doenças que ela, medicina, seria capaz de resolver; cria, assim, a demanda por seus serviços, ampliando a medicalização”. A ampliação de conhecimentos sobre essa discussão pode ser feita através dos estudos de Moysés e Collares (1992, 2010), Moysés (2001), Meira (2011, 2012), Guarido (2007, 2010).



características que justificam o transtorno tais quais: falta de atenção e/ou concentração, dispersão, inquietude e hiperatividade.

A ênfase nesses sintomas é fortemente criticada pelos opositores ao diagnóstico do TDAH. Mesquita (2009) considera que a caracterização do transtorno, levando-se em consideração a hiperatividade, déficit ou instabilidade e impulsividade, parece ser a definição mais segura mediante a incerteza nos aspectos que o classifica.

Apesar dos avanços dos estudos nessa área, Goldofredo e Barbosa (2003) destacam que a imprecisão faz com que o TDAH seja descrito na literatura de forma não-objetiva em relação a sua definição e uso dos critérios para realização do diagnóstico. Diante disso, os autores questionam se realmente poder-se-ia conceituar o TDAH como transtorno ou se, na verdade, “faz parte do extremo de um continuum do desenvolvimento normal”. (GOLDOFREDO; BARBOSA, 2003, P. 15)

Russel Barkley (2002, p.15), mesmo contrapondo grande parte das questões levantadas a respeito da incerteza desse conceito, declara: “[...] mesmo que o TDAH esteja entre os transtornos psicológicos infantis mais bem estudados, ainda há muito que meus colegas e eu ainda não sabemos. O TDAH permanece mal-compreendido e controverso nas mentes do público em geral e das autoridades educacionais”. Em pesquisa desenvolvida no Brasil por Gomes, et al (2007) para verificar o conhecimento da população, de médicos, psicólogos e educadores sobre os aspectos clínicos do TDAH, constatou-se que em todos os grupos de entrevistados foram relatadas crenças não respaldadas cientificamente, podendo contribuir para diagnósticos e tratamentos inadequados. O estudo ainda revela as lacunas e contradições em torno do diagnóstico e aponta a necessidade de capacitação e formação continuada para profissionais que lidam com o TDAH. Seno (2010), em estudo realizado para identificar o conhecimento de 52 educadores sobre o TDAH, também constatou a falta de conhecimento teórico desses profissionais.

Rohde e Matos (2003), pesquisadores brasileiros nos estudos sobre TDAH, chamam atenção para o fato de que o transtorno não pode ser considerado apenas como um comportamento “exuberante” de determinado grupo, uma vez que se associa ao comprometimento funcional, afeta o desempenho acadêmico, as relações sociais e o ajustamento psicossocial. Da mesma forma, acreditam que não pode ser considerado um problema, fruto da educação recebida no meio familiar.

Nas últimas décadas os diagnósticos do TDAH têm sido utilizados para responder aos variados problemas, uma vez que “os sintomas de desatenção associam-se às dificuldades de

aprendizagem e os sintomas de hiperatividade e impulsividade aos problemas de comportamento”. (MESQUITA, 2009, p. 15)

Conseqüentemente, esses sintomas que caracterizam o transtorno podem ocasionar diversas dificuldades para os estudantes, de fato, com TDAH inseridos em contextos escolares. Esses estudantes geralmente apresentam problemas para manter atenção, concluir as atividades no tempo definido e organizar as tarefas. Além disso, evitam atividades que exigem esforço mental por um período longo, perdem com facilidade os materiais que precisam para realizar tarefas, cometem erros por descuidos e distraem-se com facilidade com outros estímulos não relacionados ao que estão fazendo. Em decorrência disso, o desempenho acadêmico pode ser comprometido. De acordo com Andrade (2003, p. 77), “o rendimento escolar abaixo do esperado e que, não raro, desencadeará problemas nas esferas afetiva e emocional” é provocado pela falta de atenção nas instruções da tarefa. De acordo com DuPaul e Stoner (2007, p. 4)

outros problemas acadêmicos associados a problemas de atenção incluem fraco desempenho em testes; habilidades deficientes de estudos; cadernos, carteiras e trabalhos escritos desorganizados; e falta de atenção às explicações do professor e /ou discussões em grupo.

Essas questões relacionadas à atenção comprometem o resultado escolar devido à dificuldade do educando com TDAH selecionar os estímulos relevantes para que aconteça a aprendizagem tais como, selecionar a informação para resolução de um problema; estruturar e realizar uma tarefa. Tal dificuldade pode repercutir também nas habilidades de leitura, escrita e matemática, em falhas no procedimento para realização de operação simples de adição e subtração, omissão de passos nas operações de multiplicação e divisão, ou trocas de sinais (MOOJEN; DORNELES; COSTA, 2003; BENCZIK; BROMBER, 2003).

Ademais, os estudantes com TDAH podem apresentar impulsividade e hiperatividade de diferentes maneiras, comprometendo a relação com colegas e professores e a qualidade das atividades escolares. A impulsividade pode ser evidenciada em comportamentos como: falar sem permissão; conversar com colegas em momentos inapropriados; e ficar zangado quando confrontado. Os problemas relacionados à hiperatividade incluem sair da carteira sem permissão, brincar com objetos inapropriados, batucar com os dedos, bater os pés e se mexer na carteira (DUPAUL; STONER 2007).

De acordo com Goldstein e Goldstein (apud BENCZIK; BROMBER, 2003), cerca de 20 a 30% das crianças com TDAH apresentam dificuldades específicas que interferem na sua capacidade de aprender.

Embora nem todo estudante com o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade apresente dificuldades no processo de aprendizagem, a escola como espaço privilegiado para construção do conhecimento, deverá apropriar-se dos diagnósticos para construção de uma prática pedagógica que favoreça a aprendizagem.

## 2.2 PANORAMA HISTÓRICO DA EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE TDAH

Durante o século XVIII surgiram as primeiras referências à hiperatividade na literatura médica. Em 1798 o médico escocês Alexander Crichton descreve em seu livro “An Inquiry Into the Nature and Origin of Mental Derangement”<sup>15</sup> um estado mental com quadro característico de desatenção e inquietude que inicia na infância e diminui com a idade.

Em 1845 o médico Heinrich Hoffman referiu-se às características que se assemelham as do transtorno em seu livro de poemas sobre crianças e seu comportamento. No qual relata sobre dois garotos, Zappel Philipp e Hans Guck-in-die- Luft, sendo que o primeiro “não consegue ficar parado à mesa durante uma refeição e acaba derrubando tudo”, e o segundo “não presta atenção por onde anda, pois está sempre olhando para as nuvens, tropeça e cai frequentemente”. (LOUZÃ, 2009, p. 15)

O pediatra britânico George Fredrick Still, em 1902, descreveu e nomeou o quadro clínico de “Defeito na conduta moral”. A ênfase clínica foi reforçada por Still ao prescrever, como condição médica, as condutas na infância que eram consideradas como “maus comportamentos”.

Em seus estudos Still identificou que essas crianças, embora criadas em ambientes considerados bons, demonstravam-se incapazes para aceitar regras e mostravam-se “impetuosas, agressivas e desafiadoras, irrequietas e impulsivas” (MUSZKAT et al., 2012). Essas crianças, portanto, deveriam ser institucionalizadas em idade precoce, uma vez que não poderiam ser ajustadas. Still observou também que embora esses ambientes fossem favoráveis, havia outras pessoas da família que apresentavam as mesmas características da

---

<sup>15</sup> O título apresentado pode ser considerado no português “uma investigação da natureza e origem da perturbação mental”.

criança ou “patologias psiquiátricas” como alcoolismo ou depressão. Sua observação levou-o a hipótese de hereditariedade genética. (MESQUITA, 2009, p. 23)

A hipótese de uma causa genética para os distúrbios de comportamento na infância foi reforçada por Holman, em 1922, que após observar crianças vítimas de “pandemia de encefalite” constatou que as mesmas apresentavam hiperatividade, desatenção e impaciência. Esse quadro foi denominado por ele de “Desordem pós-encefálica”.

O experimento de Charles Bradley, em 1937, com medicações estimulantes em crianças emocionalmente perturbadas e a chegada da Segunda Guerra Mundial, também contribuíram para essa hipótese. Estudos realizados nessa época indicam que a Segunda Guerra Mundial trouxe como consequência, prejuízos cerebrais, que resultavam em comportamentos de inquietação, desatenção e impaciência. Esses fatores resultaram no estabelecimento da categoria “Lesão Cerebral Mínima” por Strauss e Lehtinen, em 1947, pois eles acreditavam que crianças que manifestavam hiperatividade, desatenção e alterações comportamentais deveriam ter alguma lesão cerebral.

Em 1962 não havia ainda confirmação das hipóteses de lesão cerebral, o que demandou a organização de um simpósio com estudiosos da Lesão Cerebral Mínima, em Oxford, Londres, para se obter um consenso. Após esse simpósio modificou-se a denominação para “Disfunção cerebral mínima” (DCM), estabelecendo-se, então, que o comprometimento, ao contrário de lesão, se tratava de uma disfunção. Mesquita (2009) destaca que o termo DCM associava-se a aspectos imprecisos, uma vez que compreendia diferentes manifestações clínicas. Assim, o diagnóstico indicava inteligência preservada com distúrbios de aprendizagem e/ou de comportamento, juntamente com desvios do sistema nervoso central. Esses desvios evidenciavam-se através de déficits de percepção, conceituação, linguagem, memória e do controle de atenção, dos impulsos ou da função motora. Contudo as causas eram hipotéticas e variadas, com consequências funcionais, e não anatômicas, para o cérebro.

No Brasil, o diagnóstico de DCM começou a ter repercussão especialmente por Lefére, um neuropediatra que define a DCM como um estudo multidisciplinar. Ele elaborou um exame neurológico evolutivo, com a finalidade de identificar os padrões normais de várias funções neurológicas em crianças de 3 a 7 anos de idade, passando-se então a ser utilizado para a avaliação de crianças encaminhadas com o diagnóstico de DCM (CYPEL, 2010).

A partir da compreensão de disfunção cerebral mínima, a neurologia passa a fazer parte desse processo diagnóstico para intervir nos problemas de aprendizagem, atenção e linguagem, “caracterizando-o como discretas alterações associadas às atividades nervosas

superiores e respaldando a terapêutica medicamentosa” (MESQUITA, 2009, p. 24). Com isso, o uso de medicamentos passa a ser utilizado para controlar os efeitos e intervir nos problemas de aprendizagem.

De acordo com Moysés e Collares (1992), entre 1960 e 1970, começou, partindo dos Estados Unidos, a disseminação de diferentes diagnósticos principalmente no campo médico. Isso teve grande influência para justificar os conflitos sociais como mínimas disfunções biológicas, passando-se, então, a difundir uma concepção de “biologização da sociedade”.

Para estas autoras, “nas sociedades ocidentais é crescente o deslocamento de problemas inerentes a vida para o campo médico, com transformação de questões coletivas, de ordem social e política, em questões individuais, biológicas” (MOYSÉS; COLLARES, 2010, p.72).

As incertezas e dificuldades para diagnosticar a DCM fizeram avançar as mudanças de nomenclatura e a ênfase sintomática, porém preservando o “postulado” de etiologia neurológica. Com isso, surge um movimento que enfatiza os sintomas da “hiperatividade”. Esse termo surgiu em 1957, com Laufer, Denhoff e Salomons com a denominação “Síndrome do impulso hipercinético”, em 1960, com Stella Chess e outros pesquisadores, considerando “Síndrome da criança hiperativa”. A hipótese de dano cerebral foi descartada por Chess, mas ela considerou uma forma de “hiperatividade fisiológica”. (MESQUITA, 2009)

Na década de 60, a atividade motora excessiva era considerada o principal sintoma que evidenciava as pessoas com características da síndrome, nesse período, o DSM II apresentou a nomenclatura “Reação hipercinética” para descrevê-la. Logo em seguida, nos anos de 1970, a síndrome recebeu nova nomenclatura pela Classificação Internacional de Doenças (CID-9), porém não muito diferente, sendo então chamado de “Síndrome hipercinética”.

Ainda na década de 70, mudou-se o foco da hiperatividade para as dificuldades de atenção e de controles dos impulsos. Com essa mudança, surge nos anos 1980, o termo “Distúrbio do Déficit de Atenção” (DDA), apresentado pelo DSM III, incluindo dois subgrupos: com ou sem hiperatividade (MESQUITA, 2009).

Com a revisão do DSM- III, em 1987, é recuperada a ênfase na hiperatividade, e a nomenclatura é modificada, mais uma vez, passando-se a chamar “Distúrbio de Hiperatividade com Déficit de Atenção” (MOYSÉS; COLLARES, 2010). Três anos depois, chegou-se à denominação atual “Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade” (TDAH) com três subtipos: 1) predominantemente desatento; 2) hiperativo-impulsivo e 3) combinado.

De acordo com os critérios da quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV, o transtorno pode ser caracterizado em três subtipos, sendo:

1) Predominantemente desatento, 2) Predominantemente hiperativo/impulsivo e, 3) Combinado. Segundo os critérios do manual para constatação do diagnóstico é necessário a presença de seis ou mais sintomas de desatenção ou seis ou mais sintomas de hiperatividade, por pelo menos seis meses, conforme lista com 18 sintomas apresentados e ocorrer antes dos sete anos de idade.

Na nova definição do DSM-V, lançada no congresso de psiquiatria, realizado em São Francisco, em maio de 2013, delineou-se algumas mudanças. Dentre as modificações ocorridas evidencia-se a determinação da idade mínima. Antes os sintomas deveriam estar presentes antes dos sete anos de idade, essa idade mínima foi alterada para 12 anos, provocando diversas discussões.

O termo “apresentação” aparece em substituição ao termo subtipos, por considerar que esta expressão favorece a compreensão de que o perfil dos sintomas pode ser alterado com o tempo. Outra mudança apresentada na quinta edição do DSM refere-se à classificação do TDAH em Leve, Moderada e Grave.

Mantém-se a lista com 18 sintomas (nove de desatenção, seis de hiperatividade e três de impulsividade), sendo que os sintomas de hiperatividade são computados conjuntamente. Assim, o diagnóstico permanece baseado em seis sintomas de desatenção e/ou seis sintomas de hiperatividade impulsividade, presentes pelo menos em um período de seis meses. Estes sintomas precisam evidenciar incompatibilidade com a faixa etária do indivíduo e causar comprometimento no mínimo em dois contextos diferentes como o ambiente familiar e a escola (MATTOS, 2014).

O Código Internacional de Doenças, em sua décima edição (CID-10), mantém a ênfase na hiperatividade como “transtorno hipercinético” (MARTINS; TRAMONTINA; ROHDE, 2003). Pesquisas apontam diferenciação entre as crianças com o TDAH, predominantemente hiperativo-impulsivo, em relação as que não apresentam hiperatividade, ressaltando não apenas o seu padrão emocional e comportamental, mas também o seu funcionamento cognitivo (ROHDE; MATTOS, 2003).

Os estudos mais atuais apontam o TDAH como um problema neurobiológico, de causas genéticas. De acordo com a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), os genes parecem ser responsáveis pela predisposição ao TDAH e não pelo transtorno em si. Segundo Mattos, (2014, p.55) “a herança genética não é o único fator determinante para o aparecimento do TDAH, mas é de longe o mais importante”. Assim, considera-se que em torno de 80% a 90% do transtorno tem origem em causa genética.

O TDAH é reconhecido por vários países e pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Segundo dados da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), cerca de 3% a 5% das crianças brasileiras possuem TDAH, das quais de 60% a 85% permanecem com o transtorno na adolescência. Rohde e Mattos (2003) consideram avanços na confiabilidade dos diagnósticos com o uso de critérios operacionais e medidas objetivas.

As características que evidenciam o TDAH são geralmente identificadas com maior intensidade na fase escolar, mediante as exigências da escola e, conseqüente, apresentação de sinais de fracasso escolar. De acordo com Guarido (2007), isso faz com que, baseados em observações do comportamento apenas no ambiente escolar, profissionais de educação encaminhem estudantes para avaliação clínica com intenção de confirmar o diagnóstico. Entende-se que esse processo precisa considerar, de forma dialética, o contexto histórico – cultural no qual esses estudantes estão inseridos, pois interfere diretamente no ensino e aprendizagem.

Considerando que as necessidades individuais dos educandos precisam ser contempladas no contexto educativo, a discussão neste trabalho será permeada pelos parâmetros legais que amparam uma educação para todos, independente de suas especificidades. Nesse sentido, entende-se que a escola tem autonomia para fazer as adaptações necessárias para atender as necessidades de seus educandos, através de estratégias de mediação pedagógica que favoreçam a aprendizagem de estudantes com diagnóstico de TDAH.

### **3 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA NECESSÁRIA PARA A ESCOLA INCLUSIVA**

Neste capítulo serão abordados conceitos fundamentais para compreensão da investigação realizada que tem como objetivo central analisar como acontece a mediação pedagógica com estudantes com diagnóstico de TDAH no processo de avaliação da aprendizagem, a exemplo dos conceitos de inclusão escolar, mediação pedagógica e adaptação curricular como uma possibilidade de ação mediadora do docente.

Considera-se que para atender à diversidade presente no contexto educacional é preciso eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem, portanto, é necessário incluir através de uma prática mediadora que respeite os direitos de todos à igualdade de oportunidades e a uma educação de qualidade.

Segundo Fontana (1996, p. 19) “a mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina”. Dessa forma, fomentar a discussão da mediação pedagógica para uma prática inclusiva permite refletir o papel da escola enquanto espaço de aprendizado e desenvolvimento do educando.

#### **3.1 REVISITANDO A PERSPECTIVA INCLUSIVA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

A sociedade é marcada por desigualdades que colocam as pessoas consideradas diferentes à margem de oportunidades, relegando-as, por vezes, à exclusão. Esta situação é também comumente vivenciada pelas pessoas com necessidades especiais.

Portanto, quando se fala em inclusão social perpassa a ideia de mudanças da sociedade para acolhimento e atendimento à diversidade, devendo, portanto, abranger diversos aspectos, a exemplo dos atitudinais, comunicacionais, arquitetônicos e pedagógicos, de modo a promover o acesso de todos aos bens e serviços.

Essas mudanças deveriam permear os princípios de uma escola que se diz inclusiva, de modo que favorecesse a aprendizagem de todos os estudantes inseridos nesse contexto educativo. Isso se torna necessário, pois em uma prática de educação inclusiva o processo de ensino e aprendizagem necessita de ações diferenciadas, para atendimento ao educando como



um ser que possui vivências, interesses, características e ritmos de aprendizagem diferenciados.

A imposição de normas e práticas homogêneas que levam o educando a moldar-se a um sistema de ensino, não contempla as diferenças, culminando na exclusão daqueles que não atendem a um padrão de normalidade estabelecido. Essa exclusão acontece porque tais práticas têm repercussão na avaliação escolar, pois os professores estão imbuídos de critérios valorativos que se refletem na forma de avaliar o estudante e na perspectiva que têm de sua aprendizagem (BEYER, 2006). As práticas desenvolvidas com base nessa perspectiva homogeneizante não contribuem para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, pelo contrário, ao se fixarem nas limitações acabam por ampliar as dificuldades desses sujeitos.

Moysés e Collares (2010) ressaltam que a tendência em homogeneizar grupos desconsidera que

existem também diferentes modos das pessoas agirem, reagirem, sentirem, se emocionarem, afetarem e serem afetados (..) algumas expressam sentimentos e comportamentos extremos e a maioria se situa em um *continuum* que vai de um extremo ao outro. (MOYSÉS; COLLARES, 2010, p. 71)

Essa postura de ensino homogeneizante corrobora, portanto, com a visão socialmente construída sobre as limitações de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como reforça os estigmas e rótulos sociais. Contribui também para a perpetuação de práticas de massificação do ensino que se baseiam na expectativa de que todos os educandos aprendam da mesma forma e no mesmo ritmo, utilizando-se critérios de ensino comuns a todos de forma inflexível, legitimando assim a exclusão, uma vez que iguala os educandos e exclui as diferenças.

Contudo, paradigmas emergentes têm contribuído positivamente para modificar a visão da sociedade em relação a essas pessoas, bem como as práticas educacionais que têm vislumbrado uma perspectiva mais inclusiva. Esses novos paradigmas “possibilita o ensino colaborativo, formando pessoas com valores e atitudes positivas diante das diferenças” (BARROS, 2010, p. 37).

Com o exercício de uma prática mais inclusiva estudos desenvolvidos nas diversas áreas do conhecimento vêm reconhecendo o potencial dos estudantes considerados com alguma limitação ou dificuldade e as contribuições que estes podem trazer ao meio em que estão inseridos.

Inevitavelmente as pessoas com diagnóstico de TDAH estão inseridas nos espaços educacionais e, em consequência dos aspectos comportamentais que apresentam, podem apresentar um baixo desempenho escolar, sendo, muitas vezes, rotuladas e estigmatizadas, o que revela a tendência da sociedade em excluir aqueles que possuem comportamentos considerados diferentes do “normal” ou “padrão”.

A ênfase nas barreiras excludentes, de acordo com Barros (2010), reforçou a ideia de que a inclusão seria a melhor alternativa para o alcance de uma educação para todos, já que se concentra nos grupos que têm sido excluídos das oportunidades educacionais. Em decorrência, várias medidas têm sido implementadas pelos órgãos públicos responsáveis pela condução de políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse âmbito, ressaltam-se as políticas educacionais implantadas no Brasil nos anos 90, fomentadas pelo Banco Mundial e da UNESCO, sobretudo, as reformas educacionais que tiveram determinações econômicas e ético-políticas do Programa de Educação para Todos. Essas reformas tiveram repercussões envolvendo diversos segmentos educacionais, influenciando os movimentos a favor da inclusão em espaços educacionais.

Na esteira das políticas públicas inclusivas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/96 reafirma o espaço preferencial do atendimento educacional dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular. Os discursos em defesa da não diferenciação remetem a uma proposta de educação inclusiva na qual todos os sujeitos têm direito ao ensino básico regular. A Resolução 2/2001, do Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica de 11/09/01, que institui as diretrizes para educação especial na educação básica, define em seu Art. 2º que:

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001)

Assim, a proposta de inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, de modo a construir uma escola mais inclusiva no sentido de que esta seja democrática, responsável para trabalhar com todos os educandos sem distinção de classe, gênero, raça ou características peculiares.

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios: os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa

pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades. (UNESCO, 1994)

Considerando que as pessoas possuem características próprias e singulares, torna-se contraditório pensar em espaços educativos sem levar em consideração a diversidade, especialmente dos grupos que necessitam de uma atenção mais específica no processo de aprendizagem. É contraditório pensar também que práticas educativas baseadas em modelos tradicionais, pautados na busca pela homogeneização, possam dar conta das especificidades de seus educandos. Porém é inegável que essa visão de homogeneidade ainda permeia muitas práticas, deixando de lado as diferenças e as necessidades individuais.

Em uma prática de educação inclusiva, porém, o processo de ensino e aprendizagem necessita de ações diferenciadas. Como afirmam Benczik e Bromber (2003), numa época em que se luta pela inclusão, os educandos com TDAH precisam ter o convívio social com os colegas da mesma idade e aprender a lidar com regras, com a estrutura e o limite de uma educação organizada, uma vez que a escola representa, em pequena escala, a sociedade.

Embora a inclusão educacional venha conquistando seu espaço desde as últimas décadas, fruto dos movimentos em defesa de uma Educação para Todos, muitas barreiras ainda impedem o acesso e a permanência dos estudantes que são considerados fora do “padrão” de normalidade estabelecido pela escola. Para Mantoan (2006, p. 187), compreender esse processo é importante para entender “tanta dificuldade e tanta perplexidade diante da inclusão”.

Isso se torna ainda mais evidente nos anos finais do Ensino Fundamental<sup>16</sup> que consiste em uma etapa da escolaridade em que ocorrem mudanças na organização pedagógica para contemplar as diversas áreas de conhecimento. O educando, conseqüentemente, percebe o impacto dessas mudanças no número de professores, nas várias disciplinas, nos diferentes critérios de avaliação e diferentes metodologias de ensino utilizadas para ministrar as aulas.

No entanto, tornar a escola inclusiva perpassa pelo estabelecimento de políticas curriculares e práticas pedagógicas que atendam a necessidade de todos. Entretanto, a própria incompreensão das implicações do currículo para efetivação da inclusão dificulta a possibilidade de organização de uma proposta que contemple as especificidades dos educandos no espaço escolar.

---

<sup>16</sup> O Ensino Fundamental é a etapa obrigatória da educação básica. De acordo com a LDB de 1996 essa etapa tem como objetivo a formação básica do cidadão. A partir de 2006, pela Lei nº 11.274, que alterou a redação do art. 32, o ensino fundamental passa a ter nove anos de duração, iniciando-se aos seis anos de idade, e é reafirmado seu caráter obrigatório e gratuito na escola pública. (LIBÁNEO et al., 2012)

Considerando-se que a inclusão visa o atendimento de todos os estudantes independente das condições que apresentam, é importante pensar nos educandos com diagnóstico de TDAH presentes nesse espaço de aprendizagem os quais, devido às características que evidenciam o transtorno, podem vivenciar problemas no decorrer do processo de aprendizagem e nas relações sociais.

Porém, uma educação para todos pressupõe igualdade de oportunidades, respeito às diferenças e valorização das potencialidades dos educandos. A ênfase nessas potencialidades dos educandos instiga a construção de uma educação pensada coletivamente em torno das experiências, percepções e significados para o indivíduo, pois não cabe pensar a educação sem levar em consideração as diferenças.

Diante disso, as propostas do MEC/SEF/SEESP para a educação especial na perspectiva inclusiva sugerem que para se obter respostas no processo de aprendizagem é preciso,

elaborar propostas pedagógicas baseadas na interação com os alunos, desde a concepção dos objetivos; reconhecer todos os tipos de capacidades presentes na escola; sequenciar conteúdos e adequá-los aos diferentes ritmos de aprendizagem dos educandos; adotar metodologias diversas e motivadoras; avaliar os educandos numa abordagem processual e emancipadora, em função do seu progresso e do que poderá vir a conquistar. (BRASIL, 1999, p.18)

Certamente para que isso ocorra de fato é necessário um trabalho desenvolvido em parcerias, com envolvimento da equipe escolar, professores e apoio pedagógico especializado<sup>17</sup>, formando uma rede de apoio à inclusão, sendo o professor um dos principais elos para o fortalecimento da escola inclusiva, dado o seu trabalho cotidiano com o aluno com necessidade especial.

A eficácia da ação docente implica no planejamento de diferentes formas de colaborar para a aprendizagem dos educandos, dentre elas destaca-se a mediação pedagógica como possibilidade de prática docente numa escola inclusiva, pois se compreende que essa estratégia de ensino oportuniza ao educando alcançar os objetivos que possivelmente não conseguiria sem a ajuda do outro, nesse caso o docente.

---

<sup>17</sup> Constitui-se parte da política de inclusão brasileira o atendimento educacional especializado (AEE) que funciona no contraturno das aulas na escola regular, de modo complementar, em casos de estudantes com deficiência, ou suplementar, em caso de estudantes com altas habilidades/superdotação. Os professores que atuam nos espaços que oferecem AEE devem possuir formação como especialista na área.

### 3.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA SE COMPREENDER A MEDIAÇÃO

Nesse trabalho a mediação será abordada levando-se em consideração à dimensão sócio-histórica do desenvolvimento dos processos psicológicos humanos a partir das contribuições de Vigotski. Para esse autor, a construção dos processos psicológicos envolve relações interpessoais, a interação do sujeito com o mundo pela mediação através das relações entre pessoas em determinado grupo cultural. Entende-se, portanto, por mediação

[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. (OLIVEIRA, 2002, p. 26)

De acordo com Vigotski (1998) a relação do sujeito com o mundo sempre é mediada pelo outros, seja na interação com sujeitos sociais ou com elementos culturalmente criados, a exemplo do livro. Assim, numa leitura, o leitor interage com o escritor e a sua compreensão sobre determinado assunto passa a ser mediada por esse sujeito social. Desse modo, Vigotski considera que é através da mediação que se dá a internalização de conceitos construídos na relação com o meio, ou seja, a conversão de relações sociais em funções mentais. É, portanto, nesse processo de mediação que as funções psicológicas essencialmente humanas se desenvolvem a exemplo da atenção voluntária, percepção, a memória e pensamento. Essa mediação, porém, não acontece de forma direta, inclui o uso de elementos mediadores responsáveis por esse processo, tais como instrumentos (que regulam as ações sobre os objetos) e signos (que regulam as ações psíquicas) que influenciam o desenvolvimento.

Os instrumentos como elementos mediadores da atividade humana impulsionam mudanças externas, uma vez que ampliam a possibilidade de intervenção nas ações concretas. Assim, para Vigotski (2000) “uma operação instrumental sempre é influência social sobre si, com ajuda dos meios de ligação social e desenvolve-se na forma plena da relação social de duas pessoas”. Enquanto que os signos auxiliam nas atividades psíquicas possibilitando domínio da atividade psicológica, bem como permite ampliar a capacidade de atenção, memória e acúmulo de informações (OLIVEIRA, 2002).

Os sistemas de signos ou sistemas simbólicos que representam a realidade, em especial a linguagem, funcionam como elementos mediadores que promovem a comunicação entre indivíduos, estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante.

Através da internalização desses instrumentos e signos é que se dá o desenvolvimento cognitivo, pois quanto mais o indivíduo utiliza signos, mais são modificadas suas operações psicológicas, da mesma forma quanto mais utiliza instrumentos mais se ampliam as possibilidades de suas funções psicológicas superiores<sup>18</sup>, como memória, consciência, percepção, fala, pensamento e emoção. Sendo assim, as funções psicológicas modificam-se quando mediadas por instrumentos e signos que são socialmente compartilhados. Para Vigotski (2000, p. 26), “por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações reais das pessoas”. Sendo assim, através da mediação do outro, são formadas as funções psicológicas, primeiro num nível interpessoal e depois num nível intrapessoal, através da internalização do que foi mediado pelo outro.

Para Vigotski (1998), embora exista um percurso do desenvolvimento que ocorra pela maturação do organismo individual, portanto de natureza ontogenética, é através do aprendizado e do contato do indivíduo com o meio histórico-cultural que os processos internos se desenvolvem (OLIVEIRA, 2002). Nesse sentido, aprendizado e desenvolvimento são indissociáveis, sendo que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento.

Segundo Vigotski, a interação que promove aprendizagem ocorre dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), conceito que “define as funções psicológicas que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (VIGOTSKI, 1998, p.113). Esta zona – ZDP - pode ser entendida como o espaço socialmente construído, através da mediação/cooperação, de modo que o sujeito seja capaz de realizar, com ajuda, o que não consegue fazer sozinho. Portanto, o acionamento da ZDP possibilita ao sujeito ultrapassar o seu desenvolvimento real em direção ao seu desenvolvimento potencial, ou seja, daquilo que é capaz de fazer quando devidamente mediado.

Nesse caso, a ação na ZDP constitui-se na própria mediação, imprescindível para ser desenvolvida em sala de aula. Segundo Rego (1995, p. 74),

o aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual.

Da mesma forma, quando se pensa em salas de aulas inclusivas acredita-se na igualdade de oportunidades, de possibilidades para todos falarem, questionarem, trocarem experiências e se perceberem parte de um processo dinâmico em construção. Afinal, o

---

<sup>18</sup> Para Vigotski as funções psicológicas superiores são aquelas que envolvem consciência, intenção, ações voluntárias e deliberadas (Oliveira, 2002).

desenvolvimento não acontece de forma isolada. Assim, “a mediação do/pelo outro possibilita a emergência de funções que, embora a criança não domine autonomamente, pode realizar em conjunto, de forma compartilhada” (FONTANA, 1996, p. 20).

Nesse sentido, tendo em vista que a mediação refere-se à interação como parte do processo de construção do conhecimento, considera-se que essa mediação não ocorre espontaneamente, ela é intencional na medida em que tem como objetivo ensinar. “A mediação intencional promove possibilidades no desenvolvimento, a falta dela produz e agudiza limites no processo de aprender” (PIMENTEL, 2006, p. 81). Sendo assim, buscar compreender os procedimentos de mediação que favorecem a aprendizagem de estudantes com TDAH é imprescindível, pois

a escola é o lugar, por excelência, onde o processo intencional de ensino e aprendizagem ocorre: ela é a instituição criada pela sociedade letrada para transmitir determinados conhecimentos e formas de ação no mundo; sua finalidade envolve, por definição, processos de intervenção que conduzem à aprendizagem. (OLIVEIRA, 2002, p. 57)

Partido desse pressuposto, a mediação tem um papel fundamental no processo de ensinar e aprender. Diante disso, infere-se a importância da mesma na perspectiva da escola inclusiva frente às diferenças, situando a pessoa com diagnóstico de TDAH neste contexto.

### 3.3 A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO

A defesa de uma educação para todos pressupõe a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independente de suas especificidades “diferenças individuais, que vão de estilos cognitivos diferentes, padrões culturais diferentes, até habilidades e capacidades diferentes” (ANGELUCCI, 2011, p. 201). Com isso, torna-se imprescindível pensar em diferentes formas de intervenção que promovam a redução da exclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nos espaços de interação e aprendizagem.

Dentre as formas de intervenção promotoras da aprendizagem, fez-se nesse trabalho a opção por se discutir a mediação pedagógica como prática de inclusão, tendo em vista o reconhecimento da importância da interação social, especificamente da mediação pedagógica, sobre o processo de aprendizagem.

É nessa interação, por exemplo, que a criança desenvolve a linguagem e, através desta tanto interage no meio em que vive como também internaliza conhecimentos e valores desse meio, ou seja, é capaz de transformar uma atividade externa em uma atividade interna. Para

que ocorra a internalização desses processos construídos através da interação, é necessário que esse processo interpessoal seja transformado em um processo intrapessoal. Isso porque para Vigotski o desenvolvimento humano primeiro ocorre em um plano social (intersíquico) e depois no plano psicológico (intrapíquico) (PIMENTEL, 2002).

Compreendendo então, que é por meio da interação com o outro e da mediação pedagógica que o educando constrói e reconstrói conhecimentos, ressalta-se a importância da mesma no processo de aprendizagem, uma vez que

mediar significa fornecer níveis de ajuda, planejados de forma intencional e que se ajustem às necessidades dos educandos. Essa prática de mediação é inerente à ação do professor que presta assistência ao aluno dando-lhe apoio a fim de proporcionar avanços no seu processo de aprendizagem, criando assim condições favoráveis para que essa aprendizagem aconteça. (PIMENTEL 2006, p. 45)

Dessa forma, reitera-se a importância da mediação pedagógica, enquanto prática dialógica no processo de ensino e aprendizagem, como possibilidade para promoção da inclusão de estudantes na escola regular.

Entende-se, pois, que o ensino promovido no espaço educacional inclusivo “deve favorecer o processo de interação social, mediação, a fim de que a criança alcance realizações que não seriam possíveis se atuasse isoladamente” (PIMENTEL, 2002, p. 24). A mediação, portanto, possibilita que o educando avance para uma conquista que não seria possível sem a ajuda intencional do outro mais experiente atuando na ZDP.

Essa atuação na ZDP amplia a capacidade de compreensão do estudante no sentido de estabelecer relações e refletir sobre sua aprendizagem. Para que isso aconteça, o professor precisa ter clareza dos “objetivos que pretende alcançar com a interação desenvolvida na sala de aula, como também os mecanismos cognitivos que estão implícitos nessa interação” (PIMENTEL, 2002, p. 34).

Entende-se assim, que a escola tem grande responsabilidade de proporcionar situações para que os estudantes aprendam, assumindo papel como sujeitos ativos no processo de aprendizagem percebendo-se como parte do processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, a ajuda fornecida pelo docente numa prática pedagógica inclusiva deve possibilitar que o estudante alcance, através da mediação ou da colaboração de seus pares numa atividade conjunta, um nível intelectual superior, avançando naquilo que já tem autonomia para fazer sozinho para a conquista do que ainda depende da ajuda do outro (PIMENTEL, 2007).



Nesse contexto, cada estudante precisa ser visto de maneira singular, visando ao desenvolvimento das suas potencialidades. Segundo Meira (1998, p.66), o professor que tem um olhar diferenciado para o estudante, é aquele que

sabe que o desenvolvimento cria potencialidades, mas que só a aprendizagem as concretiza, é aquele que se volta para o futuro no sentido de dar condições para que todos seus alunos se desenvolvam e que portanto, busca intervir ativamente nesse processo.

É nesse sentido que se aspira uma proposta de educação inclusiva que perceba o indivíduo com suas singularidades e potencialidades, que atribua significativa importância para a mediação em sala de aula, pois a mediação feita pelo professor com o objetivo de atender a necessidade individual perpassa pela compreensão de que todos são capazes de aprender. Assim,

a concepção de que todo aluno tem potencial e possibilidade de se desenvolver, muda completamente a compreensão das dificuldades das pessoas com necessidades especiais, pois [... passam a ser vistas] como um desafio possível de ser trabalhado a partir de uma determinada intervenção educativa feita de forma deliberada e intencional. (PIMENTEL 2006, p.45)

Essa mediação torna, assim, possível a equidade e igualdade de oportunidades para todos, sem discriminação e preconceitos, dando condições para o desenvolvimento e participação no processo educativo a partir das características e necessidades individuais, uma vez que se reconhece que cada pessoa possui um ritmo diferenciado, diferentes interesses e motivações que interferem no processo de aprendizagem.

Assim, os processos que envolvem a aprendizagem escolar, diferentemente daqueles que o educando aprende espontaneamente, dependem de mecanismos que impulsionam a construção do conhecimento. Dentre esses mecanismos, a mediação pedagógica desempenha um papel essencial, pois é a partir dela que se torna possível construir conhecimento.

Em se tratando do educando com diagnóstico de TDAH torna-se mais necessário enfatizar a importância da intervenção docente, pois os “procedimentos reguladores que ocorrem na escola-demonstrarão assistência, fornecimento de pistas, instruções fundamentais para a promoção de um ensino capaz de promover o desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2002, p. 62). Tais procedimentos podem favorecer para esses educandos o controle da atenção e da percepção e, portanto, influenciar positivamente na resposta a ser dada nas tarefas propostas.

Nesse sentido, “a mediação da aprendizagem, numa proposta inclusiva, implica o reconhecimento da diversidade das características dos estudantes, de suas potencialidades e

uma resposta adequada às suas necessidades” (PIMENTEL, 2012, p. 81). Isso não apenas significa que a mediação tem um papel fundamental na aprendizagem, mas que essa só se concretiza se o professor tiver expectativas positivas com relação às possibilidades de aprender do educando com necessidades especiais.

Considerando que os estudantes com diagnóstico de TDAH apresentam características de desatenção e impulsividade acentuadas, tem-se como hipótese neste trabalho investigativo que as mediações realizadas em momentos de avaliações de aprendizagem são imprescindíveis, por proporcionar uma intervenção focada nas dificuldades e potencialidades individuais, promovendo, assim, uma resposta adequada às necessidades que tais estudantes apresentam.

No entanto, o sistema educacional tem concentrado seus objetivos de ensino e aprendizagem no âmbito cognitivo. Esses objetivos, por sua vez têm como referência o aluno considerado padrão se estendendo, dessa forma, por todos os alunos (BENCZIK; BROMBERG, 2003). Essa postura, no entanto, corrobora com uma visão homogeneizadora da educação e promove o desenvolvimento de uma forma de avaliação do tipo normativa, em função dos mesmos objetivos para todos os estudantes, desconsiderando a escola enquanto espaço de diversidade, onde as diferenças tornam cada sujeito único e singular. No entanto, essas diferenças expressam necessidades especiais e demandam a reorganização da estrutura educacional. Assim, considerando os princípios da inclusão Benczik e Bromberg (2003, p. 200) defendem que “a presença de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular implica, obrigatoriamente, na modificação dos esquemas que produzem a desintegração desses alunos em determinado momento”.

Portanto, numa perspectiva inclusiva a escola precisa dar respostas às necessidades concretas dos educandos, rompendo com modelos rígidos e inflexíveis. Conseguir romper esses modelos não é única dificuldade que o estudante que possui necessidade educacional especial encontra no processo acadêmico. Autores como Benczik e Bromberg (2003) ressaltam que

muitas das dificuldades de aprendizado e má adaptação escolar do aluno com TDAH se intensificam não só em razão de um planejamento educacional rígido e inadequado quanto aos objetivos e metodologias, mas também pela falta de interação apropriada com o professor ou com o grupo de iguais. (BENCZIK; BROMBERG 2003, p. 200)

Essa é uma questão que perpassa pela ação pedagógica, que precisa ter uma base teórica consistente, permitindo que o professor possa exercer a mediação utilizando de

estratégias que possibilitem a construção e reconstrução do conhecimento. Para que isso aconteça, o professor precisa criar condições para que seus alunos desenvolvam.

Cabe ressaltar que através da mediação feita pelo docente “as crianças aprendem, encontram significado e propósito na aprendizagem e conseguem um maior entendimento das muitas disciplinas ensinadas na escola”. (STANBAICK; STANBAICK 1999, p.235). Isso requer a organização intencional de situações específicas a serem oportunizadas pelo docente no contexto da sala de aula.

Uma vez conscientes da diversidade presente no contexto da sala de aula, é necessário se pensar em alternativas que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de cada indivíduo de modo que as diferenças possam se tornar possibilidades de aprendizagem e não o contrário. Numa escola inclusiva uma das formas de construção de alternativas para aprendizagem é através da flexibilização/adaptação do currículo escolar.

#### 3.4 O CURRÍCULO ESCOLAR: OPORTUNIDADES PARA AÇÕES MEDIADORAS NA ESCOLA INCLUSIVA

A organização do currículo escolar está em estreita conexão com a concepção de aprendizagem que direciona a prática docente. Sendo assim, a concepção assumida poderá implicar de forma decisiva no processo educativo e, conseqüentemente, no processo de inclusão educacional, devido à forma como o currículo será trabalhado.

Segundo Sacristán (2002, p.100), “o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam”. Como processo, o currículo cria possibilidades de ações e decisões diversas que implicam em práticas sustentadas por diferentes concepções de aprendizagem.

Essa visão de currículo como processo dá margem para uma prática inclusiva, para a construção de intervenções pedagógicas pensadas a partir da necessidade do educando e da realidade do contexto educativo. Para Pimentel (2006, p.49),

o currículo é o instrumento que a escola possui para adaptar-se às necessidades dos alunos e, portanto necessita ser flexível e comprometido com uma educação não-segregadora, oferecendo respostas à complexidade de interesses, problemas e necessidades que acontecem na realidade educacional.

Sendo assim, considerando a escola como *locus* de ensino, aprendizagem e construção do conhecimento, a prática pedagógica para favorecer a aprendizagem precisa passar por mudanças que perpassam desde a concepção pedagógica até a acessibilidade curricular, estratégias, metodologias de ensino e processos de avaliações diferenciados para contemplar as diferenças. Essas mudanças são necessárias, pois efetivamente, as questões relacionadas as práticas inclusivas envolvem diretamente as relações curriculares e a transformação de concepções historicamente enraizadas. Abrir mão dessas concepções com vistas à sua transformação significa criar condições que favoreçam a aprendizagem através de uma prática flexível, respeitando as individualidades. Sacristán (2002, p. 13) chama atenção ao fato de que,

a prática a que se refere o currículo (...) é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo.

Por sua vez, os atos pedagógicos voltados para pessoas com necessidades especiais perpassam não apenas pelas concepções que influenciaram as teorias curriculares, mas também pela visão que se construiu acerca da pessoa com deficiência. Portanto, numa escola inclusiva pautada na compreensão de que todos podem aprender, as diferenças passam a ser respeitadas e as práticas curriculares direcionadas para um sujeito real que pode aprender quando devidamente mediado.

Para Pimentel (2006, p.47), o currículo “é visto como central na construção do sujeito precisando, portanto considerar a pluralidade das pessoas com as quais trabalha sem perder de vista as suas necessidades individuais”. Essa consideração deixa clara a necessidade de um currículo que atenda a diversidade e que, portanto, precisa ser flexível e adaptado conforme as necessidades.

Como afirma Torres González (2002) um projeto curricular que atenda a diversidade é aquele que percebe que existem diferenças entre aceitar teoricamente a diversidade e transformar a forma de ensinar para adequá-las às diferenças dos alunos. Um currículo inclusivo ignora a visão de ensino padronizado que considera que todo aluno deve aprender da mesma forma para ter sucesso. A ênfase na potencialidade dos educandos instiga a construção de um currículo pensado coletivamente em torno das experiências, percepções e significados para o indivíduo, pois não cabe pensar a educação sem levar em consideração as diferenças.

De acordo com Stainback e Stainback (1999), as capacidades individuais devem ser consideradas frente às atividades curriculares propostas para o grupo, desde que estas sejam contextualizadas. Desse modo, a criança pode participar e compartilhar das aulas desenvolvendo atividades de acordo com suas necessidades.

Incluir pressupõe proporcionar igualdade de oportunidades, e perceber que é com a diversidade que educamos para a inclusão social. Sendo assim, incluir é pensar em uma educação “na e para a diversidade” (TORRES GONZÁLEZ, 2002) é pensar em possibilidades de mudança, de busca de estratégias para desenvolver as potencialidades da cada educando. Essas mudanças partem do pressuposto de que o currículo deve nortear uma nova organização do contexto educacional.

Carvalho (2004, p.157) ressalta que “o direito é a igualdade de oportunidades, respeitadas a diversidade humana a multiplicidade de interesses e necessidades de cada um”. Sendo assim, os processos de ensino no âmbito escolar que visam à inclusão devem partir do princípio do direito à igualdade, respeitando-se às diferenças, o que exige uma reflexão quanto à necessidade da escola se organizar para favorecer uma inclusão que envolva o indivíduo socialmente, afetivamente e cognitivamente.

### 3.5 ADAPTAÇÃO CURRICULAR: UM DESAFIO NA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TDAH

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares Educação Especial (PCN's), visando atender à diversidade, o currículo admite tomada de decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares dos alunos construírem conhecimento, considerando que o processo de ensino e aprendizagem pressupõe atender à diversificação das necessidades que se apresentam na escola (BRASIL, 1999).

Dessa forma, a escola por ser um espaço respaldado legalmente para oferecer a educação institucional sistematizada, precisa abrir mão do currículo fechado e inflexível para garantir que cada educando com suas diferenças, subjetividades e necessidades vivencie uma educação para cada um e para todos indiscriminadamente. Como afirma Beyer (2006, p. 70),

o currículo fechado representa a observância estrita dos parâmetros curriculares, significando, para o professor, uma relativa comodidade no desempenho docente. Isto, também, pode significar a menor disposição em flexibilizar seus procedimentos frente às necessidades dos seus alunos.

Porém, na perspectiva inclusiva as atividades curriculares devem contemplar as especificidades de cada educando, respeitando as suas diferenças. Essas diferenças se configuram na diversidade presente na sala de aula e na necessidade de tornar o currículo mais inclusivo possível, dialógico, oportuno para troca de conhecimento, interação e autonomia de cada educando. Nesse sentido, Torres González (2002, p. 140) afirma que

na hora de planejar o currículo, deverão, portanto, ser levadas em consideração diversas variáveis (internas - referentes àquele que planeja, a suas concepções, valores, etc. e externas - alunos, limitações administrativas, recursos, etc.), algumas das quais podem transformar-se em obstáculos para seu posterior desenvolvimento. O projeto curricular transforma-se, assim, num processo de decisão que configura de forma flexível um espaço instrucional prévio à realização prática do currículo.

Elaborar um projeto curricular implica, então, num processo de tomada de decisões que necessita ser flexível e diversificado, sendo organizado em função das diferenças e necessidades individuais. A escola precisa, portanto, se reconhecer como espaço de heterogeneidade, onde os educandos são reconhecidos como possuidores de características singulares, ritmos e interesses diferenciados.

Nessa perspectiva, a atenção a diversidade implica em um conjunto de dimensões que “pode ser caracterizada como um conjunto de intenções, relacionado a uma perspectiva comportamental; e como um conjunto de intenções e recursos, relacionadas a uma perspectiva de capacidades: ambos adaptados aos alunos” (TORRES GONZÁLEZ, 2002, p.144). Assim, educar para a diversidade requer da escola medidas de adaptação do currículo que atendam as necessidades diversas e que também valorizem suas potencialidades.

Na perspectiva de Torres González (2002, p.163), a adaptação curricular pode ser compreendida como “um projeto e uma ação de melhoria, em primeiro lugar, do próprio currículo, mas, indiretamente, das competências dos alunos, dos professores e da escola em sua totalidade”. Uma adaptação curricular pressupõe maior flexibilidade frente às dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de modo que o educando com necessidades especiais possa participar das mesmas oportunidades de desenvolvimento que o grupo, respeitando as suas peculiaridades.

Conforme Sá (2015), as adaptações curriculares baseiam-se nos seguintes aspectos: 1) atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino e aprendizagem; 2) identificação das necessidades especiais; 3) adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas; 4) flexibilidade quanto à organização e ao

funcionamento da escola; 5) possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoios e outros não convencionais para favorecer o processo educacional.

Certamente isso demanda conhecimento dos envolvidos na efetivação das adaptações curriculares, uma vez que as mudanças não ocorrem apenas no nível individual ou de uma decisão apenas do professor e aluno, porém envolve toda a escola.

As adaptações curriculares podem ainda se distinguir em duas categorias: 1) as de acesso ao currículo e; 2) nos elementos curriculares. As medidas adaptativas que correspondem ao acesso ao currículo envolvem condições físicas, ambientais e materiais adequados tanto para o aluno como para o professor, a exemplo de rampas de acessibilidade, intérprete de libras, material didático adaptado (em Braille ou alto relevo), dentre outros. Desse modo, o educando com necessidades educativas especiais deve ter assegurado em sala de aula ambientes que favoreçam a aprendizagem com materiais diversos e adequados.

As adaptações nos elementos curriculares focalizam as formas de ensinar e avaliar, bem como os conteúdos a serem ministrados, considerando a temporalidade. São adaptações realizadas no âmbito dos objetivos, conteúdos, critérios, atividades e procedimentos metodológicos específicos para atender as diferenças individuais através de estratégias diferenciadas de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1999). Essas adaptações podem ser consideradas como aquelas que melhor favorecem ao estudante com diagnóstico de TDAH.

Nessa perspectiva, a proposta de um currículo adaptado torna-se fundamental na valorização da diversidade e das potencialidades de cada indivíduo. É com base nessa proposta que Amaral (2005, p.09) defende que

a educação inclusiva como modelo educacional das políticas curriculares se apresenta como um modelo mental, de reflexão, onde se propõe que pais, educadores e alunos se escutem, de forma que o significado da inclusão seja interpretado e entendido para além de seu encobrimento da desvantagem da deficiência temporária ou permanente e suas eventualidades envolvidas.

Partindo dessa visão, a educação inclusiva requer um processo flexível de adaptações, reorganizações e mudanças conceituais e atitudinais. Nesse modelo de educação, todos os estudantes devem aprender juntos, inseridos no espaço regular de ensino, independente da dificuldade que apresentem por condição de deficiência, aparente ou não, de seu pertencimento étnico, credo ou condição social.

De acordo com os PCN's (1999), essas adaptações ocorrem em três níveis: 1. adaptações de nível pedagógico; 2. adaptações relativas ao currículo da classe e; 3. adaptações individualizadas do currículo. Nesse sentido, é importante uma ação planejada de

conscientização na comunidade escolar para que se possa pensar realmente na efetivação de uma política de inclusão educacional. Pois, como afirma Glat (2015, p.12),

o currículo para uma escola inclusiva não se refere apenas às adaptações feitas para acomodar os alunos com deficiência ou demais necessidades especiais, mas implica, sim, em uma nova forma de concepção curricular, que tem que dar conta da diversidade do alunado da escola

As adaptações no âmbito do projeto pedagógico devem priorizar a organização escolar e os serviços de apoio de modo que possibilitem a reestruturação tanto na sala de aula quanto no atendimento individual do educando com deficiência, através de uma programação específica de acordo com a sua necessidade. Assim, “as decisões curriculares devem envolver a equipe da escola para realizar a avaliação, a identificação das necessidades especiais e providenciar o apoio correspondente para o professor e o aluno”. (BRASIL, 1999, p.41)

As adaptações que envolvem o currículo da classe são adaptações realizadas pelo professor e refere-se à organização dos procedimentos didáticos pedagógicos, da própria dinâmica da rotina da sala de aula, quanto ao tempo, conteúdo e organização das atividades docentes, visando à participação e aprendizagem do aluno dentro de um contexto.

Como enfatiza Stainback e Stainback (1999, p. 241), embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados, às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada um.

As adaptações individualizadas do currículo referem-se a atuação do professor na avaliação e no atendimento ao aluno, tendo como referência o currículo escolar geral. Com isso, as adaptações neste nível são demandadas pela necessidade apresentada pelo aluno no momento das atividades desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Entende-se, portanto, essas adaptações individualizadas como parte da ação mediadora do professor que acompanha a aprendizagem do seu aluno. Para mediar adequadamente é importante levar em consideração alguns aspectos, como: 1) a necessidade das adaptações curriculares; 2) a avaliação do nível de competência curricular do aluno; e 3) o respeito ao caráter processual, de modo que permita alterações constantes e graduais nas tomadas de decisões.

Como ratifica os Parâmetros Curriculares Nacionais para educação especial, as respostas às necessidades individuais dos educandos devem ser contempladas no projeto político da escola, não por meio de um currículo novo, mas, da adaptação progressiva do regular, buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma



programação tão geral quanto possível, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer (BRASIL, 1999, p.34).

Com isso as adaptações curriculares tornam-se um subsídio para o professor desenvolver a sua prática, pois possibilita realizar modificações no que se refere à definição de objetivos, proposta de conteúdos, avaliação e organização do trabalho pedagógico. Nessa dinâmica, conforme Goulart (2014, p. 64), “o acompanhamento sistemático da aprendizagem e, portanto, de apropriação do conhecimento deve ser elaborado pelos professores com indicadores claros e objetivos”, de modo que favoreça analisar as condições de cada educando.

Assim, devem-se garantir adaptações curriculares entendidas como “possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1999). Para Souza (2006, p. 63) as adaptações curriculares são,

estratégias de planejamento e atuação docente para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, ou seja, modificações necessárias, realizadas nos diversos elementos do currículo escolar, para adequá-lo às diferentes situações, grupos ou pessoas. São medidas educativas, propostas para atender a diversidade, que poderão ser realizadas em diversos níveis.

De acordo com Benczik e Bromberg (2003), a possibilidade de flexibilização na implementação de currículos adaptados, com processo de avaliação diferenciados e estratégias individualizadas, é amplamente prevista e incentivada pelo órgão regularizador<sup>19</sup>. Os autores enfatizam, no entanto, que “a prática tem mostrado que o sistema educacional ainda está bastante estratificado, e os professores encontram dificuldades, às vezes insuperáveis, para fazer as adaptações que se fazem necessárias para atender o aluno com TDAH” (BENCZIK E BROMBERG, 2003, p. 201). Isso requer pensar no educando como ser singular, de modo que suas capacidades individuais sejam favorecidas e contempladas frente às diferenças. Significa levar em consideração as experiências individuais, as formas como este constrói significados e se relaciona no contexto da sala de aula.

Benczik e Bromberg (2003) afirmam que estudantes com TDAH podem permanecer em classe com os demais colegas, sendo necessárias pequenas intervenções no ambiente estrutural, modificação de currículo e estratégias adequadas à situação. No entanto, possibilitar um trabalho diferenciado para uma criança em sala de aula inclusiva não significa diferenciar o que está sendo proposto, mas sim adaptar o que está sendo desenvolvido à realidade do educando, considerando que cada criança tem um ritmo de aprendizagem e que

---

<sup>19</sup> Refere-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

este deve ser respeitado. Assim, a escola que melhor responde as necessidades de estudantes com de TDAH

é aquela cuja preocupação maior está pautada no desenvolvimento potencial de cada um, respeitando as diferenças individuais, reforçando seus pontos fortes e auxiliando na superação dos pontos fracos, pois eles precisam de apoio e intervenção psicopedagógica mais intensos. (BENCZIK; BROMBERG 2003, p. 204)

Na medida em que se considera a heterogeneidade do grupo é possível pensar em proposições que beneficiem a todos na sua singularidade. Assim, na medida em que se propõem situações de conflito que favoreçam ao educando modificar suas estruturas cognitivas, possibilita-se que amplie seu conhecimento. A organização da sala também é um fator que favorece a aprendizagem e, ao contrário, pode ser um empecilho na construção de novos conhecimentos. Alunos com TDAH precisam ser supervisionados e ajudados na organização do lugar de trabalho, do material, das escolhas e do tempo destinado para realização das tarefas (BENCZIK; BROMBERG, 2003, DUPAUL; STONER, 2007).

Uma adaptação curricular pressupõe maior flexibilidade frente às necessidades individuais, de modo que os educandos com TDAH possam participar das mesmas oportunidades de desenvolvimento que o grupo, respeitadas as suas peculiaridades. Para Coll (1995 *apud* BEYER, 2006, p. 71), é fundamental “garantir que os alunos com necessidades educacionais participem de uma programação tão normal quanto possível, tão específica quanto suas necessidades requeiram”.

Assim, subentende-se que para atender a diversidade o docente deve estar preparado para desenvolver estratégias que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades de todos, sem distinção. Rohde e Benczik (1999 *apud* BENCZIK; BROMBERG, 2003) destacam que o professor tem um papel fundamental no processo de aprendizagem, mas esse processo não se dá de forma isolada, é importante que o professor tenha o apoio da escola e que, de forma compartilhada, planeje adaptações curriculares que favorecem o desenvolvimento de seus educandos.

À escola que caminha para uma prática inclusiva, convém pensar nas possibilidades de mudanças que favoreçam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de estudantes com necessidades especiais. Essas mudanças implicam organização pedagógica articulada com as necessidades dos estudantes com TDAH. Para Benczik e Bromberg (2003, p. 206)

é necessário modificar vários aspectos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDAH, como o meio ambiente, a estrutura da aula, os métodos de ensino, os materiais utilizados, as tarefas solicitadas, as provas/avaliação, o *feedback*, o reforço, o nível de apoio, o tempo despendido, o tamanho e a quantidade das tarefas

É nesse sentido que pensar o processo de aprendizagem do estudante com TDAH numa proposta inclusiva requer muito mais que colocar a criança em sala de aula regular. Isso demanda várias iniciativas no contexto educacional, no que se refere a condições de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem desses estudantes com necessidades educacionais especiais. Portanto, convém pensar nas adaptações para estudantes com TDAH. Estas devem ser realizadas para indivíduo específico, ou seja, através das adaptações não significativas do currículo.

O desafio, portanto, de se construir uma escola inclusiva, onde todos tenham o direito à acessibilidade, isto é, “direito e condição de acesso aos lugares, às pessoas e às atividades humanas” (RIBEIRO, 2006, p.72), remete a construção de um currículo em que as necessidades educacionais de cada estudante sejam contempladas, promovendo a aprendizagem de todos os educandos.

Em se tratando do estudante com diagnóstico de TDAH, o currículo torna-se um forte aliado na inclusão como forma de proporcionar aprendizagem e melhor desempenho escolar, tendo em vista que tais estudantes, em decorrência das características que evidenciam o transtorno, podem apresentar limitações na aprendizagem.

A presença de um estudante com TDAH em sala de aula deve impulsionar o professor a uma constante reflexão sobre sua ação, dirigindo-o a uma flexibilização curricular constante para adaptar seu ensino ao estilo de aprendizagem do aluno para atender suas necessidades educacionais individuais.

A partir da complexidade que envolve o processo de propor adaptações curriculares para atendimento à diversidade presente em sala de aula, entende-se que pensar em uma proposta de adaptação do currículo é um desafio necessário para qualquer docente. Desafio este, que perpassa também pelo processo de avaliação da aprendizagem.

De acordo com Pimentel (2012, p. 143) “a avaliação é um componente do currículo escolar e considera-se que numa educação inclusiva o currículo precisa passar por uma adaptação”. Nessa perspectiva, a forma de se conceber a avaliação requer mudanças que envolvem todo contexto educacional onde se desenvolve o ensino e a aprendizagem.

#### **4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA**

O processo de avaliação da aprendizagem escolar é um tema de constantes discussões e estudos no campo educacional, uma vez que se relaciona às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes e às suas concepções epistemológicas.

No Brasil, as pesquisas sobre avaliação apontam dois marcos interpretativos. No primeiro, compreendido entre as décadas de 1930 a 1970, enfatizam-se os testes padronizados para medição das habilidades e aptidões dos alunos. Na década de 30 a concepção de avaliação como medida conquistou relevância a partir da introdução de testes padronizados para medir o desempenho dos estudantes. Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, conhecida como Reforma Capanema, a avaliação é usada como procedimento de mensuração através de notas, que se graduaram de zero a dez. Nesse período não existia distinção entre avaliação e medida, ambos representavam em termos quantitativos o que estudante aprendeu. Assim, os alunos eram classificados de acordo com as médias estabelecidas.

Na década de 50 não ocorreram mudanças em relação à concepção de avaliação, assim as notas eram usadas com mesma função classificatória e consideravam-se apenas os resultados obtidos em cada disciplina.

Na década de 1960, a Lei 4.024/61 define as diretrizes e bases para a educação nacional, porém não apresenta menção sobre avaliação. A discussão sobre avaliação aparece no Conselho Federal de Educação, como procedimento para julgar o aproveitamento do aluno mediante suas mudanças de comportamento frente a um determinado grau estabelecido. Nesse período começa-se pensar em outras possibilidades para avaliar os estudantes, porém ainda centradas na mensuração. Essa forma de pensar a avaliação da aprendizagem persiste na década de 70.

O segundo marco, nos anos de 1980, é permeado por um modelo de avaliação que leva em conta todos os aspectos qualitativos e que coloca em questão “o que e para que se avalia”. Esse segundo marco é embasado em uma concepção que evidencia os aspectos sociais, políticos e culturais envolvidos no processo, partindo assim, de uma perspectiva crítica.

Nesse sentido pensar a definição de avaliação perpassa pela concepção de aprendizagem de quem a propõe. Como afirma Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 264),

avaliar “reflete determinada concepção de educação, do papel do professor e do que é conhecimento”. Além disso, como afirma Hoffmann (2013, p. 152)

envolve um conjunto de procedimentos didáticos cuja finalidade é acompanhar o aluno em seu percurso de aprendizagem, durante o qual ocorrem avanços e/ou retrocessos em múltiplas dimensões...é acompanhar o processo de construção do conhecimento.

Observe-se que essa concepção de avaliação prevê o acompanhamento da trajetória de aprendizagem do estudante o que, certamente, implicará no redimensionamento do ensino a partir dos resultados deste acompanhamento.

No âmbito da avaliação do rendimento escolar o Art. 24 da LDB Lei nº 9.394/96 estabelece como critério uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante de modo que os aspectos qualitativos devem prevalecer em relação aos aspectos quantitativos. (BRASIL, 1996)

No entanto, historicamente a escola buscou “uniformizar, padronizar, ritmar, programar, comparar, classificar” utilizando-se de medições como forma de avaliação (HOFFMANN, 2013, p. 149). E mesmos com os avanços ocorridos e a ênfase nos aspectos qualitativos, respaldada na LDB, muitas instituições escolares ainda utilizam da classificação para verificar o desempenho dos estudantes e assim os rotulam, independente de suas diferenças. Portanto, a escola atual tem um desafio complexo no processo de ensinar e aprender, pois

não pode estar fundada em práticas de exclusão embasadas em critérios rígidos...os estudantes precisam de sua autoestima preservada, identificar-se como cidadãos, aprender a conviver com as diferenças, construir valores morais, sobretudo confiar no apoio dos adultos que formam o corpo docente dessa escola. (HOFFMANN, 2013, p. 162)

Nesse sentido, a perspectiva da avaliação torna-se totalmente diferente da concepção de mensuração do conhecimento aprendido ou da classificação do grupo de estudantes. Avaliar é compreendido como um ato contínuo de acompanhamento do processo de aprendizagem, com vistas à ressignificar a prática de ensino. Assim, os momentos utilizados para aplicação de instrumentos de levantamento de dados para avaliação tornam-se, também, em momentos de significação do objeto de conhecimento e de internalização do mesmo, ou seja, de aprendizagem.

#### 4.1 FORMAS DE AVALIAR A APRENDIZAGEM

Do mesmo modo que a concepção de avaliação está fundamentada numa concepção epistemológica que explica como acontece o conhecimento, as formas de avaliar a aprendizagem também estão atreladas a uma concepção ou abordagem teórica que direciona a prática pedagógica do professor e que está presente no projeto político-pedagógico da escola.

As concepções que norteiam as práticas de avaliação pode dar maior relevância às “informações, por meio da memória” ou a “apropriação dos conhecimentos por meio da formação e do desenvolvimento de habilidades, constituindo competências” (LUCKESI, 2011, p. 276), ou seja, pode estar embasada em uma concepção tradicional, classificatória/somativa ou em uma concepção formativa, diagnóstica/mediadora.

Em uma prática diagnóstica é possível compreender o nível de aprendizagem do educando, o que ele sabe fazer sozinho, sem ajuda; suas limitações e necessidades. A realização de uma avaliação com caráter diagnóstico favorece o planejamento de estratégias e intervenções que faça o estudante avançar na aprendizagem, portanto tem finalidade prospectiva. Por sua vez, uma prática classificatória centra-se em verificar o desempenho do estudante no final de um processo, atribuindo uma nota ou conceito diante do que os estudantes aprenderam. Essa avaliação com caráter classificatório tem a função de verificar, retrospectivamente, o que foi aprendido.

Nessa visão do processo pedagógico, “o planejamento didático é uma sucessão de etapas que começa com a definição dos objetivos do ensino, passa pela definição do conteúdo e dos métodos, pela execução do planejamento e finalmente pela avaliação do estudante”. (FREITAS, 2014, p. 14). Isso mostra a avaliação como uma etapa final do processo de ensino.

Essa forma de organização do tempo pedagógico escolar torna-se seletiva e homogeneizadora, pois como não há modificações no percurso os desempenhos serão diferenciados, uma vez que os estudantes também possuem diferentes ritmos de aprendizagem.

No entanto, Freitas (2014) propõe pensar a organização do processo de ensino e aprendizagem em dois grandes núcleos interligados: 1) Objetivos/avaliação; 2) Conteúdo/método. Nessa forma de organização pedagógica, a avaliação não acontece apenas no final, ao contrário, juntamente com os objetivos norteia o processo de aprendizagem e orienta a prática pedagógica.

Considerando a avaliação enquanto contínua e processual, torna-se imprescindível assegurar aos alunos a possibilidade de participar ativamente de cada etapa do processo de modo que a avaliação da aprendizagem não encerre na verificação final dos conteúdos.

De acordo com Freitas (2014) e Batista (2011) a avaliação configura-se de duas formas, como: 1) avaliação formal, cuja prática utiliza procedimentos para fornecer informações acerca da aprendizagem, a exemplo do uso de testes e provas como instrumentos de avaliação explícitos, que conduzem a uma nota; 2) avaliação informal que remete aos juízos de valor “invisíveis” construídos nas relações diárias entre professor e estudante e que influenciam nos resultados de avaliações finais.

Esta chamada avaliação informal produz representações e construções de imagens que direcionam as opções metodológicas e/ou estratégias aplicadas em sala de aula pelo professor e que permeiam e/ou determinam, de forma articulada ou não, o investimento que o docente fará no aluno.

A avaliação, portanto, faz parte de um contexto social no qual professor e estudante estão inseridos. Assim, deve-se apresentar enquanto espaço dialógico e de interação, de modo que

seja entendida como o acompanhamento de todo o trabalho pedagógico que considera o ser humano, estudante e professor, inserido em um contexto histórico-social, que é dinâmico e que, por isso, não deve excluir a diversidade, os modos diferenciados de pensar a promoção de melhorias (BATISTA, 2011, p. 84)

Pautados nessa perspectiva da inclusão da diversidade, entende-se que a educação escolar só tem sentido se tiver a finalidade de encontrar caminhos para melhorar a aprendizagem (HOFFMANN, 2012). Essa meta em direção ao aprender requer, pois, a efetivação de mudanças nas estruturas educacionais, como: currículo, gestão escolar, organização de sala de aula, tipos de atividades e formas de avaliar.

Para se concretizar mudanças nas formas de avaliar, é necessário que se repense e ressignifique a concepção de avaliação. Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 293) defende a avaliação da aprendizagem como um ato que ocorre em três etapas, tais quais: 1) a descrição do desempenho da aprendizagem dos educandos por meio de uma coleta de dados, tendo como indicadores relevantes às decisões tomadas na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e nos planejamentos de ensino, ou seja, aquilo que se decidiu ensinar - conteúdos e a forma como se decidiu ensinar- proposta pedagógica; 2) a qualificação dos resultados obtidos por meio de uma comparação do desempenho descrito com os critérios de

qualidade estabelecidos com base nos indicadores de ensino-aprendizagem, estabelecidos no projeto pedagógico e nos planos de ensino, possibilitando o diagnóstico do processo ou a certificação do resultado final em termos de aprendizagem; 3) por, último, se necessário, uma intervenção para correção da ação em curso cujo objetivo é garantir a construção satisfatória das aprendizagens almejadas dos educandos.

Nesse sentido, entende-se que a avaliação, tal como preconizado pela LDB nº 9.394/96, deve ser contínua priorizando o percurso no processo de aprendizagem (qualidades, avanços), ou seja, deve ter caráter formativo. Avaliação formativa “é aquela que busca a aprendizagem dos estudantes, do professor e a organização do espaço pedagógico mais adequado para efetivar essas aprendizagens” (BATISTA, 2011, p. 68). Desse modo, a partir de uma avaliação formativa o educador aprende a repensar e reorganizar o trabalho pedagógico de modo que favoreça a construção do conhecimento dos estudantes.

A avaliação formativa passa, assim, a assumir papel fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que admite que os estudantes têm ritmos e formas diferentes de aprender. Batista (2011) chama atenção ao fato que a avaliação formativa está relacionada a um objetivo geral que é “promover a aprendizagem” e alguns objetivos específicos, tais quais: 1. Fornecer a base para o planejamento da ação pedagógica do professor e do estudante; 2. Gerar registro do desempenho das aprendizagens; 3. Originar as bases para a individualização do processo aprendizagem/ensino/avaliação; 4. Promover o diálogo educativo para melhoria das aprendizagens e da maneira como o educando estuda; 5. Permitir ao professor/estudante conhecer-se melhor como ser humano.

Essa perspectiva formativa, em consonância com uma prática de avaliação diagnóstica, possibilita que as estratégias pedagógicas sejam planejadas a partir do que o educando já sabe, de modo a se efetivar a mediação do que ainda não sabe.

Hoffmann (2013) aponta dois princípios que fundamentam o processo mediador. O primeiro é chamado de *provisoriedade* e considera que toda resposta do aluno é ponto de partida para o docente propor desafios para um novo conhecimento. O segundo é o princípio da *complementaridade*, o qual concebe que o estudante precisar realizar diversas atividades sequenciadas, gradativamente mais complexas, articuladas às anteriores para acompanhar as aprendizagens individuais.

Esses princípios só são validados na medida em que o sistema de avaliação considere a análise evolutiva do conjunto de aprendizagens e possibilite que se apresente ao final de cada etapa (bimestre, trimestre ou semestre) uma síntese significativa do processo vivenciado. De acordo com Hoffmann (2013, p. 102),



para que a avaliação “mediadora” se efetive, assim como a avaliação formativa em sua essência, é necessária a tomada de consciência pelo professor de que o ato de avaliar tem por base a interpretação do processo de construção do conhecimento”.

Assim, considerando o princípio da avaliação formativa, pensar a avaliação na perspectiva mediadora significa ressignificar a prática pedagógica considerando a potencialidade dos estudantes, proporcionar desafios cognitivos significativos e apoio pedagógico adequado.

De acordo, com Batista (2011), a avaliação só tem sentido se o professor souber utilizá-la de forma coerente para alcançar os objetivos educacionais e estes só fazem sentido se possibilitarem a concretização de uma avaliação formativa, promotora de melhoria das aprendizagens dos estudantes que estão envolvidos no processo, bem como de seus professores. Assim, Batista (2011, p. 7) destaca que

quando a avaliação formativa é configurada no espaço escolar, o papel da escola é reavivado porque os conteúdos passam a ser ferramentas para a construção de sentidos; a organização do trabalho pedagógico se torna lugar privilegiado de reflexão e produção de pensamento e de conhecimentos; e a avaliação, processo de interação, de descoberta pessoal e coletiva para a promoção de aprendizagens.

A partir dessa concepção da avaliação numa perspectiva da interação é necessário se pensar em outros instrumentos/procedimentos capazes de direcionar o processo de aprendizagem, pois se entende que a avaliação da aprendizagem deve fornecer informações sobre o processo pedagógico de modo que propicie ao docente intervir para promoção da aprendizagem dos estudantes.

## 4.2 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A seleção de instrumentos de avaliação deve ser feita com base no critério de que os mesmos forneçam dados que reflitam o real desempenho de aprendizagem de cada estudante. De acordo com Luckesi (2011, p. 297), “para realizarmos uma prática avaliativa necessitamos de dados da realidade e, para obtê-los, necessitamos de instrumentos que ampliem nossa realidade”. Sendo assim, a escolha dos instrumentos deve estar pautada em objetivos bem definidos levando-se em consideração alguns aspectos fundamentais, tais como: adequação coerente à finalidade da avaliação e satisfatoriedade metodológica, correspondente a critérios de rigor científico. Esses instrumentos poderão abranger de uma simples observação com

critérios definidos e intencionais, a testes escritos, de modo que possibilite acompanhamento de diversos momentos do processo de aprendizagem.

De acordo com Hoffmann (2013) os instrumentos de avaliação precisam ser coerentes de modo que favoreçam realizar uma investigação processual numa perspectiva mediadora, diferente de uma concepção classificatória. Acompanhar o processo de ensino e aprendizagem através de diferentes tarefas avaliativas possibilita ter elementos consistentes para orientar os alunos a prosseguir, para desafiá-los a avançar em seus conceitos, em suas aprendizagens. De acordo a autora, todas as tarefas avaliativas que têm a finalidade de investigar processos de aprendizagem promovem desafios intelectuais aos estudantes e representam momentos significativos na medida em que “levam o aluno a aprender a aprender, a pensar sobre seu próprio pensamento, sobre seu fazer”. (HOFFMANN, 2013, p. 160)

Assim, propor diferentes atividades individuais, em seguida interpretá-las em múltiplas dimensões, para posteriormente replanejar/ensinar/orientar individualmente e aplicar outros instrumentos para completar o acompanhamento são ações reorganizadas para favorecer o desenvolvimento dos estudantes em suas especificidades. Desse modo,

testes, textos produzidos pelos estudantes, questionários, exercícios escritos, cadernos e muitos outros trabalhos individuais são todos instrumentos de avaliação que devem ser utilizados, sim, com a intenção de observar /investigar sobre o momento de aprendizagem em que os alunos se encontram. (HOFFMANN, 2013, p. 160)

Os instrumentos de avaliação são, portanto, importantes no processo, porém precisam ser coerentes e dialógicos com os procedimentos pedagógicos utilizados. Para Batista (2011) os procedimentos referem-se à ação pedagógica do professor que seleciona o currículo e os instrumentos de avaliação a partir da concepção na qual direciona sua prática. Assim, a escolha do instrumento de avaliação deve permitir a reflexão sobre o que fazer com os resultados. Isso porque “avaliar não se limita à construção de instrumentos de avaliação, mas a construção de uma postura avaliativa que compreenda a dimensão dialógica” que favoreça uma análise mais próxima da realidade dos estudantes para, a partir dela, pensar em procedimentos que, “constituam-se em construtos avaliativos” que permitam aos estudantes expressar ideias, utilizar estratégias diferenciadas de resolução de problemas, fazer análise, verificação e interpretação (BATISTA, 2011, p. 81,82).

Assim, os instrumentos de avaliação precisam possibilitar o acompanhamento do estudante nas situações propostas (raciocínio, pensamento crítico, tomada de decisão,

capacidade de se relacionar coletivamente, realizar trabalhos em grupo, e expressar ideias) que se relacionam com todo o processo de ensino e aprendizagem.

Luckesi (2012), Hoffmann (2013) e Batista (2011) comungam com a ideia de que todos os instrumentos de avaliação são válidos na medida em que são planejados para promover uma aprendizagem significativa<sup>20</sup>. Dessa forma, podemos pensar em diferentes instrumentos no processo de avaliação da aprendizagem, conforme apresentados no Quadro 1.

QUADRO 1. INSTRUMENTOS AVALIATIVOS E SUAS CARACTERÍSTICAS

INSTRUMENTOS	CARACTERÍSTICAS
Observação/Registro	Apresenta as dimensões da investigação da circunstância, da compreensão, do registro, da periodicidade, da regulação, portanto, requer o registro e análise desses para intervenção mais consequente. Requer do professor o exercício de observar, anotar e refletir ao longo do cotidiano escolar.
Avaliação oral e/ou escrita (perguntas/questionamentos)	Permite que o estudante se posicione sobre o que foi trabalhado, explicando e estabelecendo relações entre os conteúdos estudados. Esse instrumento oportuniza a fala, podendo estimular o interesse e pensamento crítico.
Testes / provas (objetivas /dissertativas)	Possibilitam verificar o quanto o aluno apreendeu sobre dados singulares e específicos do conteúdo. Devem permitir o estabelecimento de relações, reflexão e análise. É mais eficaz se elaborado com questões dissertativas juntamente com as de múltipla escolha para permitir uma avaliação mais equilibrada do estudante.
Avaliação por colegas	É um componente importante do processo avaliativo e pode servir como iniciativa para a autoavaliação. Tem a vantagem de ser conduzida horizontalmente entre os pares.
Trabalhos em grupo	Possibilitam evidenciar capacidades de: relacionamento, colaboração entre pares, iniciativa, tomada de decisão, liderança e a socialização de aprendizagens.

<sup>20</sup> De acordo com David Ausubel, psicólogo norte-americano, a aprendizagem significativa envolve a utilização de subsunçores, conhecimentos prévios, para ancoragem de novos conhecimentos. (MOREIRA, 2006).

Debate	Permite ao educando expor e contrapor opinião de forma argumentativa e fundamentada, além de vivenciar diferentes pontos de vista sobre determinado assunto.
Rubricas	É um instrumento objetivo com critérios específicos definidos previamente para quantificação das observações realizadas pelo docente.
Relatório Individual (produção do educando)	Possibilita verificar a compreensão do estudante e conhecimentos construídos durante atividades práticas (experiência, projetos temáticos).
Atividades variadas	Teatro, música, pesquisas, jogos, cartas, contos, histórias em quadrinhos. Os critérios de avaliação devem ser construídos e acordados de forma dialógica entre educador e educando.
Mapa conceitual	É um instrumento dialógico e motivador da metacognição. Possibilita que o educador compreenda como o conhecimento sobre determinado assunto está organizado na estrutura cognitiva do estudante.
Portfólio	Consiste na organização dos trabalhos realizados pelos estudantes e revelam a trajetória da aprendizagem dos mesmos. Permitem dialogicidade, uma vez que o estudante e o educador podem escolher juntos os trabalhos que melhor expressam essa trajetória.
Estudo de caso	Promove aprendizagens ou melhoria de alguma situação pessoal/coletiva, por meio da construção de dados sobre determinado fenômeno.
Meta-avaliação através de chek list	Corresponde a uma lista de objetivos ou recomendações que tem por objetivo orientar o estudante para acompanhar o seu desempenho. Pode ser organizado com respostas SIM/NÃO ou SIM/NÃO/ÀS VEZES para serem assinaladas. É interessante ter um espaço para o estudante justificar caso não tenha atingido determinado objetivo e registrar que atitude tomará para conquistar esse objetivo.
	Permite expor as informações sobre determinado assunto de maneira formal com organização, recursos adequados e planejamento. Favorece a capacidade de expressão oral e

Seminário	apresentação em público.
Autoavaliação	É um momento de reflexão crítica do estudante sobre seu próprio processo de aprendizagem (conhecimentos construídos, atitudes, procedimentos, limites e possibilidades).
Conselho de classe	Ocorre com a presença da equipe pedagógica (Coordenação) e professores, para avaliar cada estudante individualmente. Possibilita discutir o desenvolvimento do estudante, avanços e necessidades. Auxilia o professor na reorganização da ação pedagógica tornando a aprendizagem um compromisso de toda a escola.

**Fonte:** Elaboração da autora a partir de estudos em: Hoffmann (2012, 2013); Batista (2011); Teixeira; Nunes, (2014);

Essa diversidade de instrumentos possibilita um acompanhamento de todo o processo de aprendizagem, desfocando da visualização apenas de momentos estanques, favorecendo mediações mais precisas do docente de modo a colaborar para superações de possíveis obstáculos que possam surgir no processo de construção do conhecimento.

#### 4.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Com a perspectiva de inclusão a questão da avaliação da aprendizagem torna-se ainda mais problematizada diante da necessidade de contemplar as especificidades de cada estudante. Essa democratização do acesso ao sistema escolar comum, trazida pela perspectiva da inclusão, embora tenha possibilitado a presença de estudantes que antes eram excluídos dos espaços educacionais, aumentou também o número de educandos que não conseguiam corresponder às exigências das escolas. Nesse contexto, a avaliação revelou-se “como uma forma de controle que, através da seleção, excluía muitos” (CHRISTOFARI, 2012, p. 2).

Assim, os procedimentos avaliativos tenderam a selecionar os “melhores” e excluir aqueles que não respondiam aos resultados esperados. Essa concepção de avaliação ainda é presente nas salas de aula, e se constitui como um dos entraves para a efetivação da inclusão. Baseada na lógica tradicional a serviço da seleção está associada a superioridade, os alunos são classificados pelo professor, os trabalhos e provas realizadas criam pequenas hierarquias

no decorrer do ano e sua soma final, a nota, não diz o que o aluno sabe, mas o que pode lhe ocorrer no final, além disso, tem o objetivo de certificar aquisições, fornece poucos detalhes acerca dos saberes e competências construídos ao longo do processo de ensino. (PERRENOUD, 1999).

André e Darsie (1999) ao analisar concepções de avaliação afirmam que a revisão das práticas avaliativas é uma tarefa complexa que exige mudanças profundas nas relações escolares, além disso, o professor ao se posicionar criticamente em sala de aula deve aprender a olhar cada aluno respeitando suas singularidades, o que lhe vai proporcionar organizar melhores situações de aprendizagem.

A avaliação como uma das possibilidades de adaptações curriculares<sup>21</sup> revela a necessidade de uma nova concepção de aprendizagem e de prática centrada na autoconstrução do indivíduo. Segundo Perrenoud (1999), esta nova concepção está no centro das contradições do sistema educativo, nas articulações, formação do conhecimento e da negação das desigualdades.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares para a Educação Especial (1999, p. 36), as adaptações avaliativas para contemplar as peculiaridades de cada estudante referem-se

à seleção das técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno. Propõem modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, a sua linguagem, de um modo diferente dos demais alunos de modo que atenda às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais.

Sendo assim, é fundamental que a avaliação numa perspectiva inclusiva seja realizada mediante as possibilidades do educando, levando em consideração o seu percurso no processo de construção do conhecimento. Cabe, pois, ao docente o desafio de organizar conteúdos, selecionar métodos, recursos didáticos e atividades avaliativas que ajudem na organização do conhecimento. André e Darsie (1999) apontam os instrumentos de avaliação como suporte significativo no processo de aprendizagem, chamando a atenção para o seu caráter diagnóstico e sua função formativa.

Considera-se, portanto, que no processo de aprendizagem, a avaliação é uma importante aliada para acompanhar os avanços e dificuldades dos estudantes, além disso, possibilita que o professor reorganize as atividades propostas, favorecendo a aprendizagem na perspectiva de efetivação da inclusão. Para Luckesi (2005, p. 18),

---

<sup>21</sup> Diz respeito a modificações no currículo ou em seus elementos (conteúdo, objetivos, metodologia, avaliação, recursos didáticos) para atendimento à diversidade. Esse conceito será aprofundado na seção seguinte.

uma avaliação é inclusiva na medida em que não seleciona os educandos melhores dos piores, mas sim subsidia a busca de meios pelos quais todos possam aprender aquilo que é necessário para seu próprio desenvolvimento; o ato de avaliar é um ato pelo qual se inclui o educando dentro do processo educativo, da melhor forma possível.

Assim, realizar adaptações avaliativas pressupõe possibilitar diferentes instrumentos e estratégias para avaliar de acordo com a necessidade peculiar de cada indivíduo. Dentre os instrumentos de avaliação o registro diário de observações é um suporte fundamental, pois possibilita organizar um número significativo de informações, possibilitando que o professor reorganize atividades, ajustando-as às necessidades.

A prática avaliativa deve ser pensada na diversidade do contexto escolar, de modo que se repense os objetivos, o planejamento, a proposta de conteúdos, não apenas para obter notas classificatórias. É preciso avaliar o aluno respeitando suas limitações, seus conhecimentos prévios, sem comparações e rótulos. Com isso a avaliação deve ser pensada como um instrumento de inclusão e não o contrário. Emerge, então, a necessidade de se buscar alternativas de avaliação que valorizem cada educando na sala de aula, considerando suas potencialidades.

Desse modo, o processo de avaliação deve reconhecer os avanços do educando mediante seu conhecimento inicial no que se refere à proposição dos conteúdos frente à proposta curricular. Para isso, é fundamental que esse processo seja mediado, pois, segundo Beyer (2006) na avaliação não é suficiente verificar as condições atuais do desempenho escolar da criança, pois sua condição intelectual somente poderá ser devidamente avaliada quando ocorrem situações de mediação.

Diante disso, a avaliação precisa assumir um caráter mediador que oportunize e dinamize a aprendizagem. Hoffmann (2012, 2013) e Matui (1995, p. 239), defendem avaliação mediadora como “dinamização de ação-reflexão, um acompanhamento permanente do professor, uma prática para desafiar o aluno e uma forma de compreender suas dificuldades e o seu processo de cognição”. Nessa perspectiva, a avaliação mediadora significa mais uma possibilidade/oportunidade de construção do conhecimento no processo de aprendizagem na perspectiva inclusiva.

Diante da diversidade da sala de aula é impossível se pensar em uma turma homogênea. Dessa forma, o professor precisa criar estratégias que favoreçam aos estudantes interagirem em diferentes grupos, com diferentes níveis de conhecimento. “É preciso apostar

principalmente na valorização das diferenças existentes no grupo” (HOFFMANN, 2013, p. 167).

Os educandos de fato, aprendem melhor com a interação, com as parcerias, com desafios intelectuais significativos, com ambientes apropriados e motivadores, assim como com os recursos adequados para explorar o conhecimento. Considerar que os educandos são diferentes um do outro pressupõe que nem sempre as intervenções mais adequadas para um estudante são adequadas para o outro. Como afirma Hoffmann (2013, p. 148),

é aí que entra o professor/avaliador, olhando cada um, investigando e refletindo sobre jeitos diferentes de aprender, conversando, convivendo, organizando o cenário dessa interação para oferecer o melhor apoio possível, escutando o silêncio dos alunos em muitos casos.

No contexto das diferenças muitas são as formas de ser, pensar, agir, aprender de modo que exige do educador repensar as práticas pedagógicas na lógica da homogeneização e elaborar instrumentos que contribuam para entender o processo de construção do conhecimento dos estudantes assim como, e refletir sobre sua prática. Com isso, a avaliação na inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais impulsiona novos desafios e necessidade de contemplar as diferenças no contexto escolar.

Sendo assim, “essa é a intenção do avaliador: conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo”. (HOFFMANN, 2013, p. 14)

Os estudantes que fogem do padrão estabelecido como normal pela escola e pela sociedade podem evidenciar dificuldades no processo avaliativo, pois muitas práticas de avaliação não representam a aprendizagem de forma processual. Por isso, a avaliação da aprendizagem precisa possibilitar “a identificação das dificuldades, dos sucessos e desafios, dando suporte aos encaminhamentos e decisões sobre as ações necessárias, sejam elas de natureza pedagógica, administrativa ou estrutural”. (CHRISTOFARI, 2012 p.13)

Benczik e Bromberg (2003) chamam atenção ao fato de que o processo avaliativo atual tem se concentrado exclusivamente no estudante para medir se ele alcançou ou não os objetivos propostos, enfatizando os produtos e não os processos com predomínio de critérios normativos. Assim, o que se denomina atualmente por avaliação são apenas instrumentos usados para a sua objetivação, uma avaliação proposta apenas em etapas estanques da formação do estudante, que desconsidera o caráter processual, portanto, histórico da apropriação dos conceitos (SOUZA; MACEDO, 2012).



Como afirmam Teixeira e Nunes (2014), a avaliação que acontece na escola adquire sentido na medida em que se articula com o projeto escolar, auxilia as decisões do trabalho docente e da avaliação da aprendizagem. Nesse processo, é fundamental compreender a avaliação como prática de investigação, favorecedora da trajetória formativa a serviço da aprendizagem.

Sendo assim, a existência de um processo que permita dar respostas às necessidades dos estudantes é o primeiro passo para o sucesso educativo. Isso se dará através de uma observação/avaliação do estudante e de seus ambientes de aprendizagem o que permitirá realizar intervenções de acordo com as necessidades individuais (CORREIA; TONINI 2012). Desse modo, a avaliação da aprendizagem apresenta-se como elemento fundamental para o enfrentamento das dificuldades dos estudantes, fazendo um par dialético com a inclusão.

Para Luckesi (2005, p. 39), “a avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar, equivocadamente, sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos”. Diante disso, o autor defende seis características que definem uma avaliação na perspectiva da aprendizagem tais quais: 1) ter por objetivo diagnosticar; 2) ser processual; 3) ser dinâmica; 4) ser inclusiva; 5) ser democrática; e 6) ter uma prática pedagógica dialógica.

Dessa forma, compreende-se a avaliação da aprendizagem como importante recurso pedagógico no processo de construção do conhecimento, que deve ser utilizado para compreender os avanços no conhecimento construído e não para classificar o educando. Nesse sentido, Teixeira e Nunes (2014, p. 82,83), defendem que

promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento [...], pois as pessoas com necessidades especiais têm o direito de serem enxergadas como sujeitos capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e conhecimentos, equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos.

Acredita-se, portanto que os educandos com necessidades educacionais especiais precisam e devem ser avaliados em seus diferentes aspectos, uma vez que o momento da avaliação poderá se configurar como oportunidade para reconhecer as reais dificuldades do educando. Assim, uma avaliação inclusiva precisa estar em consonância com a percepção de que o processo de avaliação é contínuo e processual, é dinâmico e reflexivo, pode servir de instrumento para o professor intervir e auxiliar os estudantes para uma aprendizagem significativa.

Como afirmam Teixeira e Nunes (2014), se pensar avaliação for pensar os processos de ensino e aprendizagem com ênfase maior no indivíduo e na sua forma de aprender isto

certamente implicará (re)visitar e redesenhar o currículo, a gestão escolar, a relação entre educador e educando, as atividades pedagógicas propostas, bem como ação avaliativa.

Isso significa que avaliação da aprendizagem precisa favorecer as diferenças individuais, uma vez que cada educando possui uma forma particular de demonstrar o conhecimento construído e/ou ressignificado em seu processo de aprendizagem.

#### 4.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DIAGNÓSTICO DE TDAH

Partindo do pressuposto que na inclusão as práticas de avaliação baseadas em critérios rígidos e inflexíveis são questionadas e tem-se como cerne a visão de que os potenciais e características individuais devem ser respeitados e valorizados, neste trabalho ressalta-se a importância da mediação pedagógica durante situações de avaliações para o melhor desempenho escolar de estudantes com TDAH, respeitando as diferenças individuais e assegurando-lhes a autonomia mediante o favorecimento de condições fundamentais para a aprendizagem e desempenho escolar.

No caso dos estudantes com TDAH que possuem características singulares, o momento de avaliação poderá implicar na evidência do baixo desempenho escolar ou, ao contrário, ser um momento privilegiado quando esse poderá ser mediado em suas dificuldades. Muitas vezes, procedimentos simples de mediação como ler as questões propostas numa atividade ou fazer questionamentos orais, são suficientes para que os resultados do estudante com TDAH sejam mais próximos da realidade. No Quadro 2 a seguir buscou-se, a partir de estudos, sistematizar algumas possibilidades de mediação do estudante com TDAH em situações de avaliação da aprendizagem.

QUADRO 2: ESTRATÉGIAS PARA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES COM DIAGNÓSTICO DE TDAH EM SITUAÇÕES AVALIATIVAS

<b>MOMENTOS DA MEDIAÇÃO</b>	<b>ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="659 1888 1449 1989">✓ Solicitar que o estudante informe as dúvidas na atividade avaliativa.</li><li data-bbox="659 1989 1449 2051">✓ Solicitar que o estudante leia a questão e a resposta dada</li></ul>

Mediação sobre a consigna	<p>em voz alta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Se necessário, fazer a releitura de textos, enunciados e questões, no intuito do estudante perceber detalhes, focar a atenção sobre suas respostas.</li> <li>✓ Indagar sobre a coerência da resposta após releitura da questão feita pelo professor.</li> </ul>
Mediação acerca do conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Oportunizar que o estudante verbalize sua compreensão sobre o conteúdo abordado.</li> <li>✓ Fazer questionamentos sobre o assunto trabalhado.</li> <li>✓ Oportunizar que o estudante reflita após a releitura e indagações sobre o assunto da questão.</li> <li>✓ Estabelecer relação dos assuntos abordados com o cotidiano.</li> <li>✓ Instruir na organização de sequências e ideias.</li> </ul>
Mediação da atenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estimular o estudante a manter o foco na atividade avaliativa.</li> <li>✓ Orientar para observar comandos (destaque, pinte, circule, sublinhe, grife, compare, relacione...).</li> <li>✓ Orientar para observar detalhes nas imagens e questioná-lo, por exemplo: O que está vendo? Que elementos possuem nesta imagem.</li> <li>✓ Fornecer instruções objetivas.</li> </ul>
Mediação no planejamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Seleção de instrumentos de avaliação que favoreçam o acompanhamento do percurso de aprendizagem.</li> <li>✓ Adaptação nos instrumentos de avaliação escritos.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria da autora a partir da revisão sistemática da literatura.

Ressalte-se que as estratégias sintetizadas não têm como objetivo ser um guia para os professores de estudantes com TDAH, pois se reconhece a diversidade dos sujeitos e de suas necessidades, mas são algumas possibilidades de mediações docentes que podem favorecer a concentração do estudante nas situações de atividades avaliativas.

Ademais, o professor precisa ainda pensar em diferentes formas de conduzir o processo de avaliação da aprendizagem, tais como: elaborar avaliações diferenciadas ou modificar, ampliar, diversificar o modo de aplicação da avaliação para atender as crianças

com TDAH (TAVARES 2008). Portanto, uma avaliação coerente com a proposta de educação inclusiva precisa ser contínua e flexível.

É partindo dessa visão que se defende uma avaliação diagnóstica, formativa e mediadora no processo educativo do estudante com TDAH. Uma vez que a partir dessa concepção têm-se o *feedback*<sup>22</sup> do aprendizado, o que possibilita compreender os avanços e necessidades do estudante.

---

<sup>22</sup> RUSSELL, Michael K; AIRANSIAN, Peter W. (2014, p. 16), afirmam que as “observações e feedback que têm o propósito de alterar e melhorar a aprendizagem são chamados de avaliação formativa” que fornecem informações específicas sobre o nível de compreensão do estudante e possibilitam *feedback* para ajudá-lo a refinar seu raciocínio ou as suas habilidades. Esse *feedback* pode ser formal ou informal e também pode ser dado ao aluno pelo professor.

## 5 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Na presente seção serão apresentados os caminhos metodológicos percorridos para realização da investigação, bem como a abordagem que norteia o estudo realizado, apresentando-se também os instrumentos para levantamento dos dados, a técnica para análise de dados, o *locus* e os participantes da pesquisa.

Entendendo a importância do desenvolvimento de pesquisas no âmbito educacional para compreender concepções e práticas pedagógicas que norteiam e/ou direcionam o processo de ensino e aprendizagem, buscou-se neste estudo analisar e refletir como acontece a mediação pedagógica dos estudantes com diagnóstico de TDAH no processo de avaliação da aprendizagem.

Para subsidiar a compreensão do objeto estudado, procedeu-se ao levantamento bibliográfico com o objetivo de fazer uma revisão sistemática da literatura (pesquisa bibliográfica), análise de documentos (relatórios clínicos e pedagógicos dos estudantes para identificação dos estudantes com o diagnóstico clínico e seleção dos professores participantes e as atas de resultados finais dos estudantes) e pesquisa de campo com aplicação de questionários (APÊNDICE 4).

Desse modo, iniciou-se no primeiro momento desta investigação uma pesquisa bibliográfica, com revisão sistemática da literatura, acerca do tema, em materiais já publicados como livros, artigos científicos, dissertações e teses disponibilizadas na internet, buscando suporte para a fundamentação do tema proposto. A pesquisa bibliográfica tornou-se relevante por possibilitar um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo (GIL, 2002).

Esse momento da pesquisa exigiu uma acurada reflexão do conhecimento abordado nos documentos escritos. Lima e Miotto (2007) ressaltam que a pesquisa bibliográfica é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Desse modo, a revisão sistemática da literatura vai além da simples leitura e compilação de dados contidos nas fontes, uma vez que “potencia a credibilidade da investigação ao relacionar e conectar a investigação prévia com o problema objeto da investigação” (COUTINHO, 2013, p. 59),

situando o estudo no contexto e estabelecendo relação com o conhecimento existente sobre o tema.

O segundo momento, após a definição da escola *locus* da pesquisa, constou da análise de documentos como relatórios clínicos e pedagógicos dos estudantes, com vistas a selecionar os professores participantes da pesquisa, pois o critério utilizado para tal seleção era de que os docentes atuassem com estudantes com diagnóstico de TDAH, sem comorbidade<sup>23</sup>. Dessa forma, nesse momento foram analisados os relatórios e as orientações encaminhadas por profissionais especializados, a exemplo de neurologistas, neuropsicólogos, psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos.

Assim, optou-se pela realização de um estudo de caso, numa abordagem qualitativa, no campo empírico de uma instituição de ensino regular. O estudo de caso possibilita uma especificidade no tratamento do assunto investigado, visando o levantamento de informações precisas e detalhadas sobre um determinado tema, nesse caso a mediação pedagógica docente no processo de avaliação da aprendizagem.

Como afirma Chizzotti (1998, p.103) em um estudo de caso “a delimitação deve precisar os aspectos e os limites do trabalho a fim de reunir informações específicas sobre um campo específico e fazer análise sobre os objetos definidos a partir dos quais se possa compreender uma determinada situação”. Isso significa que dentro do recorte realizado para investigação, as informações devem estar coerentes com o objeto de estudo de modo que se possa compreender o caso em análise.

Esse tipo de estudo tem também como característica a contextualização, pois tem como objetivo “apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto” (GOLDENBERG, 1999, p. 34). Mesmo enfocando o contexto, o estudo de caso enfatiza os detalhes, possibilitando uma maior compreensão da realidade.

Nesse sentido, os dados levantados durante a investigação não podem ser vistos isoladamente, mas devem ser investigados respeitando o contexto, de modo que “as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas [sejam] relacionadas a situação específica onde ocorrem ou a problemática determinada a que estão ligados” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 21-22).

Sendo assim, é preciso levar em consideração as dimensões que envolvem a pesquisa, sem perder o foco da singularidade do objeto em estudo. Em um estudo de caso o objeto pesquisado deve ser algo que realmente exista e possa ser experimentado pela percepção da

---

<sup>23</sup> Significa a existência de dois ou mais diagnósticos associados.

realidade. Desta maneira, o pesquisador deve atentar-se à possibilidade de haver uma multiplicidade de casos, ou seja, pode ser constituído de um a vários casos em torno do objeto (GIL, 2002). Ainda que possua similaridade com outros casos, ele é ao mesmo tempo distinto porque tem um interesse próprio, singular na investigação. De acordo com Ludke e André (2013, p. 20) “o interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”. É importante, portanto, que ele seja bem delimitado e claramente definido.

O Estudo de Caso, em muito, depende da perseverança, criatividade e raciocínio crítico do investigador para construir descrições, interpretações, enfim, explicações originais que possibilitem a extração cuidadosa de conclusões e recomendações. (MARTINS, 2008, p. 3)

Para André (1984, p. 53) “o estudo de caso deve ser um retrato vivo da realidade educacional em suas múltiplas dimensões e complexidade própria”. Desta maneira, a escolha do caso a ser estudado nessa pesquisa foi pautada criteriosamente no problema levantado, considerando-se que a literatura amplamente divulgada que discute o TDAH não traz registros de como acontece a mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes com tal diagnóstico.

Martins (2008), alerta para o fato de que quando o estudo de caso não é devidamente aplicado pode comprometer a qualidade científica da investigação. Portanto, é necessário ao pesquisador cercar-se de cuidados na seleção e elaboração dos instrumentos da pesquisa e nas etapas da investigação de modo a garantir o rigor necessário para abordagem do problema investigado.

Ressalta-se que o Estudo de Caso em uma abordagem qualitativa de pesquisa preocupa-se com os aspectos da realidade, além de ter como características a hierarquização das ações de descrever, explicar e buscar os resultados de forma fidedigna. Morgado (2012), ressalta que um dos aspectos que torna o estudo qualitativo é seu caráter interpretativo. Desse modo, na investigação busca-se fundamentar e compreender os significados que tem os fatos, dando-lhes sentido a partir de uma situação concreta. Portanto, este tipo de pesquisa preocupa-se com o aprofundamento da compreensão de determinado contexto.

Para Ludke e André (2013), um estudo qualitativo desenvolve-se naturalmente, é rico em dados descritivos, acontece de forma flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada, privilegiando-se a “compreensão das complexas inter-relações entre tudo que existe” (STAKE, 2012, p. 53). Assim, para melhor compreensão de um problema, das ações,

percepções, comportamentos e interações deve-se levar em consideração o contexto em que objeto de estudo está situado.

A escolha da abordagem qualitativa não exclui a relevância dos dados quantitativos na investigação. Mas sim, entende-se que eles estão interrelacionados e complementam-se podendo contribuir para melhor compreensão do objeto de estudo, uma vez que a combinação de dados quantitativos trabalhados estatisticamente e a categorização dos dados qualitativos, torna a investigação mais consistente e enriquecedora.

## 5.1 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Com o objetivo de levantar informações fidedignas sobre a forma como acontece a mediação pedagógica dos estudantes com diagnóstico de TDAH no processo de avaliação da aprendizagem foi utilizado no terceiro momento dessa pesquisa um questionário (APÊNDICE 4) como instrumento para levantamento de dados. Tal questionário foi aplicado com os professores dos estudantes com diagnóstico de TDAH.

A escolha do questionário como instrumento da investigação justificou-se por permitir uma aplicação com um maior número de docentes da escola, além de possibilitar aos docentes proceder às respostas em momento considerado mais pertinente e sem prejuízo às suas atividades laborais. Buscou-se no questionário que os professores participantes apontassem as estratégias de mediação pedagógica utilizadas no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes que possuem diagnóstico de TDAH.

Os questionários são comumente aplicados nas pesquisas qualitativas “tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1996, p. 128) sobre determinada temática num contexto real. O autor ainda destaca as vantagens do questionário, uma vez que:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 1996, p. 128/129)



Para Hill (2014) ao elaborar um questionário torna-se necessário pensar cuidadosamente sobre o objetivo do estudo, e como este será analisado, com vistas a evitar se fazer perguntas que não solicitam o tipo de informação pretendida. O questionário possui a vantagem de permitir apenas perguntas abertas, apenas perguntas fechadas ou ainda os dois tipos de perguntas.

Considerando-se que as vantagens do questionário sobrepõe-se às desvantagens para obtenção das informações necessárias para análise do objeto de estudo optou-se por aplicar um questionário estruturado com um total de 13 perguntas, dessas 5(cinco) foram questões abertas e 8 (oito) questões fechadas de múltipla escolha, sendo que dessas 5(cinco) possibilitaram a ampliação de respostas em forma discursiva. As questões abertas foram utilizadas por permitirem maior liberdade para o respondente expressar sua opinião, podendo fornecer informações mais ricas e detalhadas. Através destas os professores participantes da pesquisa expuseram livremente sobre o assunto abordado, permitindo assim ao pesquisador dialogar com o conteúdo exposto e analisar como acontece a mediação pedagógica dos estudantes com o diagnóstico de TDAH no processo de avaliação da aprendizagem. O questionário foi entregue pessoalmente pelo próprio pesquisador para cada participante da pesquisa.

De acordo com Marconi e Lakatos (1999, p. 100),

junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Sendo assim, e por se tratar de uma investigação envolvendo pessoas foi utilizado o Termo de Consentimento livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE 1) para autorização dos participantes da pesquisa, com vistas ao atendimento dos critérios da ética da pesquisa. No termo referido constam as devidas informações sobre a finalidade da pesquisa, esclarecendo ao participante a sua liberdade de cancelar sua participação em qualquer momento da investigação. Os participantes foram, portanto, devidamente esclarecidos sobre a natureza da pesquisa quanto aos seus objetivos, métodos, benefícios, inclusive potenciais de riscos e o incômodo que esta poderia lhes acarretar. De acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, o respeito à dignidade humana exige que o encaminhamento da pesquisa só se efetive após consentimento livre e esclarecido, em caso de crianças, adolescentes ou

pessoas legalmente dependentes é imprescindível que seus representantes legais manifestem o seu consentimento à participação na pesquisa (BRASIL, 2012).

Outra medida tomada em respeito aos critérios da ética na pesquisa foi à solicitação, em termo próprio, de Autorização para o desenvolvimento da pesquisa na instituição de ensino (APÊNDICE 2). O referido termo foi devidamente assinado pelo responsável pela instituição. A questão ética, portanto, foi incorporada aos procedimentos dessa investigação de modo que todos os envolvidos estavam cientes de todo o processo de desenvolvimento da mesma.

Outro instrumento utilizado na pesquisa foi o diário de campo. Este permitiu fazer registros cotidianos das observações realizadas na instituição e, colaborou, portanto, no planejamento e elaboração do questionário, bem como na definição das categorias.

Segundo, Ludke e André (2013, p. 38) há diferentes formas de realizar os registros dos momentos de observação do campo, dependendo da situação específica da observação. As autoras apontam que “sempre que possível, é interessante deixar bem distinto, em termos visuais, as informações essencialmente descritivas, as falas, as citações e as observações pessoais do pesquisador”.

No diário de campo foram elencadas informações sobre os resultados das atividades avaliativas, as adaptações realizadas nos instrumentos de avaliação e reflexões que permearam na investigação.

## 5.2 TÉCNICA PARA ANÁLISE DE DADOS

A análise reflexiva dos dados em um estudo de caso investigativo, permite estabelecer relação entre os resultados obtidos e as diferentes teorias sistematizadas a partir de outros estudos realizados anteriormente. A análise e discussão dos dados permeiam diferentes etapas da pesquisa, contribuindo, inclusive, na escolha e elaboração dos instrumentos utilizados para levantamento dos dados.

Ludke e André (2013) consideram que desde o início da pesquisa fazemos usos de procedimentos analíticos quando verificamos a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da questão estudada, quando decidimos sobre os aspectos a serem enfatizados ou eliminados e as novas direções a serem tomadas. As escolhas realizadas a partir do embasamento teórico, observações e informações que são levantadas no decorrer da

pesquisa e que se estende até a fase final do relatório são também parte dos procedimentos de análise.

No presente estudo foi utilizada a Análise do Conteúdo (BARDIN, 2001) para discutir os dados levantados. Para Bardin (2001, p. 27-28), a análise de conteúdos configura-se em “um conjunto de técnicas de análises das comunicações [...] que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagem”, permitindo ao pesquisador diferentes interpretações.

De acordo com Martins (2008, p.33), em uma Análise de Conteúdo “buscam-se inferências confiáveis de dados e informações com respeito a determinado contexto”, visando compreender criticamente as mensagens sob diferentes formas de linguagens, motivo que justifica a escolha da Análise de Conteúdo para discutir as respostas dos participantes da pesquisa no questionário aplicado.

Segundo Bardin (2001 p. 27) “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

Através da análise de conteúdo, descreve-se, analisa e interpreta, de forma reflexiva, as mensagens e os significados implícitos nesta. Guerra (2006, p. 62) afirma que “todo material recolhido numa pesquisa qualitativa é geralmente sujeito a uma análise de conteúdo, mas esta não constitui, no entanto, um procedimento neutro”. Isso favorece a realização de inferências em textos escritos, fotografias, ilustrações, bem como outras formas de comunicação (MORGADO, 2012), possibilitando ser esse atualmente um dos procedimentos mais utilizados na investigação empírica no campo das ciências humanas e sociais, conseqüentemente na educação.

Martins (2008) aponta que o processo de Análise de Conteúdo compreende três etapas.

a) pré-análise – seleção do material e definição dos procedimentos a serem seguidos; b) exploração do material – implementação dos procedimentos: contagem de palavras ou outra unidade de análise, levantamento de categorias já testadas, ou construção de categoriais a partir das frequências e significados comuns das unidades de análises; c) tratamento dos dados e interpretações – geração de inferências sobre o texto como um todo e interpretações. (MARTINS, 2008, p.34)

Essas etapas são fundamentais e fazem parte de todo o planejamento da investigação acompanhando o desenvolvimento dos trabalhos de campo no Estudo de Caso, inclusive a definição das categorias de análise. Vala (2014, p. 111), afirma que “a construção de um

sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *posteriori*, ou ainda através da combinação desses dois processos”. O autor afirma ainda que “se a interação entre o quadro teórico de partida do analista, os problemas concretos que pretende estudar e o seu plano de hipóteses permitem a formulação de um sistema categorias no *corpus*, então o analista optará por categorias *a priori*”. (VALA, 2014, p. 111)

Na presente pesquisa, esse planejamento a partir do referencial teórico e dos registrados em diário de campo possibilitou a definição de seis categorias *a priori*: 1. Concepção docente sobre inclusão de estudantes com TDAH; 2. Desempenho do estudante com TDAH em atividades avaliativas; 3. Dificuldades apresentadas por alunos com TDAH nas atividades avaliativas; 4. Instrumentos utilizados pelo docente na avaliação da aprendizagem; 5. Estratégias na mediação pedagógica; 6. Efeitos da mediação pedagógica no desempenho dos estudantes. Diante disso, a construção do instrumento para levantamento dos dados foi elaborado de modo a garantir a abordagem de todas essas categorias levantadas e uma discussão reflexiva a partir do embasamento teórico.

### 5.3 O LOCUS DA PESQUISA

As instituições educacionais são, numa sociedade escolarizada, espaços privilegiados para se vivenciar diferentes culturas e possibilidades de socialização. São, portanto, espaços de interações e construção de identidade. As interações sociais permitem pensar o ser humano em constante construção e transformação e esse direito deve ser assegurado a todos nas instituições de ensino.

Diante disso, a escolha do espaço empírico desta pesquisa, escola Betha<sup>24</sup>, se justifica por ser uma escola que possui estudantes com necessidades educacionais especiais e, especificamente estudantes com diagnóstico de TDAH. A escola *locus* onde aconteceu a investigação pertence à rede privada de ensino e está situada na cidade de Feira de Santana a 116 km da capital da Bahia, região Nordeste do Brasil. No geral tem um total de 531 estudantes matriculados<sup>25</sup> nos anos dos Ensinos Fundamental I e II e desses, 17<sup>26</sup> tem algum

---

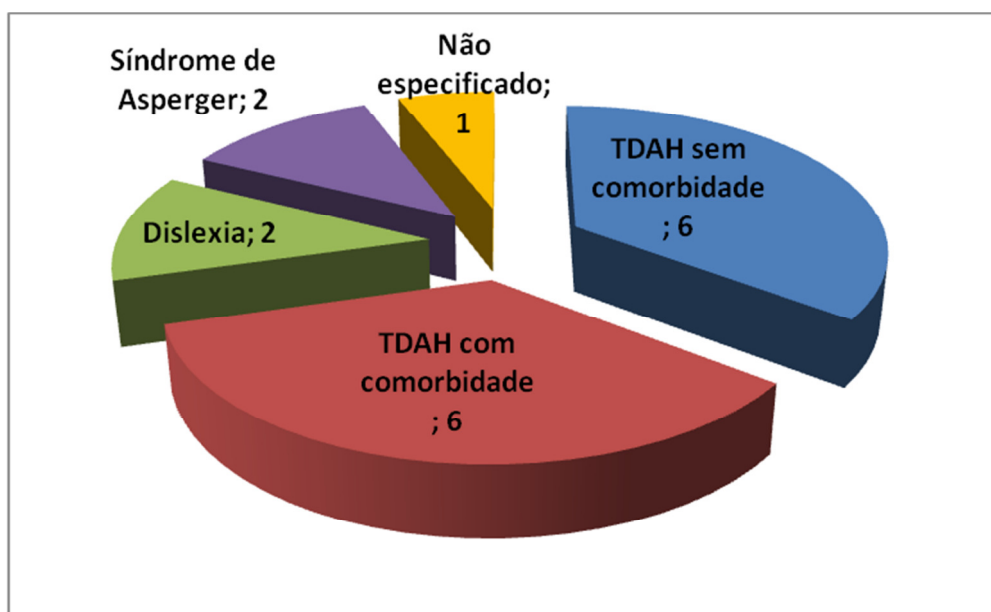
<sup>24</sup> Trata-se de um nome fictício para definir o local da pesquisa, com vistas a manter o sigilo dos participantes da investigação.

<sup>25</sup> Dados obtidos durante período de desenvolvimento da pesquisa no ano de 2014.

<sup>26</sup> Durante o período da pesquisa a família de um dos alunos com necessidades especiais solicitou a transferência dele da instituição.

tipo de diagnóstico de necessidades especiais e 6(seis) possuem diagnóstico de TDAH, sem comorbidade. (FIGURA 1)

FIGURA 1: ALUNOS MATRICULADOS NA ESCOLA BETHA COM DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS



Fonte: Dados da pesquisa de campo

A escola, que se constitui campo empírico desta investigação, possui uma proposta de acompanhamento individual<sup>27</sup> para estudantes com necessidades educacionais especiais em situações específicas de avaliação, promovendo adaptações no instrumento de avaliação escrita, especificamente, nos testes e provas, com vistas ao atendimento das necessidades individuais dos estudantes, inclusive os que possuem diagnóstico de TDAH.

Na proposta de acompanhamento individual, os estudantes são encaminhados para outra classe, após o término da avaliação realizada em sua própria sala de aula juntamente com os demais colegas, na qual todas as respostas são registradas por esses estudantes a lápis. Na sala de acompanhamento individual, toda a avaliação é relida por um profissional (professora da instituição), com formação na área de Educação Especial/Inclusiva, que acompanha individualmente cada estudante. Nesse momento, o estudante tem possibilidade de sinalizar as questões que teve dúvida e, após a mediação, corrige ou registra a resposta à caneta, confirmando ou não sua resposta anterior.

<sup>27</sup> A proposta de acompanhamento individual realizado pela escola iniciou-se a partir das orientações e/ou recomendações específicas encaminhadas nos relatórios clínico dos estudantes.

Esse trabalho diferenciado nos momentos de avaliação foi outro critério utilizado para seleção da unidade de ensino investigada. Ademais a escola selecionada constitui-se no espaço de trabalho da pesquisadora, o que favoreceu maior inserção e imersão na realidade da mesma para o levantamento dos dados.

A referida escola funciona com turmas da Educação Infantil (grupo 2 ao grupo 5), Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). Como essa pesquisa foi desenvolvida com docentes do Ensino Fundamental I e II, os dados apresentados para caracterização do espaço referem-se especificamente a esse nível de ensino.

O Ensino Fundamental na escola Betha funciona nos dois turnos (matutino e vespertino). O corpo docente é composto por 52 professores (28 vinculados ao Ensino Fundamental I e 24 atuantes no Ensino Fundamental II) sendo que do 1º ao 4º ano as aulas de todas as disciplinas são ministradas por apenas um professor que assume cada turma, esses profissionais possuem formação em Pedagogia ou Letras Vernáculas, sendo dois pedagogos e um licenciado em Letras Vernáculas, enquanto que do 5º ao 9º ano são professores que atuam em disciplinas específicas (Português, Redação, Matemática, História, Geografia, Ciências e Inglês). Dos 52 docentes, 5 (cinco) são de língua estrangeira (Inglês), sendo que destes 2 (dois) são responsáveis pela coordenação da disciplina em cada nível de ensino e 7 (sete) ministram as aulas complementares extraclasse (Xadrez, Música, Mídias, Expressão Oral, Educação Tecnológica e Educação Física). A instituição possui uma proposta curricular bilíngue, com aulas diárias de língua estrangeira para todos os estudantes. Todos os professores têm formação superior, sendo que a maioria com pós-graduação (especialização e/ou mestrado).

A escola possui seis docentes que atuam na Coordenação Pedagógica, sendo três do Ensino Fundamental I e três do Ensino Fundamental II e ainda conta com um auxiliar de coordenação, dois professores auxiliares para o Ensino Fundamental I e direção.

A área da escola é constituída por um espaço amplo, arejado, ótima estrutura física e localização privilegiada.

#### 5.4 CRITÉRIOS DE ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram docentes que atuavam com os seis estudantes matriculados na escola com diagnóstico de TDAH, sem comorbidade<sup>28</sup>. O critério da ausência

---

<sup>28</sup> O critério de diagnóstico de TDAH sem comorbidade foi mantido para desenvolvimento da pesquisa devido a necessidade de focar nas questões específicas que envolvem esse transtorno.

de comorbidade foi definido para evitar que outras características específicas enviesassem os dados voltados às especificidades do TDAH.

A escolha desses docentes pautou-se em três etapas: 1. Identificação dos estudantes com diagnóstico de TDAH matriculados no Ensino Fundamental I e II; 2. Análise dos relatórios individuais como objetivo de selecionar os estudantes sem comorbidade; e 3. Seleção dos professores que atuam com esses estudantes.

Foram entregues questionários a 16 professores, sendo que 11 deles devolveram o instrumento respondido, isso representa 68% de retorno. O questionário aplicado foi elaborado com 13 questões, sendo cinco questões abertas e oito fechadas, conforme mencionado na subseção 5.1. Ressalta-se que nas questões fechadas os professores poderiam marcar mais de uma alternativa.

Os professores participantes da pesquisa atuam no Ensino Fundamental I e II, sendo oito do Ensino Fundamental I e cinco do Ensino Fundamental II. Dos 11 professores, dois deles trabalham nas duas modalidades de ensino, sendo, portanto computado nos dois níveis de ensino. Um atua no 5º ano do Ensino Fundamental I e 6º ano do ensino Fundamental II e o outro atua no 5º ano do Ensino Fundamental I e no 7º ano do ensino Fundamental II. Dos demais, três ministram aula no 5º ano Ensino fundamental I, três em turmas do 7º ano Ensino Fundamental II e quatro em turmas do 2º e 4º ano Fundamental I. O número de participantes foi possível, pois as aulas no Ensino Fundamental a partir do 5º ano são ministradas por disciplina como já mencionado anteriormente.

O tempo de atuação na docência variou de 4 a 19 anos. Sendo que apenas quatro professores (as) atuavam há menos de 10 anos. Dos 11 profissionais participantes, quatro possuem apenas graduação, cinco deles têm especialização e dois possuem mestrado em sua formação.

Três dos profissionais participantes possuem graduação em Licenciatura em Pedagogia. Os demais são graduados nas seguintes áreas: Letras Vernáculas, Letras com Inglês, Licenciatura em História, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Matemática e Ciências Biológicas. Do total de professores que responderam ao questionário apenas dois afirmam não ter trabalhado anteriormente com estudantes com TDAH, o que demonstra que nove deles já tiveram experiência em trabalhar em uma sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais.

## **6 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: PENSANDO ESTRATÉGIAS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TDAH**

Nessa seção apresenta-se a reflexão dos dados levantados a partir da pesquisa de campo. Após aplicação do questionário como instrumento de pesquisa as questões fechadas foram tratadas estatisticamente e as questões abertas foram categorizadas.

Assim, esta seção está estruturada em seis categorias conforme definição *a priori*. A primeira categoria aborda a concepção docente sobre inclusão de estudantes com TDAH. A segunda e terceira tratam respectivamente sobre o desempenho do estudante com TDAH em atividades avaliativas e as dificuldades apresentadas por esses alunos nessas atividades. A quarta categoria de análise aborda os instrumentos utilizados pelo docente na avaliação da aprendizagem, enquanto que a quinta, intitulada estratégias na mediação pedagógica, possui duas subcategorias: adaptações nos instrumentos de avaliação e interação direta professor-aluno. A sexta e última categoria enfatizará os efeitos da mediação pedagógica no desempenho dos estudantes.

Ressalta-se que como já foi mencionada na quinta seção a definição das categorias *a priori* foi possível mediante os registros no diário de campo das observações realizadas na instituição. Essas observações também auxiliaram o desenvolvimento do planejamento e a elaboração do questionário aplicado.

### **6.1 CONCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TDAH NA ESCOLA REGULAR**

Atender as demandas educacionais de forma diversificada, de modo tal que proporcione uma resposta educativa, respeitando as necessidades e especificidades individuais constitui-se um desafio para as escolas regulares. Nesse cenário desafiador encontram-se todos os estudantes que não correspondem ao padrão de homogeneidade que a escola almeja, ao contrário, “estão entre os que constituem os maiores alvos de estigmas sociais de toda ordem” (MARTINS, 2011, p. 18).

Entretanto, o reconhecimento da necessidade de inclusão educacional de estudantes com necessidades educacionais especiais parte do pressuposto de que as práticas pedagógicas devam estar ancoradas na capacidade de perceber e atuar com as diferenças dos estudantes em



sala de aula. Isso perpassa, portanto, pela reestruturação da própria concepção docente acerca do potencial dessas pessoas, bem como pela adaptação do currículo, utilização de instrumentos diferenciados de avaliação e por metodologias diversificadas de modo que favoreça a aprendizagem do educando.

Em se tratando da possibilidade de inclusão do estudante com diagnóstico de TDAH, percebe-se que os docentes<sup>29</sup> participantes da investigação têm uma concepção de que

“A inclusão do estudante com TDAH é um processo necessário, tendo em vista as necessidades dos alunos para uma melhor compreensão dos conteúdos propostos. Os alunos com TDAH demonstram algumas dificuldades e não podem ser prejudicados por falta de acompanhamento na escola” (DOCENTE 2).

“Esses estudantes devem ser incluídos na escola regular como os outros que necessitam de alguns cuidados específicos. Entretanto, devem ser acompanhados constantemente, sem ser vistos como “coitado”, pois conseguem desenvolver as mesmas atividades que os outros estudantes” (DOCENTE 3).

[A inclusão] “é algo necessário para que ele tenha oportunidade de se desenvolver e para que os outros convivam com as diferenças” (DOCENTE 8).

As falas dos professores corroboram com a visão de que as diferenças precisam ser percebidas e acompanhadas de modo específico na escola, assim, todos se mostram favoráveis ao processo de inclusão. A escola, nesse sentido tem o papel de identificar essa diversidade em seu contexto e proporcionar as possibilidades para que o estudante desenvolva a aprendizagem.

“Considero que a inclusão de alunos com TDAH deve existir, mas o professor da classe necessita de outro auxiliar uma vez que esse estudante necessita de atendimento individual em situações que exigem maior concentração. Essa inclusão também é um desafio que enriquece o professor, pois ele tem que diversificar mais ainda as estratégias de aprendizagem” (DOCENTE 6).

“A inclusão deve ser um direito assegurado aos alunos com TDAH de extrema importância, visto que as necessidades das intervenções durante todo o processo, desde a aula até a avaliação, elevam muito a capacidade de desenvolvimento desses alunos” (DOCENTE 7).

“Os alunos com TDAH precisam e têm o direito de frequentar a escola regular. Contudo essa escola precisa ter um olhar mais sensível em relação aos mesmos, entendendo as suas limitações” (DOCENTE 4).

Em suas falas os docentes acima revelam ter conhecimento da necessidade de mediação pedagógica em todo o processo de aprendizagem dos estudantes com TDAH. No entanto, isso requer a necessidade de reorganização da dinâmica da sala de aula, pois o professor precisa acompanhar todo o processo de aprendizagem, redimensionando sua

---

<sup>29</sup> Com vistas a preservar a identidade dos respondentes, os mesmos serão identificados por números.

proposta pedagógica sempre que se fizer necessário. Portanto, o docente 5 completa que “[...] para receber um aluno com TDAH é necessário um corpo docente qualificado e uma escola aberta a adaptações” (DOCENTE 5).

Ao abordar a necessidade da formação continuada do docente, toca-se num ponto crucial para a eficácia do processo inclusivo. Nesse sentido, outra fala de um dos profissionais evidencia que

“A inclusão é necessária, mas deveria vir acompanhada por uma capacitação dos professores para melhor trabalharmos e lidarmos com os alunos e situações que demandam maior conhecimento sobre o assunto” (DOCENTE 11).

Embora os docentes reconheçam a legitimidade da proposta inclusiva, observa-se uma percepção de que a lacuna na formação dos educadores dificulta o desenvolvimento do trabalho realizado. Por outro lado, mesmo com a experiência prévia com estudantes com TDAH, no qual apenas dois docentes informaram que não haviam trabalhado anteriormente, ainda observa-se a angústia de não saber o que e nem como fazer.

De acordo com Carvalho (2012, 64) “todas essas inquietações indicam que as propostas de reformar a prática pedagógica estão afetando nossos educadores, levando-os a se declararem despreparados para as transformações”, que embora reconheçam as mudanças como necessárias, não sabem por onde começá-las. Isso porque as novas demandas das salas de aula exigem que os docentes reelaborem as ações pedagógicas para contemplar a diversidade. Portanto, a formação para lidar com as diferenças em sala de aula envolve ser capaz de conhecer as especificidades do aluno para desenvolver um trabalho como afirma Martins (2011, p. 20)

que os faça conscientes não apenas das características e potencialidades dos alunos, mas de suas próprias condições para ensiná-los em um ambiente inclusivo, assim como da necessidade de refletirem constantemente sobre a sua prática, a fim de modificá-la quando necessária.

Isso significa que uma proposta inclusiva não implica apenas colocar o estudante com necessidades educacionais especiais em sala de aula sem orientar o trabalho docente. A inclusão depende que todos estejam envolvidos num projeto de educação para a diversidade, de modo que a escola reveja o seu currículo, orientações pedagógicas e construa alternativas para a formação dos professores. Essa necessidade é imprescindível uma vez que a inclusão é um processo no qual as responsabilidades são partilhadas, não cabendo apenas a um ou outro

docente que possui estudantes com necessidades especiais em sua classe, mas que envolve o trabalho de todos. Concorde-se com Martins (2011, p. 20) quando diz que

o processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades.

Só com o envolvimento de todos os atores da escola é possível falar em uma educação inclusiva que promova a aprendizagem. A literatura que discute a educação inclusiva aponta que não há “receita a ser seguida” (MARTINS, 2011, p. 21). De fato, as diferenças não são contempladas de modo igual para todos. Por isso, o docente precisa de orientação e apoio em seu espaço de trabalho. Para Carvalho (2004, p. 159),

a formação continuada é uma das estratégias que nos permite desalojar o estatuído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente na crença da infinita riqueza de potencialidade humana (as nossas e as de nossos alunos)!

Em meio à diversidade de educandos incluídos em classes regulares é preciso repensar a real necessidade de cada educando, buscando-se fazer adaptações necessárias, de modo que favoreça a aprendizagem. Como enfatiza Stainback e Stainback (1999, p. 241), “embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados, às necessidades” individuais de cada educando.

Essa visão inclusiva pressupõe, portanto, o reconhecimento de que cada estudante tem sua forma de aprender e de construir conhecimento. Cabe, assim, a escola/professor criar condições que favoreçam a aprendizagem.

## 6.2 O DESEMPENHO DE ESTUDANTES COM TDAH EM ATIVIDADES AVALIATIVAS

Como já visto, a presença de estudantes com diagnóstico de TDAH na sala de aula evidencia a necessidade de se repensar a prática docente desenvolvida no cotidiano escolar. Prática essa respaldada muitas vezes em um sistema educacional que tradicionalmente

concentrou os objetivos de ensino e aprendizagem no âmbito cognitivo, sendo estes iguais para todos, tomando-se como referência o aluno considerado padrão.

De acordo com os estudos de Benczik (2002), o desempenho acadêmico insatisfatório é uma consequência frequente que acompanha o estudante com TDAH. Para o autor, geralmente, o docente observa uma discrepância entre o potencial intelectual e o desempenho acadêmico dos estudantes.

Goldstein e Goldstein (apud BENCZIK; BROMBER, 2003), revelam que cerca de 20 a 30% dos estudantes com TDAH apresentam dificuldades específicas que interferem na sua capacidade de aprender. Essas dificuldades estão associadas à desatenção e a falta de controle o que compromete a percepção seletiva dos estímulos relevantes, a estruturação e a execução adequada das tarefas.

De acordo com os docentes participantes desta pesquisa, em relação ao desempenho dos estudantes nas atividades avaliativas esses revelam que

“Geralmente, eles são mais desatentos, querem fazer as atividades com mais pressa, sem cuidado e por isso devem ser acompanhados. Cada aluno que tive, possuía uma postura diferente em relação às atividades escolares, mas todos necessitavam de alguma ajuda (facilitar os comandos das questões, por exemplo)” (DOCENTE 3).

“Percebo que o estudante com TDAH nas atividades avaliativas demonstram um nível de dispersão maior do que aqueles que não têm o TDAH. Além disso, eles necessitam de um acompanhamento individual para rever as atividades propostas devido a sua pouca concentração que conduz a muitos erros, pois ele não fica atento a detalhes” (DOCENTE 6).

De acordo com as falas dos docentes é possível inferir que o comportamento apresentado pelos educandos em sala de aula, principalmente no que se refere à capacidade de concentração compromete o desempenho escolar desses alunos. A fala do(a) docente 3 evidencia a capacidade de percepção de que cada estudante possui uma característica singular e, que portanto, cada um responde de forma diferente às estratégias de mediação pedagógica. O(a) docente 6, ratifica que muitos erros são cometidos por esses estudantes em decorrência da falta de atenção aos detalhes.

Percebe-se na fala dos docentes que o desempenho está muito relacionado à capacidade de concentração dos estudantes, uma vez que interfere na observação dos detalhes, na organização das ideias e no processamento das informações.

“Percebo o desenvolvimento do estudante com TDAH quando, sozinho, ele consegue responder uma determinada questão ou atividade, com coerência; quando consegue fazer auto correção e identificar os erros. O ganho de autonomia

demonstra se está havendo e como está o desenvolvimento do aluno” (DOCENTE 1).

“Para aqueles onde as avaliações já são adaptadas por conta das orientações específicas dadas pelos profissionais que os acompanham, percebo que há sucesso e grandes avanços. Já os alunos onde não há um comprometimento específico, percebo dificuldades no entendimento e em demonstrar aquilo que realmente sabe” (DOCENTE 9).

De acordo com o (a) docente 1, esse desempenho é perceptível na realização das atividades quando o estudante demonstra autonomia nas atividades propostas. O (a) docente 7, por sua vez, ressalta que

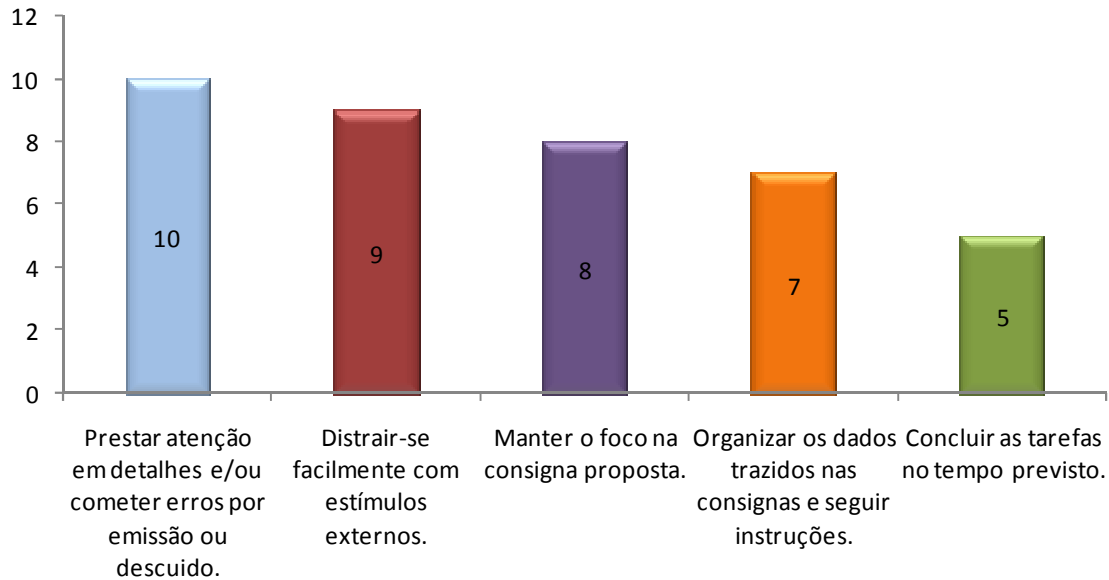
“A percepção da evolução do aluno com TDAH ocorre durante a resolução de atividades propostas em classe, através de alguns questionamentos. Percebo sua evolução nas competências em que anteriormente não demonstrava segurança e, agora, excuta-as de forma dinâmica” (DOCENTE 7).

Essa percepção acerca do desenvolvimento de competências é possível na medida em que ocorre a mediação pedagógica, em sala de aula, a exemplo dos questionamentos citados pelo docente 7. Conclui-se, diante do exposto, que a mediação pedagógica torna-se fundamental nesse processo, pois irá possibilitar um melhor desempenho nas atividades avaliativas propostas em sala de aula.

### 6.3 DIFICULDADES APRESENTADAS POR ESTUDANTES COM TDAH NAS ATIVIDADES AVALIATIVAS

A presente pesquisa também evidenciou as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes durante as atividades avaliativas de acordo com as informações dos respondentes, conforme mostra a figura 2. Essas dificuldades, conseqüentemente, comprometem o desempenho nessas atividades. Na pesquisa, dos 11 docentes respondentes, 10 consideraram como maior dificuldade o fato de os alunos não prestarem atenção nos detalhes e/ou cometerem erros por descuido, nove apontaram a distração com os estímulos externos como a segunda maior dificuldade. Enquanto oito apontaram a dificuldade em manter o foco na consigna representando a terceira, sete docentes informaram a dificuldade em organizar as informações trazidas nas consignas e seguir instruções, sendo essa apontada como a quarta dificuldade. A última dificuldade sinalizada refere-se à conclusão das atividades no tempo previsto correspondendo a cinco dos respondentes.

FIGURA 2. DIFICULDADES APRESENTADAS PELOS ESTUDANTES COM TDAH EM ATIVIDADES AVALIATIVAS



Fonte: Dados levantados na pesquisa de campo

De acordo com os dados analisados, os estudantes apresentam dificuldades que interferem diretamente no desempenho das atividades avaliativas como mencionado no item anterior. Diante das dificuldades apresentadas, torna-se necessário repensar a dinâmica da sala de aula para que todos os educandos sejam favorecidos. Benczilk e Bromberg (2003, p. 200), afirmam que

muitas das dificuldades de aprendizado e má adaptação escolar do aluno com TDAH se intensificam não só em razão de um planejamento educacional rígido e inadequado quanto aos objetivos e metodologia, mas também pela falta de interação inapropriada com o professor ou com o grupo de iguais.

Diante disso, uma escola aberta para atender a diversidade precisa dar respostas concretas às dificuldades apresentadas pelos estudantes. Isso implica reconhecer as necessidades dos educandos e elaborar estratégias que valorizem o desenvolvimento global do estudante.

“Os estudantes com TDAH têm grande dificuldade para concentrar-se nas atividades e perdem o foco com muita facilidade. Costumam ter dificuldades para estabelecer relações entre diferentes temporalidades e espaços, o que dificulta o processo de aprendizagem [...]. Nas avaliações é um problema visível” (DOCENTE 2).

“Ele tem mais dificuldade de concentração e se o enunciado for muito complexo, ou seja, se houver muitas perguntas juntas, ele não consegue processar tudo o que pede a questão. Precisa de prova diferente e apoio individual” (DOCENTE 10).

“Eles apresentam dificuldades quanto à organização das ideias, a observação de detalhes e a concentração durante as atividades. Depende do nível do transtorno, faz-se necessário menor ou maior intervenção” (DOCENTE 11).

O reconhecimento da dificuldade do aluno é o ponto de partida para buscar diferentes formas de como garantir a aprendizagem. Desse modo, a escola que melhor atende as necessidades de estudantes com TDAH “é aquela cuja preocupação maior está em desenvolver o potencial de cada um, respeitando as diferenças individuais” (BENCZILK; BROMBERG, 2003, p. 204). No entanto, a dificuldade em realizar um trabalho que de fato contemple as diferenças torna-se um empecilho para favorecer a aprendizagem.

Nesse sentido, Carvalho (2012) aponta a necessidade de o professor ser um pesquisador no qual, “registra sua prática, que colhe dados, que dialoga com a realidade, procurando analisar os fatores que interferem, facilitando ou dificultando o processo”. Percebe-se, no entanto, que essa não é uma prática comum dos educadores, que embora demonstrem preocupação por não saber como fazer, não aproveita sua própria prática para dialogar sobre as possibilidades que favorecem a aprendizagem. Para Sampaio e Sampaio (2014), “conviver com a diversidade na escola exige do professor novos posicionamentos”, frente ao desafio de ensinar com qualidade para todos.

Desenvolver uma prática pedagógica que supere as dificuldades individuais, portanto requer pensar nas estratégias que favorecem a aprendizagem, que reconheça as diferenças e a diversidade presente na sala de aula.

#### 6.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PELOS DOCENTES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

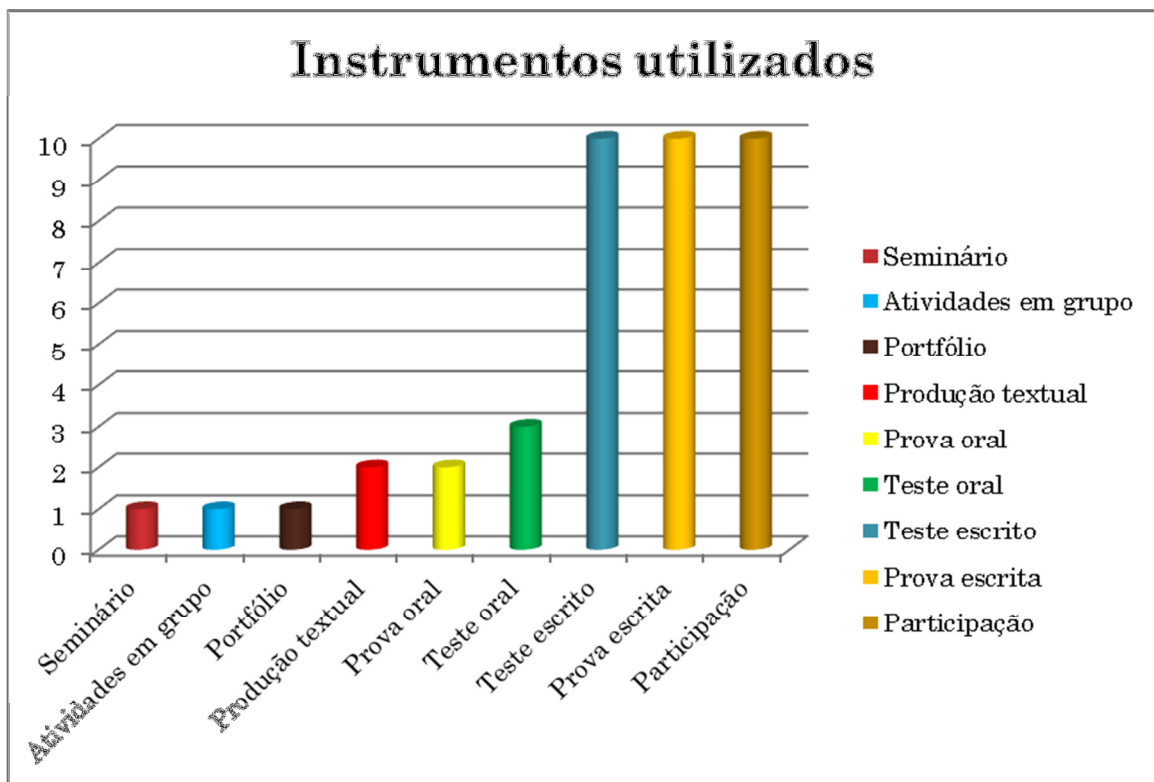
Conforme abordado na seção quatro deste trabalho, a avaliação deve abranger um processo contínuo e processual, o que significa que deve acontecer em diferentes momentos, na própria dinâmica da sala de aula, uma vez que cotidianamente o professor precisa observar e registrar os avanços e dificuldades dos estudantes para acompanhar a trajetória da aprendizagem individualmente. Como afirma Torres González (2002, p. 189),

se a avaliação é capaz de oferecer um conhecimento sobre os alunos e sobre seus processos de aprendizagem em contextos determinados, servirá como ajuda valiosa para o desenvolvimento consciente da prática em aula e para a adaptação do ensino às condições do aluno, bem como para o tratamento de suas dificuldades específicas.

Para isso deve-se fazer uso de uma diversidade de instrumentos avaliativos que possibilite ao professor refletir sobre as estratégias de mediação que favoreça uma aprendizagem significativa.

No estudo realizado, sobre os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes obteve-se a seguinte informação: dos 11, apenas um docente refere-se à realização de seminários como forma de avaliação e utiliza o portfólio reunindo uma amostra das atividades respondidas pelos estudantes para dar conta de observar o percurso vivenciado, apenas dois professores informaram usar prova oral, e ainda produções textuais, três mencionaram que fazem uso também de teste oral, 10 optam por testes escritos, indicam utilizar provas escritas e referem-se a avaliar a participação dos estudantes nas aulas (FIGURA 3). Ressalte-se também que o docente 3 mencionou como outras formas de avaliação o uso de atividades desenvolvidas em grupo como a confecção de cartazes e campanhas.

FIGURA 3. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS PELOS DOCENTES



Fonte: Dados da Pesquisa de campo



Embora os professores façam referência à utilização de uma variedade de instrumentos de avaliação observa-se a predominância dos testes e provas. Isso significa a preferência pelo uso de instrumentos que retratam momentos específicos do processo de aprendizagem e que não mostram o percurso. Embora, 10 dos respondentes afirmem avaliar a participação dos alunos não ficou devidamente claro como tal participação é avaliada nem quais são os critérios definidos nesse processo.

Diante disso, compreende-se que a forma de avaliar esses estudantes pressupõe necessidade de mudanças e que todas as matérias podem diversificar os instrumentos de avaliação como forma de melhor compreender o percurso de aprendizagem do estudante. Como afirmam Teixeira e Nunes (2014, p. 94), “À medida que a avaliação é entendida como prática inclusiva, ela poderá ser utilizada como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem [...]”. Diante disso, a avaliação precisa ser utilizada não como forma de classificação ou adjetivação dos estudantes como “melhor”, “pior”, “forte” ou “fraco”, mas sim para identificar as reais necessidades dos educandos, quais áreas precisam ser melhor trabalhadas, que procedimentos favorecem a construção do conhecimento. No dizer de Benczik e Bromberg (2003, p. 208)

As provas normativas são as mais utilizadas como forma de verificação de aprendizagem (comparando o aluno com o grupo). Também se podem utilizar as provas com base em critérios em que não há comparação do aluno com os demais, mas apenas a verificação de sua evolução diante de objetivos determinados. A observação diária avalia outros aspectos do aluno, considerando sempre o contexto educacional. O professor não deverá centrar sua avaliação apenas no trabalho escrito, mas poderá fazer a verificação de aprendizagem também de forma oral.

Observa-se na literatura, conforme apresentado nas seções anteriores, a defesa pela diversificação dos instrumentos de avaliação, considerando-se as particularidades dos estudantes, de modo mais flexível e dinâmico a fim de favorecer os diferentes estilos de aprender num processo que deve ser utilizados para identificar as necessidades individuais e permitir as modificações necessárias para que o processo de aprendizagem tenha significado. Isso perpassa, inclusive, pelas formas de avaliar. É possível inferir na fala do (a) docente 8 a necessidade de uma avaliação com parâmetros referencias mais claros,

“Acredito que ainda nos faltam parâmetros referenciais para uma avaliação definitiva e confiável. Por outro lado o processo avaliativo elicit a participação e o esforço por parte do aluno” (DOCENTE 8).

A fala do(a) docente revela a necessidade de maior compreensão nos aspectos avaliativos. Isso implica reconhecer que os parâmetros utilizados para avaliar o aluno não favorecem adequadamente o acompanhamento dos processos de ensinar e aprender. Como afirma Carvalho (2012, p. 70), os docentes precisam “construir indicadores que lhe permitam conhecer as habilidades e competências que foram desenvolvidas e que serão diferentes, entre os alunos. Alguns conseguirão, em igual tempo que os outros, atingir os mesmos patamares [...]. Outros, por sua vez dependerão de um tempo maior para responder às suas necessidades.

Isso remete a necessidade da avaliação ter um caráter formativo e uma ação mediadora para compreender como acontece a atuação na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, atuação na ZDP, diante da aprendizagem potencial (VIGOTSKI, 1998). Quando isso ocorre, “a avaliação torna-se um mecanismo de melhoria nas decisões que virão a seguir, pois tem como mote os objetivos e os passos que serão dados em direção ao progresso discente”. (CUNHA, 2014, p. 79). A avaliação da aprendizagem, nesse sentido deve acompanhar e reorientar o educando. Nesse sentido, os instrumentos utilizados precisam permitir reconhecer sobre o que o aluno aprendeu e quais dificuldades devem ser superadas.

## 6.5 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ATIVIDADES AVALIATIVAS PARA ESTUDANTES COM TDAH

Todos os participantes desta pesquisa consideraram necessária a mediação pedagógica em momentos de atividades avaliativas, em especial para os estudantes com TDAH. Destes, o (a) docente 9 ressaltou ser “imprescindível” e o (a) docente 3 afirmou a necessidade dessa mediação “pelo menos, inicialmente”.

Essa visão corrobora com a ideia de que a mediação pedagógica possibilita uma ação docente mais pontual e diretiva, voltada para as necessidades apresentadas pelos estudantes, de modo a ajudá-los a avançar e obter resultados de aprendizagem mais favoráveis.

Apenas o (a) docente 2 afirmou não fazer mediação durante os momentos de avaliação, “pois a escola possui especialista que realiza essa mediação durante os períodos de avaliação”. Esse docente revela que a mediação pedagógica é delegada a outra pessoa considerada “especialista”, podendo, assim, levar a inferência de que a mesma acontece apenas num momento único circunscrito a uma atividade avaliativa específica. Porém, neste trabalho defende-se que a mediação pedagógica deve acontecer em todo o processo de

avaliação da aprendizagem, entendendo-se o mesmo como processual e formativo, conforme apontado pelos demais docentes.

“A mediação pedagógica funciona como uma (re)orientação para o aluno que, embora possa ter aprendido um determinado conteúdo, sente dificuldade ou não consegue estabelecer relações ou até mesmo interpretar um enunciado ou comando. Com a mediação, o estudante começa a compreender o “funcionamento” e os objetivos de uma avaliação e mais tarde, quem sabe, poderá realizar essa tarefa sozinho” (DOCENTE 1).

“Com a mediação pedagógica, os alunos se sentem mais seguros para elaborar suas respostas, sem medo de expor seus pontos de vista. A mediação também contribui para melhorar a organização das ideias dos alunos no momento da escrita” (DOCENTE 2).

O (a) docente 2 ressalta outra possibilidade trazida pela mediação pedagógica: o desenvolvimento no estudante da capacidade de reelaboração estrutural das ideias, corroborando a ideia de que a mediação “desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ele já domina” (FONTANA, 1996, p. 19).

A mediação pedagógica é compreendida ainda pelos professores como efetiva possibilidade, para alguns estudantes, de realização de atividades, pois aquilo que não consegue fazer sozinho pode ser feito com a presença do outro.

“Muitas vezes os alunos sabem falar a resposta, porém não conseguem organizar as ideias, a mediação ajuda o aluno a formular suas respostas e faz com que ele, através de sua leitura, consiga perceber o que cada questão pede. É extremamente importante que haja mediação para os alunos com TDAH” (DOCENTE10).

“O aluno, na sua individualidade, domina o conteúdo; e essa mediação, muitas vezes, funciona como uma luz na escuridão, pautada de questionamentos que norteiam seu raciocínio, fazendo-o resolver com propriedade seu maior desafio: a avaliação” (DOCENTE 07).

As concepções docentes transcritas revelam a importância e necessidade da mediação pedagógica para o estudante com TDAH, pois o ajuda a organizar as ideias, focar atenção no texto lido e na consigna da questão, enfim “nortear seu raciocínio”. Ressalte-se que se a mediação é importante para todos os estudantes, é ainda mais relevante para aqueles que possuem diagnóstico de TDAH, pois embora tenham as funções cognitivas preservadas, possuem dificuldade de concentração no momento das atividades, o que resulta em muitos casos em baixo desempenho escolar.

Dentre as estratégias de mediação mais utilizadas pelos docentes participantes desta pesquisa destacam-se: 1. A releitura de textos e consignas; 2. A solicitação de que o estudante

informe as dúvidas na atividade avaliativa; 3. A sinalização dos erros para que o estudante repense sua resposta; 4. O estímulo para que o estudante mantenha o foco na atividade proposta; 5. A proposição de questionamentos sobre o assunto trabalhado como forma de ajudá-lo a resgatar o conteúdo aprendido; 6. A oferta de instruções objetivas, diretas; 7. A orientação para que observe comandos da consigna (destaque, pinte, circule, sublinhe, grife...); 8. A instrução na organização de sequências e ideias; 9. A realização de adaptações das atividades, a exemplo de proposição de consignas mais diretas, textos mais resumidos; e 10. Oportunização de tempo diferenciado para realização das atividades. A FIGURA 4 abaixo ilustra as estratégias de acordo com a quantidade de docentes respondentes, sendo que apenas o (a) docente 2 não respondeu à questão.

FIGURA 4. ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NOS MOMENTOS DE AVALIAÇÃO



Fonte: Dados da pesquisa de campo

De acordo com os dados apresentados as estratégias de mediação mais utilizadas pelos professores são aquelas que referem-se a mediação da atenção, conforme quadro apresentado no referencial teórico (capítulo 3). Dentre essas estratégias os participantes apontaram orientar para observar comandos, manter o foco na atenção, orientar para perceber os detalhes e fornecer instruções objetivas. Compreende-se que através dessas estratégias o aluno consegue perceber detalhes na informação que não havia percebido anteriormente. Isso faz com que ele repense sobre o que fez e seja capaz de reelaborar sua resposta.

Uma segunda estratégia em destaque refere-se a mediação sobre a consigna que inclui a releitura de textos e consignas, caso seja necessário. Em relação à estratégia de sinalizar os erros para que o estudante repense sua resposta e instruir na organização de sequências e ideias, o(a) docente 9 ressaltou que “essa estratégia acontece durante o percurso do processo de aprendizagem, não no momento da avaliação”. Esse destaque trazido pelo(a) docente em questão revela a compreensão de que o momento específico de resposta a atividades com fins avaliativos não é entendido também como momento de aprendizagem e superação de possíveis dificuldades ainda não superadas. Como afirma Cunha (2014),

a ação do mediador não é facilitar porque mediar processos de aprendizagem é, sem sombras de dúvidas, provocar, trazer desafios, motivar quem aprende. Um dos principais escopos da mediação é criar vínculos entre o educando, o professor e o espaço escolar (CUNHA, 2014, p. 82).

Isso ocorre nas diferentes formas de mediação. Nesse sentido, a ênfase dada a mediação no processo de avaliação da aprendizagem, relaciona-se ao reconhecimento de que a aprendizagem acontece de forma processual e envolve as relações professor e educando num processo deliberado, explícito e intencional (OLIVEIRA, 2002). No que se refere a mediação utilizada sobre o conteúdo, os participantes informaram que fazem questionamentos sobre o assunto e instruem na organização e sequência das ideias, essa mediação envolve um contato maior com o educando, e possibilita perceber sua reação aos questionamentos, suas dúvidas, expressões e sentimentos e como o estudante se apropria dessa mediação.

Em relação a mediação do planejamento inclui-se a adaptação nas atividades, que requer um conhecimento prévio das necessidades do educando e ampliação do tempo para realização das atividades avaliativas.

Considerando a importância das estratégias utilizadas serão destacadas as adaptações nos instrumentos de avaliação, pois se trata de uma mediação antes do momento específico da

aplicação da atividade avaliativa e a interação no momento da aplicação do instrumento de avaliação.

### 6.5.1 Adaptação nos instrumentos de avaliação

No trabalho em uma sala de aula inclusiva é importante que os instrumentos de avaliação sejam adequados às reais necessidades dos estudantes. Para Stainback e Stainback (1999) as capacidades individuais devem ser consideradas frente às atividades curriculares. Pensar em uma educação “na e para a diversidade” (TORRES GONZÁLEZ, 2002) é pensar em busca de estratégias para desenvolver as potencialidades de cada educando independente de raça, credo, etnia ou condição social. Essas estratégias partem do pressuposto que o currículo deve nortear uma nova organização do contexto educacional.

Na medida em que se propõe situações de conflito que favoreçam ao estudante modificar suas estruturas cognitivas, possibilita-se que ele amplie seu conhecimento, conforme considera o(a) docente 1,

“[...] a educação, o planejamento e aula devem se adequar às necessidades educacionais particulares dos alunos. As atividades devem ser diferenciadas, levando em consideração o alcance do aluno” (DOCENTE 1).

Esse posicionamento remete ao fato de que frente às necessidades dos estudantes as escolas precisam: assumir uma nova postura na sua organização político-pedagógica de modo que atenda aos novos desafios; e promover momentos de reflexão com o docente e ressignificação a respeito do currículo desenvolvido, da metodologia de ensino e dos instrumentos de avaliação da aprendizagem (GOULART, 2014). Essas modificações necessárias à escola devem ser pautadas no fato de que o planejamento precisa atender as necessidades individuais. Sendo assim, precisa ser dinâmico e flexível. De igual modo as atividades avaliativas necessitam ser diferenciadas.

Em relação às adaptações realizadas nas atividades avaliativas apenas o docente 5 afirmou não fazer essas adaptações, porém os demais apontaram algum tipo de adaptação:

“Reelaboração de perguntas e redistribuição das mesmas. Redução das alternativas (questão de múltipla escolha), redução dos textos (encurtamento) são algumas alterações realizadas nas provas de alunos com TDAH (DOCENTE 1).

“Os comandos dados nos enunciados das questões são mais claros, marcados em negrito e sublinhados. Os textos são menores” (DOCENTE 3).

“Fonte aumentada. Evitar que a questão fique dividida em duas páginas. Questões que se referem a trechos do texto devem trazer os mesmos para evitar que o aluno se atrapalhe. Número reduzido de questões e correção menos rigorosa” (DOCENTE 4).

“Utilizamos textos, enunciados menores e com alguns destaques (negrito sublinhado). Algumas vezes diminuimos o número de questões em situações de avaliações extensas. Além de não usar o verso das páginas para digitar as questões” (DOCENTE 6).

Outros professores mencionaram ainda: “textos mais curtos”, “diminuição na quantidade de alternativas”, “opções de respostas para as questões de completar”, “enunciados mais simples, com palavras em negrito”. Observa-se que as adaptações devem ser feitas até o momento que o estudante delas necessite, de modo que no momento em que se apropriar da estratégia de ajuda fornecida possa utilizá-la de forma autônoma posteriormente, a exemplo de sublinhar ou negritar o comando posto na questão. Com o desenvolvimento desse estudante, a partir de uma mediação adequada, espera-se que ele possa se apropriar dessa ajuda de tal forma que dê conta, por si só, de responder sem ajuda em outras situações.

Vale ressaltar que dentre as adaptações realizadas nos instrumentos de avaliação como estratégias de mediação pedagógica, evidenciam-se: 1) Elaboração de instruções/consignas mais objetivas; 2) Destaques nas ações principais das questões, por exemplo, sublinhar ou colocar em negrito; 3) Redução no número de questões, 4) Redução de alternativas nas questões de múltipla escolha; 5) Impressão em apenas um lado do papel, sem uso do verso; 6) Redução no tamanho do texto ou maior espaçamento entre os parágrafos. Tais adaptações têm como objetivo ajudar o estudante com TDAH a focar nos detalhes e nas principais informações que podem passar despercebidas sem essa ajuda específica.

Essas adaptações no planejamento dos instrumentos de avaliação correspondem especificamente às adaptações individualizadas do currículo que abrangem a atuação do docente na avaliação e no atendimento ao educando. De acordo com Goulart (2014), outro aspecto importante a ser considerado em uma proposta inclusiva, consiste na avaliação contínua, flexível e coerente em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Os (as) docentes 2, 7 e 9 afirmaram que as adaptações realizadas têm como referência as orientações dos profissionais especializados.

“As adaptações são realizadas de acordo com o relatório médico do aluno, do desenvolvimento dele durante as aulas, e de forma individualizada. Como há vários níveis de TDAH, tenho muita cautela em cobrar do aluno considerando seu desenvolvimento em classe” (DOCENTE 7).

“As adaptações seguem as orientações dadas pelos profissionais específicos de acordo com a necessidade especial. Geralmente, é aumentada a fonte, só se utiliza a

frente da página, as imagens são aumentadas e coloridas, as consignas são desmembradas, ficando apenas um questionamento por vez e é destacada em negrito a principal ação” (DOCENTE 9).

“As adaptações são realizadas de acordo com as orientações sugeridas pelos especialistas responsáveis pelo diagnóstico do transtorno dos alunos. Entre as adaptações estão: maior espaçamento entrelinhas; não utilizar frente e verso das folhas; destacar os comandos; manter toda a questão sempre na mesma página” (DOCENTE 2).

Destaca-se nas falas dos docentes a dependência dos relatórios e diagnósticos clínicos para definição das adaptações para esses estudantes. Embora se defenda, no caso do trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais, a importância do trabalho multidisciplinar de modo que os resultados das intervenções sejam potencializados, ressalta-se que em um trabalho colaborativo entre profissionais o olhar clínico não deve prevalecer em relação ao pedagógico, de modo a orientar as ações que a escola deve seguir no processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

#### 6.5.2 Interação/mediação professor-aluno nos momentos de avaliação

Para Vigotski (1998), o desenvolvimento depende da interação do sujeito com o meio físico e social. A interação, nessa perspectiva, admite pensar o sujeito em constante construção e transformação, construção que primeiro se dá num nível social e que depois o indivíduo reconstrói internamente o conhecimento construído com o outro. Assim, as interações em sala de aula, sejam com o professor ou com um colega mais experiente, devem possibilitar trocas de experiências e confronto de ideias fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

Da mesma forma, quando se pensa em salas de aulas inclusivas pressupõe-se a equidade nas oportunidades, na possibilidade para todos falarem, questionarem, trocarem experiências e se perceberem parte de um processo dinâmico em construção. Afinal, o desenvolvimento não ocorre de forma isolada.

Nessa perspectiva, a interação do professor com o aluno exerce influência significativa no processo de aprendizagem. Acredita-se que uma sala de aula inclusiva deve ser um espaço privilegiado para as interações professor e estudante, um espaço educativo de ensino entendido como processo dialógico para a construção do conhecimento. Essa interação realizada a partir de trocas estabelecidas intencionalmente pode aqui ser considerada como mediação.



Uma mediação eficaz ocorre quando o educador conhece os interesses e necessidades de seus alunos e, nessa relação de interação/mediação, promove situações de ensino que respondam às características de aprendizagem dos estudantes.

É nesse contexto que se aspira uma proposta de educação inclusiva que perceba o indivíduo com suas singularidades e potencialidades, que atribua significativa importância para a mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando a necessidade de mediação pedagógica nos momentos de avaliação, todos os professores revelaram entendê-la como fundamental nesse processo.

Diante do exposto evidencia-se que o(a) docente 9 comunga com a ideia de que a mediação pedagógica atua na zona de desenvolvimento proximal, uma vez que consegue com ajuda do outro o que não conseguiria fazer sozinho.

“A mediação pedagógica pode favorecer a aprendizagem a partir do momento que auxilia o aluno a estabelecer relações, [...]”.

Como afirmam os(as) docentes, a mediação pedagógica com estudantes com TDAH, possibilita que o educando estabeleça relações, conquiste autonomia e amplie suas capacidades. Sendo assim, a mediação pedagógica tenta se aproximar do nível de desenvolvimento do educando para que no percurso da aprendizagem ele se torne capaz de promover uma reorganização de seus próprios processos mentais (CARDOSO, 2011). Essa mediação se torna necessária uma vez que nessa interação os educandos também desenvolvem estratégias, como afirma o(a) docente 6.

“Mediar um aluno com TDAH em momento de avaliação é importante para que o próprio aluno esteja sempre desenvolvendo suas técnicas de concentração e atenção para que posteriormente essas crianças possam se sentir seguras” (DOCENTE 5).

“A mediação deve existir após o estudante ter seu momento individual para resolver sua atividade avaliativa. A partir da mediação favorecerá ao estudante sanar dúvidas, verificar detalhes importantes e refletir sobre questões que sozinho não foi possível para resolver a atividade” (DOCENTE 6).

O(a) docente 6 assume em sua fala que a mediação pedagógica no momento de avaliação deva ocorrer após tentativa individual. Isso significa que a mediação pensada dessa forma favorece momentos pontuais o que dificulta compreender o percurso de compreensão do aluno na construção do conhecimento. No entanto, defende-se nesse trabalho que a mediação deva ocorrer em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem de modo a produzir mudanças na maneira do educando processar e utilizar as informações.

## 6.6 EFEITOS DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO DESEMPENHO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM TDAH

Dos 11 professores (as) participantes da pesquisa, 10 consideram que as estratégias de mediação pedagógica em momentos de atividades avaliativas surtem efeitos positivos. Apenas o(a) docente (5) não respondeu a esse questionamento.

Dentre as estratégias citadas pelos docentes percebe-se maior destaque para as releituras e questionamentos.

“A releitura dos textos e questões; fazer questionamentos sobre o conteúdo (geralmente, o aluno vai lembrando aquilo que aprendeu) e a orientação em relação aos comandos são os elementos que geram resultados mais positivos” (DOCENTE 1).

“Estimular a manter o foco e fazer questionamentos sobre o assunto trabalhado, sem dúvidas produzem resultados mais positivos. Pois, auxiliam o aluno a manter-se atento e o ajudando a não distrair-se facilmente, mantendo-o assim concentrado em determinado assunto por um tempo maior” (DOCENTE 9).

“Pedir para o aluno ler novamente junto comigo, pedir para ele lembrar o que estudou na sala e em algumas vezes apontar com dedo as palavras chaves nos enunciados” (DOCENTE 10).

Observa-se, então, que as estratégias de mediação pedagógica utilizadas pelos docentes contribuem para o desempenho dos estudantes nas atividades avaliativas. Os efeitos dessa mediação podem ser observados na média geral dos estudantes em cada disciplina (TABELA 1). Dos seis estudantes com TDAH<sup>30</sup>, acompanhados pelos professores participantes da pesquisa, três fizeram recuperação sendo, contudo, aprovados nesse período. Ressalta-se também que das seis disciplinas ministradas nos diferentes anos do Ensino Fundamental, o estudante três foi aprovado em cinco disciplinas, o estudante seis em quatro e o estudante cinco em duas, conforme verifica-se na tabela abaixo, sendo considerada como média para a aprovação pela escola campo da pesquisa, valores a partir de 6,0.

TABELA 1. MÉDIA GERAL DOS ALUNOS COM TDAH POR DISCIPLINA

ALUNO/A	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	CIÊNCIAS	INGLÊS
1	6,8	7,3	6,8	7,4	7,4	7,0
2	8,7	8,7	7,9	8,4	8,4	7,4

<sup>30</sup> Os estudantes serão identificados por numeração para que suas identidades sejam preservadas.

3	5,6	6,3	6,0	6,8	6,8	7,2
4	6,4	6,5	6,7	7,0	7,0	7,3
5	6,5	5,1	4,6	6,1	5,8	4,7
6	6,5	7,7	5,1	6,2	6,0	4,9

Fonte: Dados da pesquisa de campo levantados nas atas de resultados finais<sup>31</sup>.

Esses resultados demonstram que, dentre outros aspectos, a mediação pedagógica foi fundamental para que os estudantes apresentassem um desempenho acima da média na maioria das disciplinas durante o processo de avaliação da aprendizagem. Isso significa que sem o olhar diferenciado do professor seria mais difícil reconhecer a capacidade do aluno alcançar êxito nas avaliações.

Ressalta-se ainda que, de acordo com dados da escola, o aluno 5 somente obteve confirmação diagnóstica do TDAH no início da III unidade letiva, o que, certamente o privou de momentos mais específicos de uma ação docente mediadora, o que pode ter contribuído para o baixo rendimento nas atividades avaliativas. Esse dado precisa ser tencionado, pois a escola não pode depender do relatório clínico para iniciar uma ação pedagógica mais específica.

Percebe-se, então, diante dos resultados da pesquisa de campo que a ação pedagógica mediadora é imprescindível para o processo de aprendizagem e para o desempenho escolar do estudante com TDAH. Dentre os efeitos dessa mediação pedagógica é possível destacar: 1) Identificação de detalhes relevantes na questão; 2) Melhor organização das ideias; 3) Elaboração de respostas mais estruturadas; 4) Relação com os conteúdos trabalhados. Esses efeitos são percebidos nas falas dos docentes pesquisados.

“[...] Com a mediação realizada durante a avaliação os alunos apresentam melhor organização das ideias e elaboram respostas mais claras” (DOCENTE 2).

“As estratégias: de releitura de textos e consignas, estimular a manter o foco na atividade, fazer questionamentos sobre o assunto, orientar a observar os comandos, adaptações nas atividades, orientar para observar detalhes. Percebo que com isso eles [...] identificam os detalhes importantes com mais segurança” (DOCENTE 6).

“Durante as aulas, de forma geral, ao corrigir as atividades, exponho os procedimentos a serem aplicados em cada questão, os aplico de forma sequencial, com organização. Durante a avaliação, alguns questionamentos fazem o aluno lembrar dos procedimentos aplicados, o que faz muita diferença na resolutiva”(DOCENTE 7).

“Quando orientamos os alunos para observar os comandos, os detalhes, a reler os textos e enunciados com atenção, estamos contribuindo para que eles mantenham o foco, para que repensem, analisem melhor as questões. Além disto, as adaptações e

<sup>31</sup> As notas destacadas em verde configuram nos resultados das avaliações abaixo da média.

o uso de instruções objetivas, melhoram a interpretação e o nível de entendimento dos alunos” (DOCENTE 11).

“A mediação nas atividades avaliativas é realmente necessária. Com ela podemos fazê-los pensar mais objetivamente, conseguindo demonstrar efetivamente que domina o conteúdo trabalhado em sala” (DOCENTE 4).

É importante considerar que para a mediação pedagógica ter efeitos positivos torna-se fundamental garanti-la em todo o processo de avaliação da aprendizagem como já foi mencionado anteriormente na sexta seção.

“A professora percebe quando o aluno sabe ou não o conteúdo e precisa entender que muitas vezes uma resposta incorreta é fruto da desatenção que é característica do transtorno” (DOCENTE 4).

Isso significa que quando o docente acompanha o educando em todo o processo de construção do conhecimento ele é capaz de identificar no momento de uma avaliação o que realmente foi apreendido. Dessa forma, a mediação pedagógica possibilitará que o estudante retome o conhecimento construído favorecendo sua aprendizagem.

Os efeitos da mediação pedagógica confirmam a expectativa positiva que os professores têm em relação a essa mediação. A ênfase dada a mediação pedagógica no processo de aprendizagem, relaciona-se ao reconhecimento de que a aprendizagem acontece de forma processual e envolve as relações entre professor e educando na construção do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado pautou-se em analisar como acontece a mediação pedagógica dos estudantes com diagnóstico de TDAH no processo de avaliação da aprendizagem, bem como discutir que estratégias de mediação pedagógica podem ser utilizadas em situações de atividades avaliativas com esses estudantes, considerando a importância da mediação em uma prática inclusiva.

Evidenciou-se que os professores pesquisados têm uma concepção favorável em relação à inclusão de estudantes com TDAH, porém ressaltam a necessidade de uma formação continuada mais específica, mediante os conflitos de como atuar frente às dificuldades apresentadas por esses estudantes em sala de aula. A pouca concentração na aula é mencionada pelos docentes como a dificuldade que mais compromete a aprendizagem dos estudantes, uma vez que interfere na observação dos detalhes, na organização das ideias e no processamento das informações, comprometendo, conseqüentemente, o desempenho nas atividades avaliativas.

Os docentes participantes da pesquisa revelam ainda que percebem melhor avanço no desempenho escolar dos estudantes quando são feitas mediações no processo de avaliação da aprendizagem. Essas mediações são feitas: nas consignas; no conteúdo, na atenção e no planejamento. Dentre as mediações realizadas nas consignas ressaltam-se: as releituras das questões pelo professor; solicitação de releitura da consigna e dos textos pelo aluno e reelaboração oral da pergunta de forma mais objetiva.

Quanto às mediações no conteúdo, os professores pesquisados fizeram menção da: realização de questionamentos durante as atividades avaliativas de modo a possibilitar a memorização do que foi aprendido; revisão do que está respondido para reorganização das ideias e reelaboração de respostas.

Os professores pesquisados ainda revelaram realizar mediações na atenção do aluno através do: destaque nas ideias que não foram percebidas; estímulo para que o estudante mantenha o foco na atividade; orientação para que se observe os detalhes dos enunciados.

Em relação à mediação no planejamento destacam-se: elaboração de instruções/consignas mais objetivas; destaques nas ações principais das questões, por exemplo, sublinhar ou colocar em negrito; redução no número de questões, redução de alternativas nas questões de múltipla escolha; impressão em apenas um lado do papel, sem uso do verso; redução no tamanho do texto ou maior espaçamento entre os parágrafos.

A partir do exposto, observou-se nas respostas dos professores uma ênfase maior na mediação feita através de adaptações nos instrumentos de avaliação para estudantes com TDAH, sendo estes majoritariamente testes e provas, revelando uma prática ainda pontual da avaliação.

Os professores investigados afirmam também que consideram as estratégias de mediação pedagógica fundamentais no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes com TDAH, pois favorecem a autonomia, possibilitando que posteriormente os estudantes possam realizar as atividades com mais independência na medida em que vão se apropriando das estratégias de mediação.

Constatou-se que as estratégias de mediação pedagógica durante as atividades avaliativas produziram efeitos positivos confirmando que a ajuda do outro possibilita que o educando realize aquilo que ele não conseguiria fazer sozinho. Dentre os efeitos dessa mediação pedagógica destaca-se: 1) Identificação de detalhes relevantes na questão; 2) Melhor organização das ideias; 3) Elaboração de respostas mais estruturadas; 4) Relação com os conteúdos trabalhados.

Com isso, percebe-se que os professores participantes da investigação têm desenvolvido em sua prática pedagógica possibilidades que visam contemplar as diferenças, a exemplo das estratégias de mediação pedagógica utilizadas. Isso demanda várias iniciativas no contexto educacional, no que se refere a condições de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes que possuem necessidades educacionais especiais.

Compreende-se que o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas inclusivas está em estreita conexão com o currículo, instrumento essencial para o favorecimento de oportunidades e respeito à diversidade e incita repensar o currículo homogêneo, padronizado de maneira a criar oportunidades de igualdades para todos. Assim, as necessidades dos educandos precisam ser pensadas e contempladas em uma ação pedagógica que possibilite a promoção da inclusão. Nesse sentido, a escola tem nas adaptações curriculares as possibilidades para desenvolver um trabalho diferenciado.

É importante ressaltar que a inclusão é responsabilidades de todos os envolvidos nesse processo, portanto, deve-se pensar nas estratégias necessárias para o favorecimento da aprendizagem. Situa-se então, a importância da mediação pedagógica como adaptação curricular no processo de avaliação da aprendizagem de estudantes uma vez que a avaliação deve favorecer o processo de ensinar e aprender, pois através dela o professor compreende como ocorre o aprendizado e como pode responder as necessidades dos estudantes. Entende-

se, portanto que a mediação pedagógica pode favorecer positivamente o processo de avaliação da aprendizagem de estudantes com TDAH no processo de inclusão educacional.

Considerando a diversidade presente em sala de aula, o professor precisa pensar em possibilidades de atuação na sua prática de modo que favoreça a mediação pedagógica em todo o processo de avaliação da aprendizagem, bem como necessita reconhecer as limitações, dificuldades e potencialidades inerentes a cada educando para que a mediação aconteça de forma satisfatória. As ações pedagógicas, nesse contexto devem ser pensadas, respeitando a heterogeneidade da sala de aula. Assim, as estratégias utilizadas precisam atender às especificidades de cada educando.

Ressalta-se que, como destaca Pimentel (2006), a concepção do professor em relação ao potencial e capacidade do estudante modifica a sua compreensão acerca das dificuldades dos estudantes com necessidades educacionais especiais e possibilita a promoção de ações pedagógicas intencionais como a mediação pedagógica. Assim, através da mediação pedagógica, o professor possibilitará que o estudante conquiste avanços e autonomia na construção do conhecimento e que mediante a constante reflexão sobre sua prática seja capaz de reconstruir as estratégias utilizadas.

Espera-se, portanto, que esta investigação tenha contribuído para esclarecer como a mediação pedagógica pode favorecer o processo de avaliação da aprendizagem de estudantes com diagnóstico de TDAH e que possa contribuir com o trabalho docente a ser desenvolvido junto a esses estudantes uma vez que além de apresentar as estratégias de mediação pedagógica mais utilizadas em situações de atividades avaliativas de estudantes com TDAH, menciona ainda as diferentes possibilidades de instrumentos de avaliação da aprendizagem que podem ser utilizados de forma contínua e processual. Vale salientar que a mediação pedagógica deve acontecer em todo o processo de aprendizagem e pode favorecer a todos os estudantes inseridos no ensino regular. Isso significa pensar que as diferenças existem e através de sua compreensão é possível buscar estratégias que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Mirian M. Atual política curricular para educação inclusiva: o que (não) há de novo na escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais. In: **CD de anais do EPENN**, 2005.
- ANDRADE, Ênio Roberto de. Quadro clínico do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. In: ROHDE, Luiz Augusto; MATTOS, Paulo et al. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ANDRÉ, Marli. E. D. A. Estudo de Caso: seu potencial na educação. In **Simpósio**, Cad. Pesq., nº 49, mai. Rio de Janeiro, 1984.
- ANDRÉ, Marli e DARSIE, Marta. Novas Práticas e a escrita do diário: In ANDRÉ, Marli (org.) **A pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- ANGELUCCI, C. B. A Inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo: A dissimulação da exclusão. In VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. (orgs). **Políticas Públicas em educação: Uma análise crítica a partir da psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2001.
- BARKLEY, Russel A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo para pais, professores e profissionais de saúde**. Trad. Luis Sérgio Roizman. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARROS, C.C. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente**. Curitiba: Editora Honoris Causa, 2010. Disponível in <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18082009-092331/pt-br.php>>. Acesso em 28 de Janeiro de 20014.
- BATISTA, Carmyra Oliveira. Avaliação e comunicação. In BATISTA, Carmyra Oliveira (org). **A Dimensão dialógica da avaliação formativa**. Jundiaí, Paco Editorial: 2011
- BATISTA, Lúcio José Carlos. Transformando procedimentos/instrumentos de avaliação via dimensão dialógica. In: BATISTA, Carmyra Oliveira (org). **A Dimensão dialógica da avaliação formativa**. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.
- BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni; BROMBERG, Maria Cristina. Intervenções na escola. In: ROHDE, Luiz Augusto; MATTOS, Paulo et al. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BESSA, Nuno; FONTAINE, Anne Marie. **Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa**. Porto: Edições ASA, 2002.



BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

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

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 2/2001**, Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: ministério da Educação, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Termo de Consentimento Livre Esclarecido. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Disponível in:  
<<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>> Acesso em 25 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos/ MEC/SEF**. - Brasília: MEC/SEF, 1993. Disponível in:< <http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-167-o-que-e-o-plano-decenal-de-educacao-para-todos.pdf>>. Acesso em 08 de maio 2015.

CARDOSO, Leila Aparecida Assolari; TOSCANO, Carlos. **A mediação pedagógica na sala de aula: o papel do professor na construção do conhecimento**. X Congresso Nacional de Educação – Educere. Curitiba, 2011. Disponível em:  
<[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5829\\_2776.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5829_2776.pdf)>. Acesso em 17 de junho de 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5. ed.- Porto Alegre: Mediação, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas em Ciências Humanas em Sociais**. 2 ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: relações possíveis**. IX Anped Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. Disponível em:  
<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/780/645>>. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

CORREIA, L. M.; TONINI, A. Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. *Revista Educação Especial*, v.25, n.44, p. 367-382, 2012. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/6534>>. Acesso em 22 de agosto de 2015.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. 2 ed. Coimbra, Alameda, 2013.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 4 ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CYPEL, Saul. **Déficit de atenção e hiperatividade e as funções executivas: atualização para pais, professores e profissionais da saúde**. 4. Ed.- São Paulo: Leitura Médica, 2010.

DAMIANI, Magda Floriana; PORTO, Tânia Maria Esperón; SCHLEMMER, Eliane (Org.). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender** – São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

DUPAUL, George J.; STONER, Gary. **TDH nas escolas: estratégias de avaliação e intervenção**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2007.

FONTANA, Roseli Ap. Cação. **Mediação na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de ...[et. al]. **Avaliação educacional: caminhando na contramão**. 6 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GAVILÁN, P. O trabalho cooperativo: uma alternativa eficaz para atender à diversidade. In: ALCUDIA, R. et al. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GLAT, Rosana. **Adaptação Curricular**. Disponível in: <[http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/entrada\\_pt.html](http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/entrada_pt.html)>. Acesso em 18 de janeiro de 2015.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOLDOFREDO, José Hercules; BARBOSA, Genário Alves. Epidemiologia. In: ROHDE, Luiz Augusto; MATTOS, Paulo et al. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOMES, M. et al. **Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade no Brasil**. *J Bras Psiquiatr*, 56(2): 94-101, 2007. Disponível em.

<<file:///C:/Users/CASA/Documents/pesquisa%20gomes%202007%20tdah.pdf>>. Acesso em 10 julho de 2014.

GOULART, Aurea Maria Paes Leme. Adaptação/Flexibilização Curricular. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; BUSTO, Rosângela Marques; FUJISAWA, Dirce Shizuco, (orgs). **Reflexões, experiências e Práticas sobre inclusão**. São Carlos: ABPEE: Marquezine & Manzini, 2014.

GUARIDO, R. A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: CRP- SP ; GIQE (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

\_\_\_\_\_. **A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação**. Educação e Pesquisa, v33, 1, p. 151-161, jan./abr.2007. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a10v33n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a10v33n1.pdf)>. Acesso em 05 de janeiro de 2015.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas**. 1ª edição. Parede- Portugal. Príncipia Editora, Lda. 2014.

HILL, Manuela Magalhães. Desenho de questionário e análise dos dados -alguns contributos. In: TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto (orgs). **Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação**. Edições Húmus, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (et al). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Ver. Katál. Florianópolis. 2007, v. 10, n. esp. P. 37-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em 13 de outubro de 2014.

LOUZÃ, M. R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: breve história do conceito**. In: LOUZA, M. R. et al. TDAH ao longo da vida: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre: Artemed, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. ed. rev. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1 ed. –São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**. Abordagens qualitativas. 2. Ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

MACHADO, A.M. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. In: FACCI, M.G.D. ; MEIRA, M.E.M; TULESKI, S.C. (Orgs.). **A exclusão do “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David. (org). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, G.A. **Estudo de caso**: Uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (et al). **Inclusão**: compartilhando saberes. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, Silvia; TRAMONTINA, Silzá; ROHDE, Luiz Augusto. Integrando o processo diagnóstico. In: ROHDE, Luiz Augusto; MATTOS, Paulo et al. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MATTOS, Paulo. **No mundo da Lua**. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade-TDAH. 15 ed. ABDA, 2014.

MATUI, Jiron. **Construtivismo**: teoria construtivista sócio- histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. **Para uma crítica da medicalização na educação**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 16, número 1, Janeiro/Junho de 2012: 135-142. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/14.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/14.pdf)>. Acesso em 13 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento e aprendizagem**: Reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. Ciênc. Educ. (Bauru) [online], 1998, vol.5, n.2, PP.61-70. ISSN 1516-7313. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73131998000200006>>. Acesso em 05 de maio de 2014.

MEIRA, M.E.M; TULESKI, S.C. (Orgs.). **A exclusão do “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, 2011, p. 61-89.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina – Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MESQUITA, Raquel de. **A implicação do Educador diante do TDAH**: Repetição do discurso médico ou construção Educacional? Dissertação-Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2009. Disponível in <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VCSA-826PZP/1000000758.pdf?sequence=1>>. Acesso em 02 de junho de 2014.

MOOJEN, Sonia M.; DORNELES, Beatriz V.; COSTA, Adriana. Avaliação psicopedagógica no TDAH. In: ROHDE, Luiz Augusto; MATTOS, Paulo et al. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Aparecida S. **Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel**. 2 ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

MORGADO, J. C. . **O Estudo de Caso na Investigação em Educação**. Defacto: Santo Tirso – Portugal. 2012.

MOYÉS, M. A. A. ; COLLARES, C.A.L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CRP- SP; GIQE (Org.). **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 71-110.

\_\_\_\_\_. **A história não contada dos problemas de aprendizagem**. Caderno Cedes, n.28, p.41, 1992.

MUSZKAT, Mauro et al. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade**. 1ª ed.. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Oliveira. Pensar a educação Contribuições de Vygotsky. In CASTORINA, José Antônio (org). **Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico** 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PERRENOUD, Phillipe. Avaliação entre duas lógicas. In **Avaliação: da Excelência à regulação das aprendizagens - duas lógicas**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

\_\_\_\_\_. **Conviver com a Síndrome de Dow em Escola Inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Possibilidades de aprendizagem da criança com Síndrome de Down a partir da colaboração dos colegas: um estudo em escola regular. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (Orgs.) **Educação Especial em contexto inclusivo: reflexão e ação**. Salvador: EDUFBA, 2011.

\_\_\_\_\_. Mediação para a compreensão leitora: uma estratégia didática. In: **Stientibus**: revista da Universidade Estadual de Feira de Santana. N. 37, jul/dez, 2007. ISSN 0101-8841. Disponível em: <[http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/mediacao\\_para\\_compreensao\\_leitora.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/mediacao_para_compreensao_leitora.pdf)>. Acesso em 14 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. As práticas pedagógicas na atenção às necessidades educativas especiais: uma análise a partir das teorias do currículo. In: SANTOS, Marilda Carvalho; GONÇALVES, Isa Maria Carneiro; RIBEIRO, Solange Lucas. **Educação inclusiva em foco**. Feira de Santana, UEFS, 2006.

\_\_\_\_\_. A dialogia e a mediação na proposta da educação inclusiva: uma discussão a partir de pressupostos bakhtinianos e vigotskianos. In: **Temas em Educação**. Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-graduação e Educação. - v.15, n.2 (1991)- João Pessoa: UFPB/PPGE, 2006.

\_\_\_\_\_. Discutindo a formação de conceitos: considerações acerca do papel mediador do professor. **Cadernos de Educação**. Universidade Estadual de Feira de Santana/Departamento de Educação. Ano 4; nº 5; jul.2001/jun. 2002, Feira de Santana, BA, 2002. ISSN 1676-2037. Disponível em : <[http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/mediacao\\_para\\_compreensao\\_leitora.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/mediacao_para_compreensao_leitora.pdf)>. Acesso em 23 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Mediação pedagógica para a compreensão da leitura**: um estudo em classe de 1ª série do Ensino Fundamental. 2002. Dissertação Mestrado em Educação Especial. CELAEE – Cuba/UEFS – Feira de Santana.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Solange Lucas. (Vi)vido a inclusão no espaço escolar: desafios à acessibilidade. In: SANTOS, Carneiro Marilda (Org.). **Educação inclusiva em foco**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006.

ROHDE, Luis Augusto; MATTOS, Paulo et al. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROMAN, Tatiana; et al. Etiologia. In: ROHDE, Luiz Augusto; MATTOS, Paulo et al. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RUSSELL. Michael K. AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em sala de aula**: conceitos e aplicações. 7 ed. – Porto Alegre: AMGH, 2014.

SÁ, Elizabet Dias de. **Adaptações Curriculares**: diretrizes nacionais para a educação especial. Disponível em <<http://www.bancodeescola.com/verbete5.htm>>. Acesso em 15 de janeiro de 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed.- Porto Alegre: Artemed, 2002.

SAMPAIO, CT.; SAMPAIO, SMR. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. ISBN 978-85-232-0627-7. Disponível em:<<http://books.scielo.org>>. Acesso em 07 de junho de 2014.

SANTOS, Mônica pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. In: **Revista movimento**. Revista da Faculdade de Educação da UFF – no. 7, maio de 2003 – pp. 78-91. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/paper%20uff.pdf>>. Acesso em 18 de agosto de 2015.

SENO, Marília Piazzzi. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH):** o que os educadores sabem? Rev. Psicopedag. Vol. 27 no. 84. São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862010000300003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300003)> Acesso em 13 de maio de 2015.

SOUZA, Ana Maria de Lima; MACEDO, Marasella del Cármen Silva Rodrigues. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar:** a singularidade a serviço da coletividade. Psicol. Esc. Educ. vol.16 no.2 Maringá July/Dec. 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572012000200011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572012000200011&script=sci_arttext)>. Acesso em 13 de janeiro de 2014.

SOUZA, Zenilda Fonseca de Jesus. O diagnóstico escolar no contexto da psicopedagogia: contribuições à prática docente. In: SANTOS, Carneiro Marilda (Org.). **Educação inclusiva em foco**. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999.

STAKE, Robert E. **A arte da Investigação com estudo de caso**. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian. 2012.

TAVARES, Hermínia Vicente. **Apoio pedagógico às crianças com necessidades educacionais especiais DISLEXIA e TDAH**. Monografia – Especialização. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.crda.com.br/tccdoc/43.pdf>>. Acesso de 22 de dezembro de 2014.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação inclusiva:** a diversidade reconhecida e valorizada. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

TORRES GONZÁLEZ, José Antônio. **Educação e Diversidade:** Bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípio política e prática em educação especial. 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 04. jul. 2014.

VALA, Jorge. A análise de Conteúdo. In: SILVA, A.S; PINTO, J.M.(orgs). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, 2014.

VIGOTSKI, Lev S. **Manuscrito de 1929**. Educ. Soc. [online]. 2000, vol 21, n. 71, pp. 21-44. ISSN 0101-7330. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>> acesso em 25 de junho de 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



**APÊNDICES****APENDICE1****UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o (a) Sr (a) \_\_\_\_\_ para participar da pesquisa desenvolvida sob a responsabilidade da mestranda Débora Cerqueira de Souza e Sousa, vinculada ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Susana Couto Pimentel.

Esta pesquisa objetiva analisar como acontece a mediação pedagógica com os estudantes com TDAH no processo de avaliação da aprendizagem. Assim, destacamos que a sua participação é fundamental para entendermos as estratégias de mediação pedagógica mais eficientes para favorecer a apropriação dos estudantes com TDAH em momentos de atividades avaliativas e, conseqüentemente, para ampliar o conhecimento científico nesta área.

Esclarecemos que a sua participação nesta pesquisa é voluntária e se dará por meio de resposta s a questionário, o que poderá ser feito em momento que lhe for mais conveniente. Portanto, não há prejuízos para o desenvolvimento de suas atividades laborais. Os riscos previstos na participação nessa pesquisa estão relacionados apenas ao desconforto de responder questões referentes ao seu trabalho, porém para minimizar tal desconforto não há necessidade de identificar-se.

Ressaltamos que o anonimato dos participantes será assegurado e os resultados serão transcritos, analisados e apresentados sem qualquer menção de nomes. O(a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa. Se depois de consentir com a participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo. Ratificamos que os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Estamos à disposição para maiores esclarecimentos e caso haja qualquer dúvida ou preocupação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa por meio do seguinte endereço eletrônico: [deboraxsouza@yahoo.com.br](mailto:deboraxsouza@yahoo.com.br)

**Consentimento Pós-Informação**

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre os objetivos, benefícios e riscos da pesquisa acima descrita e compreendi as explicações fornecidas. Por isso, concordo em participar desta pesquisa, sabendo que não vou ter retorno financeiro e que posso desistir de participar a qualquer tempo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

---

Assinatura do (a) participante ou responsável

---

Débora Cerqueira de Souza e Sousa  
Pesquisadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Susana Couto Pimentel  
Orientadora

Feira de Santana, \_\_\_/ \_\_\_/ \_\_\_

## APÊNDICE 2

Feira de Santana, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

### AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, \_\_\_\_\_, diretora do \_\_\_\_\_, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora **Débora Cerqueira de Souza e Sousa** aluna do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Bahia - UFBA, a desenvolver nesta instituição a pesquisa intitulada “**mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem: possibilidades na inclusão de estudantes com diagnóstico de tdah**”, sob orientação da Prof.(a). Dra. Susana Couto Pimentel.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

“Assinatura e carimbo do responsável institucional”

---

Diretora

**APÊNDICE 3**

Questionário aplicado aos professores

1. Qual a sua formação?

Graduação: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: (registrar o maior nível) \_\_\_\_\_

2. Há quanto tempo você atua na docência?

\_\_\_\_\_

3. Você já trabalhou anteriormente com estudantes com TDAH?

( ) SIM                      ( ) NÃO

4. Qual a sua concepção sobre a inclusão de estudante com TDAH na escola?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Como você percebe o desenvolvimento do estudante com TDAH nas atividades avaliativas propostas em sala de aula?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Que instrumentos você utiliza para avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes?

- ( ) Teste escrito
- ( ) Teste oral
- ( ) Prova escrita
- ( ) Prova oral
- ( ) Participação
- ( ) Seminário
- ( ) Portfólio

Outros: \_\_\_\_\_

7. São realizadas adaptações nas atividades avaliativas para os estudantes com TDAH? Em caso afirmativo, que tipo de adaptação é realizada?

( ) SIM                      ( ) NÃO

---

---

---

8. A partir de suas observações, que dificuldades apresentadas pelos estudantes com TDAH comprometem o desempenho dos mesmos nas atividades avaliativas propostas?

- Prestar atenção em detalhes e/ ou cometer erros por omissão ou descuido
- Manter o foco na consigna proposta
- Concluir as tarefas no tempo previsto
- Organizar os dados trazidos nas consignas e seguir instruções
- Distrair-se facilmente com estímulos externos

Outros: \_\_\_\_\_

9. Você costuma mediar os estudantes com TDAH nos momentos de avaliação?

- SIM  NÃO

10. Que estratégias de mediação pedagógica você utiliza no processo de avaliação dos estudantes com TDAH?

- Releitura de textos e consignas
- Solicitar que o estudante informe as dúvidas na atividade avaliativa
- Sinalizar o erros para que o estudante repense sua resposta
- Estimular o estudante a manter o foco na atividade avaliativa
- Fazer questionamentos sobre o assunto trabalhado
- Fornecer instruções objetivas
- Orientar para observar comandos (destaque, pinte, circule, sublinhe, grife...)
- Orientar para observar detalhes
- Instruir na organização de sequencias de ideias
- Adaptações nas atividades
- Oportunizar tempo diferenciado para realização das atividades
- Nenhuma das anteriores

Outros: \_\_\_\_\_

11. Você considera que as estratégias de mediação pedagógica em momentos de atividades avaliativas utilizadas por você tem surtido efeito positivo no desempenho desses estudantes?

Em caso afirmativo, quais as que produzem resultados mais positivos? Comente esses resultados.

- SIM  NÃO

---

---

---

12. Você considera necessária a mediação pedagógica em momentos de atividades avaliativas de estudantes com TDAH?

( ) SIM ( ) NÃO

13. De que forma a mediação pedagógica pode favorecer a aprendizagem desses estudantes nesses momentos de avaliação?

---

---

---