

A construção de alianças entre a escola e a família para a inclusão dos alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)

The Construction of Alliances Between School and Family for the Inclusion of Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

Doi: 10.5281/zenodo.10806715

Luciana Maria Rinaldi¹
Alba María Mendoza Cantero²

44

Resumo: Este artigo procura apresentar como objetivo: analisar a construção da aliança entre os pais, mães, cuidadores e responsáveis e a escola na inclusão dos alunos com TDAH. A pesquisa procura compartilhar uma visão conjunta do que se entende por construir uma relação colaborativa com as famílias dos alunos que apresentam o Transtorno de déficit de atenção e Hiperatividade (TDAH). Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo exploratório e bibliográfico com o propósito de esclarecer sobre o TDAH para profissionais da educação, famílias a fim de amenizar as angústias que cercam os alunos e os aspectos que dificultam sua aprendizagem. O problema do estudo compreendeu: Existe uma construção de um elo entre os pais, mães, cuidadores e responsáveis e a escola visando a inclusão dos alunos com TDAH? O estudo parte do interesse em destacar a importância de haver uma relação fluida, que seja positiva envolvendo as famílias e a escola em relação aos alunos com TDAH. Desta forma, o problema do estudo reside no seguinte questionamento: como deve ser estabelecida a aliança entre a família e a escola visando a aprendizagem dos alunos com TDAH? Conclui-se que os meninos e meninas que sofrem do TDAH, pelas qualidades que possuem, conseguem desempenhar suas tarefas em todas as áreas através de tratamento e apoio especializado que permita uma integração respeitando a sua diversidade com a aceitação e responsabilidade da família e de toda comunidade educativa e toda sociedade. O resultado do estudo apontou que a escola ao preparar a família das crianças com TDAH tem somado para melhorar as relações familiares, mas também favorece a qualidade de vida dos filhos para saberem se comportar nas diferentes áreas da sua vida e alcançarem a socialização, a aceitação e inclusão. Da mesma forma, o vínculo familiar é considerado um importante fator para o desenvolvimento cognitivo e emocional, percebendo a relação com a escola de forma mais positiva.

Palavras-chave: TDAH. Família. Inclusão. Alunos. Escola.

¹Graduação: Pedagogia- Licenciatura PLEna. UNIRV-Universidade de Rio Verde- Estado de Goiás. Pós-graduação: Práticas Docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental-Faculdade Almeida Rodrigues - Rio Verde-Goiás. Mestranda em Ciências da Educação -UNADES- Universidade Del Sol-Paraguay-PY.

² Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Mestrado em Ciências da Educação -UNADES- Universidade Del Sol-Paraguay-PY. E-mail: albamariamendozac@gmail.com

Recebido em: 18/01/2024

Aprovado em: 09/03/2024

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Abstract: This article seeks to present the following objective: to analyze the construction of the alliance between fathers, mothers, caregivers and guardians and the school in the inclusion of students with ADHD. The research seeks to share a joint vision of what is meant by building a collaborative relationship with the families of students who have Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). A qualitative, descriptive, exploratory and bibliographic study was developed with the purpose of clarifying ADHD for education professionals and families in order to alleviate the anxieties that surround students and the aspects that hinder their learning. The problem of the study included: Is there a link between fathers, mothers, caregivers and guardians and the school aiming at the inclusion of students with ADHD? The study is based on the interest in highlighting the importance of having a fluid, positive relationship involving families and the school in relation to students with ADHD. Therefore, the problem of the study lies in the following question: how should the alliance between family and school be established aiming at the learning of students with ADHD? It is concluded that boys and girls who suffer from ADHD, due to the qualities they possess, are able to perform their tasks in all areas through treatment and specialized support that allows integration respecting their diversity with the acceptance and responsibility of the family and the entire educational community and the whole society. The result of the study showed that the school, by preparing the families of children with ADHD, has helped to improve family relationships, but also favors the children's quality of life in order to know how to behave in different areas of their lives and achieve socialization, acceptance and inclusion. Likewise, family ties are considered an important factor for cognitive and emotional development, perceiving the relationship with school in a more positive way.

Keywords: ADHD. Family. Inclusion. Students. School.

1. INTRODUÇÃO

O projeto de uma educação mais inclusiva passa inevitavelmente por uma relação ativa e positiva entre todos os agentes envolvidos na educação escolar (escolas, família, comunidade) na qual, sem dúvida, é um processo complexo, difícil e muitas vezes eticamente controverso. O TDAH tem implicações negativas, muitas vezes no ambiente familiar e escolar; além disso, devido ao seu impacto em diversas áreas de adaptação social. Para Alves (2017), a maioria das escolas possui alunos que sofrem de TDAH, são necessários maiores investimentos por parte dos professores na capacitação para saber lidar com o tema. Sua alta incidência faz com que a população na maioria das vezes, não utilize esse termo corretamente. O que gera polêmica e o uso generalizado de rótulos para essas crianças.

Simão (2017) coloca que no cotidiano escolar os professores estão constantemente trabalhando com criança com TDAH a cada ano de exercício de sua profissão. Existem inúmeras pesquisas sobre esse tema. Já foi dito que é um distúrbio inventado, que está na moda ou que é resultado do ritmo de vida atual, conforme Serpeloni (2023). Mas isso não é verdade, existem evidências científicas sobre esse distúrbio que afeta a atuação do cérebro.

De acordo com Teles (2022), a família e a escola têm papéis diferentes, mas complementares e necessários neste processo na construção de uma relação colaborativa com as famílias junto ao aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e, certamente, poder-se-ia dizer que em poucos anos se registraram progressos muito significativos nesse sentido, embora seja verdade que dependendo da situação vivida em alguns contextos em que deixam de situar, ainda há muito o que conquistar. Isto é ainda mais evidente, quando as aspirações a uma educação mais inclusiva, que prepare o aluno para enfrentar os processos de segregação, de fracasso escolar ou marginalização, principalmente os alunos com deficiência.

A família é a base fundamental para todas as crianças, mas para este tipo de grupo, especialmente, porque precisam contar com a ajuda de outras pessoas, visando melhorias no atendimento, sentimentos e atitudes, apoio, pois existem situações que necessitam de auxílio. Roselló *et al.* (2003, p. 79) coloca que:

[...] compete a família a responsabilidade neste transtorno é o da família, especialmente o dos pais, uma vez que o TDAH não ocorre no vácuo, mas sim no contexto familiar determinado, em que todos os membros interagem e se influenciam, e em que os pais desempenham um papel fundamental, pois deles depende um grande número de decisões e influências marcará o desenvolvimento da criança (ROSELLÓ *et al.* 2003, p. 79).

Como discorreram os autores citado acima, sobre o papel e a responsabilidade que a família tem diante da criança com TDAH visando o seu desenvolvimento. Conforme Simão (2018), quando um caso deste tipo é detectado e diagnosticado, o psicopedagogo da escola deve ensinar aos pais algumas orientações que reflitam o comportamento que devem ter em relação aos filhos. É necessário que a família aprenda esse comportamento, pois se uma criança é muito impulsiva e/ou agressiva e pode ser resultante do desespero.

De fato, segundo Cypel (2010), as famílias, a partir da análise das preocupações para a construção de escolas cada vez mais inclusivas, exigem ações dirigidas tanto aos cuidados prestados aos seus filhos como às próprias famílias. Assim, em relação ao primeiro aspecto, destacam a necessidade de escolas inclusivas, que respondam ao direito de todos os meninos e meninas de serem educados no ensino e aprendizado, em condições de igualdade com o resto de seus colegas. Ou seja, profissionais qualificados que compreendam e respondam às deficiências educacionais dos seus filhos e filhas, atenção individualizada aos alunos, para a qual é necessário, entre outros aspectos, assim deve ser realizado um trabalho em conjunto para atender à diversidade que estão presentes na sala de aula. Para eles, é importante estar atento e

garantir não apenas o progresso escolar, mas também a evolução social e emocional dos estudantes desenvolver nos seus filhos e filhas competências para facilitar estas interações e agir no sentido de garantir relações entre iguais baseadas na aceitação social e nas amizades, evitando situações de abuso entre iguais. O problema levantado no estudo compreendeu: como deve ser estabelecida a aliança entre a família e a escola visando a aprendizagem dos alunos com TDAH??

Conforme Simon (2017), as famílias necessitam que os professores assumam a compromisso por todos os estudantes sem delegar a atenção somente a determinados tipos de necessidades a outros profissionais "especializados". a família juntamente com a escola deve planejar as ações direcionadas aos alunos, para que uma boa coordenação e colaboração entre diferentes profissionais e que serviços, avaliações psicopedagógicas "inclusivas" e uma cultura escolar baseada em valores inclusivos, sejam aplicados na escola, ressaltando sempre que a inclusão é um processo sucessivo. O objetivo do estudo compreende: analisar a construção da aliança entre os pais, mães, cuidadores e responsáveis e a escola na inclusão dos alunos com TDAH.

O presente estudo adotou uma abordagem metodológica qualitativa, conforme delineado por Gonçalves (2007), privilegiando uma análise aprofundada e interpretativa das nuances relacionadas à inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no ambiente escolar. A escolha deste método se fundamenta na necessidade de compreender as complexidades e especificidades inerentes às dinâmicas de interação entre pais, mães, cuidadores, responsáveis e a escola no processo de educação inclusiva.

A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão de literatura, estratégia que possibilitou uma exploração abrangente e detalhada do tema. Este processo envolveu a seleção criteriosa de fontes bibliográficas, incluindo artigos acadêmicos, livros, dissertações, teses e documentos oficiais, que abordassem tanto o aspecto teórico-conceitual do TDAH quanto experiências práticas relacionadas à inclusão destes alunos no contexto educacional. A revisão de literatura permitiu uma análise crítica das diversas perspectivas sobre o TDAH e sua gestão no ambiente escolar, destacando a importância da colaboração entre a família e a escola.

Adicionalmente, foram priorizadas publicações que enfatizassem estratégias de inclusão efetivas e a construção de alianças colaborativas entre a escola e a família. A análise dos dados coletados seguiu uma abordagem qualitativa Gonçalves (2007), buscando identificar padrões, temas e insights significativos que emergissem dos textos.

2. CONCEITO DO TDH

O TDAH como ressalta Muzkat (2017), é uma distorção das funções e estruturas do sistema nervoso que se distingue pela presença de três sintomas característicos:

- Deficiência ou dispersão: Manifesta-se em dificuldades de concentração, o que provoca falta de consistência nas tarefas, principalmente aquelas que requerem atenção sustentada.

- Impulsividade: Diz respeito a condutas executadas de maneira imprudente e sem reflexão antecipada. A impulsividade pode acontecer porque não existe uma exigência à retribuição imediata.

- Hiperatividade: A hiperatividade se manifesta por movimentos excessivos quando inadequados. Além disso, é comum a produção verbal abundante.

Portanto, como ressalta Ohlweiler (2019), esse transtorno afeta a condição da criança de ficar atenta às tarefas que realiza (distração), que nesse caso, os professores devem planejar atividades que regulam os comportamentos (impulsividade).

Além destes sintomas centrais, o TDAH costuma ter outros tipos de dificuldades associadas, de acordo com Lima e Santos (2019), como dificuldades de relacionamento social, problemas de aprendizagem. Tem despertado grande interesse social na última década devido, entre outros motivos, à alta prevalência, às implicações negativas que tem no ambiente familiar e escolar.

Como expõe Damon (2021), o TDAH é um distúrbio marcado pelo seu começo na fase inicial da criança e que condiz a uma anomalia cognitiva ou neurológica e a demonstração de comportamentos que atingem as áreas cognitiva, acadêmica, comportamental, emocional, familiar e social. Apesar destes atributos comuns, deve-se ter consciência que nem todas as pessoas com TDAH manifestam os mesmos sintomas ou na mesma proporção.

Segundo a colocação de Alves (2022), o TDAH é um transtorno que compreende o início do ciclo de vida. Com o desenvolvimento maturacional, alguns sintomas geralmente melhoram, mas outros persistem na idade adulta. Com a idade, a hiperatividade tende a diminuir e/ou apresenta-se mais internamente como uma sensação de inquietação. A impulsividade também é reduzida, embora em menor grau.

Os sintomas de uma pessoa com TDAH segundo Bonadio e Mori (2013) continuam presentes ao longo dos anos, muitos adultos adquirem estratégias para compensar os seus déficits e confiam nas suas capacidades para conseguir uma melhor adaptação ao ambiente.

Nesse caso, o TDAH é baseado em sintomas residuais e/ou consequências de problemas secundários do transtorno.

Para Cypel (2010), o problema está no efeito bola de neve do TDAH, pois esse transtorno prejudica muito o desenvolvimento da criança e, portanto, levam à existência de outros problemas derivados que podem ser graves.

A respeito de um diagnóstico, segundo Teles (2020) quando detectado ainda nos primeiros anos de vida da criança leva a um melhor prognóstico para o TDAH. São diversos os motivos que impactam o desenvolvimento desta patologia, tais como a existência de outras perturbações associadas, a gravidade da perturbação, a adequação dos programas de intervenção, a eficácia do tratamento farmacológico, psicológico e psicopedagógico, a relação sociofamiliar características e o nível de aquisição de outras competências pela criança que conferem reconhecimento social.

2.1. A família como participante da rede de apoio docente

De acordo com Bruder (2018), alguns progressos na ambiciosa tarefa de promover e sustentar uma educação mais inclusiva, complexa e difícil, os professores, devem trazer os pais e responsáveis para dentro do ambiente escolar, necessitam e é mais do que compreensível, justo e necessário que o façam, mais apoio e ajuda para enfrentar um enorme desafio para o qual, seguramente, nem sempre, ele não foi bem preparado na sua formação inicial, e porque quase sempre se desenvolve num contexto de fortes restrições econômicas, poucos recursos pedagógicos, muitas exigências sociais e expectativas desalinhadas em relação à sua capacidade de ação.

Por isso, compreender plenamente quais ações, políticas e culturas escolares podem realmente apoiar o seu trabalho é uma tarefa determinante. Isto é urgente, para que certos apoios ou ajudas necessárias não sejam, a médio e longo prazo; ou seja, mais uma barreira à transformação das escolas na sua capacidade de oferecer a todos os seus alunos uma educação de qualidade (como a UNESCO, 2018, insiste em lembrar), do que um facilitador desse processo.

A responsabilidade da família de participar frequentemente nas atividades escolares, sem dúvida, é de grande importância, sendo os pais os primeiros provedores de aprendizagem, assim como são aqueles que acompanharão o aprendizado. Essa dinâmica definirá as redes de

apoio junto as crianças com TDAH, que exigem esforços conjuntos. Por outro lado, para Ainscow (2018), na presença do TDAH, a situação familiar pode deteriorar-se a relação entre os pais pode passar por momentos difíceis, por não saberem responder às situações que vivenciam. Tal situação afeta a qualidade de vida familiar.

Conforme Echeita e Simón (2019) precisamente, ligado à necessidade apontada de ampliar o apoio que os professores necessitam, é onde se quer enquadrar o significado que será dar oportunidades à participação das famílias e, por extensão, à comunidade. Os professores na sua tarefa e, o que é muito importante e necessário: apoiá-los quando as dificuldades ou o desânimo tomarem conta.

Booth e Ainscow (2015) referem-se não entender o apoio como restrito a determinados profissionais considerados “especialistas”. Concebem desde uma perspectiva muito mais ampla e sistêmica, como todas as atividades que a escola em geral e os professores em particular nas suas salas de aula implementam para aumentar a sua capacidade de responder de forma equitativa à diversidade dos alunos.

Como ressaltam Turnbull e Kyzar (2019), os pais, mães ou responsáveis, bem como outros membros relevantes da família, devem dispor de informações e recursos muito úteis para que a escola atinja o objetivo comum de otimizar a maneira de ensinar. Para isso, geralmente possuem, alguns pontos fortes que os profissionais certamente não possuem (a começar pelo vínculo afetivo e emocional com os filhos que os fará estar sempre presentes). Eles também possuem conhecimento (na maioria das vezes implícito) e experiência no cuidado e desenvolvimento de seus filhos e filhas que é muito importante para construir uma visão compartilhada de suas necessidades, bem como as melhores formas de apoiá-los.

Como ressalta Simão (2018), no espaço escolar e se a cultura o contribui, são também um valioso método para duas etapas muito valiosas:

- a) Orientar os pais sobre como apoiar a aprendizagem escolar dos seus filhos em casa e melhorar a sua saúde emocional;
- b) Como participantes diretos nos processos de planejamento e implementação de iniciativas de melhoria e inovação escolar.

Segundo as colocações de Dunst, Trivette e Snyder (2019), para que funcione esta rede de apoio e, especificamente, os nós que formariam a família ou a comunidade, é condição necessária embora não suficiente que ambos possam participar plenamente na escola. Isto obriga-os, mesmo que de forma muito sucinta, a perguntar o que se quer dizer com participação. Ou seja, se não partilhar o mesmo significado sobre este princípio, pode ser que apesar das

melhores intenções e esforços, as ações que podem ser implementadas permaneçam superficiais ou ineficazes quando se trata de mobilizar os apoios que necessitam para incluir na educação escolar.

De acordo com Black-Hawkins, Florian, & Rouse (2019), participar refere-se ao sentimento ativo de “junção” e implica responsabilidade recíproca. Não se participa simplesmente por fazer parte de uma atividade. Considera que alguém se sente, participa verdadeiramente num processo ou numa atividade quando se sente envolvido e aceite, valorizado como é e com oportunidades de atuar com confiança e segurança onde são convidados a participar.

Para Flecha *et al.* (2018), participar também significa fazer parte dos procedimentos de deliberação de acontecimentos de uma escola, baseado em relações igualitárias. Finalmente, isto pode realmente acontecer se existirem espaços e tempos eficazes em que esta participação ocorra.

Na verdade, segundo Espe-Sherwindt (2018), não é raro que as melhores intenções sejam sufocadas pela falta de uma organização que permita fazer o que se deseja. Por este motivo, os espaços de participação existentes nas escolas devem ser bem-organizados e cuidados e, em caso de dúvida, revistos quando for o caso, tanto por iniciativa da escola como das próprias famílias (existe essa possibilidade na escola? Como podemos incentivá-lo?)

Como ressalta Garcia Bacete (2019), que para além de algumas iniciativas de consulta para recolher opiniões das famílias, a escola raramente escuta verdadeiramente as suas falas, e quando há controvérsias, em muitos casos, recorre-se ao poder da instituição, para que a decisão o fazer, na realidade, não é compartilhado nem colegiado, mas é poder da escola, informando as famílias sobre ele. Em geral, poder-se-ia dizer então que a relação entre as e as famílias e a escola adquirem, antes, um carácter declarativo, sem comprometer seriamente as políticas, culturas e práticas das escolas.

Stoneman (2019) afirma que os motivos desta vulnerabilidade são várias e fazem jus sem dúvida a uma investigação mais minuciosa, entre outras coisas estariam a falta de padrões, a má formação dos profissionais de educação junto as famílias na escola é uma questão específica dos professores ou de que os familiares são muitas vezes vistos segundo Stoneman (2019), como um “incômodo”.

Em todo o caso, conforme afirma Simão (2018), trata-se muitas vezes de espaços de participação em que a relação entre as famílias e a escola se limita a aspectos que alguns autores

consideram tradicionais e de relativamente pouco impacto na promoção da profunda transformação que as crianças necessitam, o caminho para a excelência com equidade.

De acordo com García Bacete (2019), estas são as ações que têm a ver, sobretudo, com o relacionamento centrado no tutor através de entrevistas ou reuniões agendadas com algum tipo de regularidade. Também são comuns a participação em atividades extracurriculares e a participação em associações de pais (de funcionamento desigual, aliás) ou, quando existem, nos órgãos colegiados de gestão da instituição.

Esteban-Guitart, Oller e Vila (2019) explicam a importância de a escola orientar os pais sobre como apoiar a aprendizagem escolar dos seus filhos em casa e melhorar a sua saúde emocional. Assim, Epstein (2019) salienta, por exemplo, de atividades ou espaços que devem ser criados na escola para que a família desenvolva atividades de formação em torno de aspectos que compreenda orientações, propostas, conselhos sobre como motivar ou apoiar os seus filhos e filhas na aprendizagem em casa; de atividades em que os pais participam como voluntários ajudando alunos, professores e/ou escola, envolvimento das famílias na tomada de decisões nos diferentes níveis da vida escolar e através de diferentes espaços, bem como outras iniciativas que traga a família para dentro do ambiente escolar.

Mas, como afirma claramente Dunlop e Fox (2018), nem todas as áreas de participação têm o mesmo potencial para capacitar as famílias, o que é, por outro lado, uma condição importante nesse aspecto. Tal como refletido neste estudo, as formas de participação familiar e comunitária mais relacionadas com o sucesso escolar, visando a aprendizagem e a participação dos alunos, são aquelas denominadas decisivas (participação nos processos de tomada de decisão, com capacidade de representar e fiscalizar a situação da escola diante de resultados acadêmicos obtidos pelos seus alunos); envolvimento e participação da família nos processos de avaliação geral da escola.

Nesta área, conforme Balcells-Balcells (2019), o que preocupa sobre as relações família-escola, é que participar e colaborar são dois verbos que se conjugam, talvez, demasiadas vezes, atribuindo-lhes significados semelhantes. Em todo o caso, são princípios cujo significado profundo corre o sério risco de ser desvirtuado pelo uso repetido que deles são feitos, sem muitas vezes ir além da sua mera evocação.

Por esta razão, considera primordial olhar onde estes mesmos princípios foram desmantelados, questionados e revitalizados. É o caso, por exemplo, do trabalho que tem sido desenvolvido no domínio das relações entre famílias e profissionais, principalmente na fase de cuidados iniciais. Sem entrar em detalhes sobre estes modelos de relações profissionais com as

famílias, o que pode ser feito no trabalho, por exemplo, de Trunbull, Turbiville e Turnbull, (2018), pode dizer-se que estão evoluindo de um modelo bastante hierárquico, assimétrico e abordagem unidirecional (entre o especialista que sabe, o profissional, e o não especialista que aplica ou "obedece" e a família), em direção a modelos centrados nas necessidades dos alunos e suas famílias, como destacam Dunst, Johanson, Trivette e Hamby, (2018) e Espe-Sherwindt (2018), com uma forte base de trabalho colaborativo e com um desejo inequívoco de capacitar as famílias como a melhor forma de ampliar e tornar mais eficiente o apoio de que necessitam.

2.2. - Pais, mães e professores no auxílio aos professores

Educar não é fácil. Alguns professores e pais relatam inúmeras dificuldades que encontram ao cuidar de crianças que têm problemas de concentração ou de controle dos seus movimentos e impulsos. Isso preocupa professores e famílias em oferecer a melhor educação e facilitar o acesso ao conhecimento, melhorando o desempenho acadêmico, a competência e a inclusão social. O TDAH exige uma abordagem em diferentes cenários, entre os mais importantes podemos citar o ambiente familiar, social e, claro, acadêmico. Carballo & Portero (2019) consideram que no contexto familiar é notável a influência da qualidade do vínculo de apego para um melhor desenvolvimento das funções executivas (FE) em idade precoce.

De acordo com Quintero, Romero, & Hernández (2021), a família é considerada o núcleo ou célula da sociedade. O indivíduo adquire valores morais que regerão o comportamento grupal para promover a característica de vida em família. Este sistema definirá as redes de apoio com as quais uma criança com TDAH poderá ter a sua disposição dentro de sua casa. Portanto, é vital conscientizar os pais de que são eles que conduzirão a intervenção dentro do lar.

Tovar (2013) considera que os pais ou familiares de crianças e adolescentes devem procurar informação especializada para contribuir para a intervenção do professor e do psicólogo na escola; isto não significa de forma alguma que o familiar ou pai substituirá o professor.

Segundo as colocações de Salazar, Salas, González, & Araya (2021) na abordagem psicopedagógica consideram que as informações fornecidas pelos pais e professores são muito úteis para iniciar uma intervenção eficaz, desde a entrevista ou ambiente inicial. Porque os comportamentos manifestados devem ser observados no ambiente escolar e no ambiente familiar para facilitar a percepção dos indícios e manifestações do TDAH.

Na pesquisa desenvolvida por González (2018), verifica-se que a percepção do TDAH pelos professores está focada em ampliar o conhecimento geral sobre o TDAH e aumentar as competências na utilização de estratégias para atender a família nesse aspecto. Por sua vez, Córdoba, Benavides, Burbano, & Zambrano (2020), mencionam que uma das principais limitações para abordar o TDAH em sala de aula é a falta de acessibilidade, conhecimento e estratégias didáticas. Neste caso específico, os professores cumprem a função de intervenção sem bases teóricas sólidas.

Os autores Miranda *et al.* (2000, p. 205) acreditam que:

[...] cada vez mais os estudiosos do assunto acreditam que a forma de incluir os educandos com TDAH, para alcançar as metas propostas, tem que ser realizada no contextos em que os comportamentos desejados devem ser executados e devem ser mantidos ao longo do tempo para que o comportamento desejável ocorra generalização (MIRANDA, *et al.*, 2000, p. 205).

Nesse entendimento, os procedimentos em análise de comportamento do aluno com TDAH, como discorreram os autores, compreende a intervenção pro parte dos educadores, que devem se capacitados, com estratégias cognitivas de autocontrole. Nesse sentido, o trabalho vai além da utilização de intervenções que normalmente tendem a enfatizar o controle comportamental da criança com TDAH, omitindo aspectos tão importantes como a adaptação socioemocional da criança e daqueles que a rodeiam, aspecto que tem sido levado em consideração.

Dessa forma, de acordo com Gonzáles (2018), todos os professores devem ter em conta que desde o primeiro minuto que se encontrarmos na sala de aula um aluno com estas características, devemos estabelecer certas estratégias para atingir os objetivos traçados e garantir que a criança adquira aprendizagem e hábitos comportamentais que serão necessários para sua vida.

Para Bautista & Amarilla (2019), o problema mais importante de todos é a incapacidade da escola de desenvolver em meninos, meninas e adolescentes as habilidades intelectuais, cognitivas e emocionais necessárias para se adaptarem satisfatoriamente.

De acordo com Dominguez (2017), a visibilidade social do TDAH fez com que os agentes educacionais demandassem mais informações sobre o assunto. Por isso, é fundamental identificar sinais e sintomas do transtorno, bem como ajustar o currículo educacional para garantir um ótimo processo de ensino-aprendizagem.

Como destacam Navarro *et al.* (2020), o TDAH surge antes dos 7 anos; geralmente são os professores que alertam os pais sobre a suspeita do transtorno. Portanto, como afirmam Mares, Rivas, & Vásquez (2020), é fundamental o acompanhamento do professor e do psicólogo junto ao aluno que apresenta TDAH ou apenas problemas de atenção. O TDAH leva a dificuldades de aprendizagem, não apenas nos processos de percepção, atenção e memória, mas também com referência aos relacionamentos.

Portanto, para atingir os propósitos de uma inclusão realizada com o apoio familiar do aluno com TDAH, é um fator fundamental, uma vez que deve adotar uma atitude de enfrentamento frente a esse transtorno. Neste sentido, deve haver uma estreita colaboração entre a família, as instituições educativas. Deve ser enfatizada a prevenção, o papel da participação ativa dos pais e professores, levando em conta as particularidades de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa procurou atender o seguinte objetivo: analisar a construção de um elo entre os pais, mães, cuidadores e responsáveis e a escola visando a inclusão dos alunos com TDAH. Desse modo, são observadas as formas pelas quais a família é orientada na escola para o sucesso do trabalho preventivo. Verifica conforme o estudo que são limitadas a aliança entre a escola e a família para as ações no sentido de orientar as famílias das crianças com esse transtorno, situação que tem sido influenciada pela comunicação oportuna por parte da direção escolar da existência de um aluno com tais características.

Compreendeu também que o conceito de TDAH evoluiu de um transtorno psiquiátrico para um transtorno do neurodesenvolvimento. Isto contribuiu para uma abordagem mais holística. A partir de uma abordagem contextual. Inclusão educacional e inclusão social. Nos espaços escolares, os professores necessitam de maior capacitação em estratégias metodológicas para ministrar aulas respeitando a individualidade de cada educando.

Houve o entendimento, de que o TDAH também deve ser abordado com critérios de inclusão educacional. Uma vez revisada a literatura especializada, conclui-se que, em alguns contextos, os professores consideram apenas a inclusão educacional os alunos que sofrem de deficiência física ou intelectual. Quando a inclusão educacional abrange todos os alunos, tanto aqueles que estão acima de um Quociente de Inteligência (QI) de 80 como aqueles que estão abaixo dele. O diagnóstico é um processo baseado na intervenção de uma equipe

interdisciplinar, que em conjunto com a família deve realizar um acompanhamento junto aos alunos com TDAH, assim como os traços de impulsividade/hiperatividade.

Conclui-se que as crianças com TDAH, pelas características que possuem, com tratamento e apoio adequado, com a aceitação e responsabilidade da família e de toda comunidade educativa e toda sociedade conseguem interagir no ambiente. Sendo assim, foi muito útil escrever sobre o tema proposto pois através dele poderão ser desenvolvidos mais estudos empíricos que contribuam para uma melhor abordagem do TDAH, desde a esfera familiar, escolar e social, aspectos que desencadeiam o desajustamento escolar. Assim como deve ser levado em consideração as atitudes dos pais, que são mais positivas em relação à criança com TDAH. É importante destacar que a comunicação familiar para ter um efeito positivo nas crianças com TDAH deve ser qualificada pela aceitação, respeito mútuo, amor e confiança entre os membros do grupo familiar. Conclui também que as famílias devem ser orientadas de forma sistemática, planejada e organizada desde o início dessas crianças nas instituições escolares. A orientação familiar de crianças com TDAH para a comunicação emocional torna-se única se forem consideradas as peculiaridades tanto das famílias quanto das crianças.

REFERÊNCIA

AINSCOW, M. A melhoria da escola incluída. **Cadernos de Pedagogia**, 349, 78-83.2018

AINSCOW, M., BOOTH, T., DYSON, A., FARRELL, P., FRANKHAM, J., GALLANNAUGH, F., HOWES A. E SMITH, R. **Melhorar as escolas, desenvolver a inclusão**. Londres: Routledge. 2015

ALVES, Bruna Moura; **Estudo de caso sobre uma criança com TDAH: tecendo olhares sobre o percurso escolar**. TCC - Pedagogia - Universidade de Brasília, em 19 de setembro de 2017. https://bdm.unb.br/bitstream/10483/19029/1/2017_BrunaMouraAlves.pdf. Acesso, 2023.

ALVES, Iana Maria de Carvalho. **Um corpo que não para uma mente que brilha?** dados da linguagem de alunos com TDAH de um grupo de acessibilidade. 2022. 259 fl. Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Doutorado em Ciências da Linguagem, 2022. <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1644>. Acesso, 2023.

AMOROSO, Sônia Regina Basili. Inclusão do deficiente no ensino superior: uma perspectiva para a inclusão social. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 15, n. 1, p. 115-135, 2019.

BALCELLS-BALCELLS, A. **O impacto dos serviços e das relações profissionais na qualidade de vida das famílias com deficiência e deficiência intelectual.** Tese de doutorado não publicada. Universidade Ramón Llull, Barcelona. 2019.

BAUTISTA, J. E AMARILLA, D. **Sofrimento psicológico e TDAH nas escolas. Análise crítica para a sua intervenção educativa.** Eduque-nos.2019

BIEDERMAN, Joseph. **Adult outcome of ADHD: Journal of Attention Disorders**, v. 22, n. 6, p. 523-534, 2018. <http://dx.doi.org/10.1177/1087054715604360>

BLACK-HAWKINS, K., FLORIAN, L., & ROUSE, M. **Desempenho e Inclusão nas Escolas.** Londres: Routledge.2019

BONADIO, RAA., and MORI, NNR. **Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica [online].** Maringá: Eduem, 2013, 251 p. ISBN 978-85-7628-657-8. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.2013

BOOTH, T. E AINSCOW. M. **Guia para educação inclusiva.** Desenvolver a aprendizagem e a participação nas escolas. Madri: OEI.2015

BRUDER, MB. **Intervenção precoce centrada na família:** clarificando os nossos valores para o novo milénio.Tópicos em Educação Especial na Primeira Infância, 20 (2), 105–115.2000, 2018

CARBALLO, A. E PORTERO, M. **Habilidades para a vida.** Família e Escola. Madri: DYKINSON.2019

CÓRDOBA, D., BENAVIDES, S., BURBANO, J., & ZAMBRANO, N. **Proposta de ensino e aprendizagem de alunos com TDAH.** Indaga. 2020.

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. 135 p 2010

CRUVINEL, Silma Peres. Inclusão social? De quem e para quem?. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)** , v. 1, pág. 309-324, 2023.

DA SILVA GONCALVES, Maria Célia. O uso da metodologia qualitativa na construção do conhecimento científico. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro , v. 10, p. 199-203, mar. 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000100018&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 05 jun. 2023.

DA ROCHA RIBAS, Márcia Helena. Recursos na Educação Especial: Promovendo a Inclusão e Diversidade. **ALTUS CIÊNCIA**, v. 20, n. 20, p. 343-356, 2023.

DAMON, Willian. **Alterações cognitivas e comportamentais.** S. São Paulo: Summus, 2021.

DOMÍNGUEZ, R. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A preocupação dos familiares dos atingidos e a necessidade de ampliação do conhecimento dos profissionais da educação.** Questões Pedagógicas. 2017.

DUNLAP, G. E FOX, L. **Parceria pais-profissionais: um contexto valioso para abordar comportamentos desafiadores.** Revista Internacional de Deficiência, Desenvolvimento e Educação, 54 (3), 273-285, 2018

DUNST, CJ, JOHANSON, C., TRIVETTE, CM E HAMBY, D. **Políticas e práticas de intervenção precoce orientadas para a família: centradas na família ou não?** Crianças Excepcionais, 58, 115–126.2019

DUNST, CJ, TRIVETTE, CM E HAMBY, DW. **Meta-análise de pesquisas sobre práticas de doação de ajuda centradas na família.** Revisões de pesquisas sobre retardo mental e deficiências de desenvolvimento, 13, 370–378.2018

DUNST, CJ, TRIVETTE, CM E SNYDER, DM. **Parcerias família-profissional: uma perspectiva da ciência comportamental.** Em MJ Fine e RL Simpson (Eds.), Colaboração com pais e famílias de crianças e jovens com excepcionalidades (pp. 27-48). Austin, Texas: ProEd.2019

ECHEITA, G. E SIMÓN, C. **Uma perspectiva ampla sobre o apoio em uma escola inclusiva.** Em G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval e H. Monarca (Eds.), Como fomentar redes naturais de apoio no âmbito de uma escola inclusiva: propostas práticas (pp. 15-34). Sevilha: Eduforma .2019.

EPSTEIN, JL. **Parcerias escola, família e comunidade: cuidando das crianças que compartilhamos.** Em JL Epstein (Ed.), Parcerias escolares, familiares e comunitárias, seu manual de ação (pp. 9-39). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.2019

ESPE-SHERWINDT, M. **Prática centrada na família: colaboração, competência e evidência.** Apoio à Aprendizagem, 23(3), 136-143.2018

ESTEBAN-GUITART, OLLER E VILA. **Ligar escola, família e comunidade através de fundos de conhecimento e identidade. Um estudo de caso com uma família de origem marroquina.** Revista de Pesquisa em Educação, 10 (2), 21-34.2019

FLECHA, A., GARCÍA, R., GÓMEZ, A. E LATORRE, A. **Participação em escolas de sucesso: uma investigação comunicativa do projeto Incluído.** Cultura e Educação, 21 (2), 183-196. 2018

GARCIA-BACETE, FJ. **Como são e poderiam ser as relações entre escolas e famílias na opinião dos professores.** Cultura e Educação, 18 (3-4), 247-265.2019

GONZÁLEZ, J. **Pesquisa com professores universitários sobre déficit de atenção e hiperatividade em adultos jovens.** Educação. 2018.

LIMA, Heliane de; SANTOS, Daniel Kerry dos. **O diagnóstico de TDAH e seus efeitos de subjetivação: uma análise das trajetórias escolares de jovens universitários.** Estudos Interdisciplinares em Psicologia, v. 12, n. 1, p. 27-51, 2021. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1337693>. Acesso em: 2023.

MARES, A., RIVAS, G., & VÁSQUEZ, N. Perspectiva de ensino sobre alunos classificados como portadores de TDAH. **Revista Eletrônica de Psicologia Iztacalaya.** 2020

MENDES, Amanda Ferreira; DE ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães; POLETTO, Lizandro. Educação inclusiva: desafios das crianças surdas no processo de alfabetização. **ALTUS CIÊNCIA**, v. 17, n. 17, p. 23-35, 2023.

MIRANDA, A., SORIANO, M., PRESENTACIÓN, MJ, GARGALLO, B. Intervenção psicoeducacional em alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Espanha: Rev. Neurol, (2000, p. 205).

MURILLO, FJ E KRICHESKY, GJ . Melhoria escolar: meio século de lições aprendidas. REICE. **Revista Ibero-Americana de Qualidade, Eficiência e Mudança na Educação**, 13(1), 69-102. 2015

MUSZKAT, Mauro. **TDAH linguagem e interdisciplinaridade: intervenção e reabilitação.** São Paulo: All Print, 224 p, 2021.

NAVARRO, I., FENOLLAR, J., CARBONELL, J., & REAL, M.. Memória de trabalho e velocidade de processamento avaliadas pelo WISC-IV como chaves na avaliação do TDAH. **Revista de Psicologia Clínica com Crianças e Adolescentes.**2020

OHLWEILER, Lygia. **Introdução aos transtornos da aprendizagem.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed. p. 107-111, 2019.

QUINTERO, D., ROMERO, E., & HERNÁNDEZ, J. Qualidade de vida familiar e TDAH infantil. Perspectiva multidisciplinar da educação física e do serviço social. **Revista Ciências da Atividade Física.**2021

RAMINHO, Edney Gomes; DA SILVA GONÇALVES, Maria Célia; SÍVERES, Luiz. A relevância da interatividade pelo lúdico no processo de ensino e aprendizagem da leitura. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, p. 20-33, 2023.

RAMINHO, Edney Gomes; GONÇALVES, Maria Célia da Silva; Infância e criança como construção social: cenários, avanços e prospectos. **DIREITO EM REVISTA**, v. 8, jan./dez. 2023. ISSN 2178-0390. DOI: 10.5281/zenodo.7968534. Disponível em http://revistas.icesp.br/index.php/DIR_REV/article/view/4015. Acesso em 20 de junho de 2023

ROSELLÓ, B, GARCÍA-CASTELLAR, R, TÁRRAGA-MÍNGUEZ, R, MULAS, F. O papel dos pais no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Espanha: **Rev. Neurol**, 2003, p. 79.

SALAZAR, H., SALAS, S., GONZÁLEZ, M., & ARAYA, A. **Funções executivas em escolares com e sem TDAH segundo pais e professores**. Logotipos.2021

SANTOS, Ana Rachel Pires Cantarelli; DA SILVA GONÇALVES, Maria Célia. Profissão Docente: múltiplas facetas e desafios na mobilização e valorização dos saberes. **ALTUS CIÊNCIA**, v. 17, n. 17, p. 423-438, 2023.

SERPELONI, Fernanda **A expressão gráfica de investigação no campo da saúde coletiva**. Cadernos de Saúde Pública [online]. 2019, v. 34, n. 12 [Acessado 8 Maio 2023], e00143318. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00143318>>. Epub 07 Jan 2019. ISSN 1678-4464. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00143318>. Acesso, 2023.

SIMÃO, C. **Famílias diante da inclusão educacional: da incerteza ao envolvimento**. Em G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval e H. Monarca (Eds.), Como fomentar redes naturais de apoio no âmbito de uma escola inclusiva: propostas práticas (pp.131-130). Sevilha: Eduforma. 2018

SIMON, Maria Inês **Estudantes Com Transtorno De Déficit De Atenção E Hiperatividade No Ifrs: Desafios E Possibilidades Para A Aprendizagem**. Dissertação - Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social - Universidade de Cruz Alta. Cruz Alta - RS, 2017. <https://home.unicruz.edu.br/wp-content/uploads/2017/06/MARIA-IN%C3%8AS-SIMON.pdf>. Acesso, 2023.

STONEMAN, Z. **Envolvimento da família em programas de educação especial na primeira infância**. Em N. Fallen & W. Umansky (Eds.), Crianças pequenas com necessidades especiais (pp. 442-469). Columbus, Ohio: Charles Merrill. 2019

TELES, Lara Vitória Monteiro. **Sobre O Processo De Inclusão Escolar Na Contemporaneidade: Limites Ou Possibilidades?** Monografia - Escola de Formação de Professores e Humanidades - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora Orientadora: Dra. Estelamaris Brant Scarel GOIÂNIA, 2022. <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4514/1/TCC%20Lara%20Vit%C3%B3ria%20Monteiro%20Teles.pdf>. Acesso, 2023.

TOVAR, R. **Guia de técnicas de estudo para TDAH para pais e educadores**. Madri: CEP S.L.2013

TURNBULL, AP, TURBIVILLE, V., & TURNBULL, HR. **Evolução dos modelos de parceria família-profissional: o empoderamento coletivo como modelo para o início do século XXI**. Em JP Shonkoff e SL Meisels (Eds.), O manual de intervenção na primeira infância (pp. 287-320). Nova York: Cambridge University Press. 2018

TURNBULL, AT, TURNBULL, HR E KYZAR, K. **Entre famílias e profissionais como força catalisadora para uma inclusão ideal: abordagem a partir dos Estados Unidos da América**. *Jornal de Educação*, 349, 69-99. 2019.

UNESCO. **Diretrizes para a inclusão:** garantindo o acesso à educação para todos. Paris: UNESCO. 2018.