

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

MARIA EDUARDA DE ARAUJO TAVARES

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO ACERCA DOS
TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM E ATENÇÃO**

Porto Alegre

2018

MARIA EDUARDA DE ARAUJO TAVARES

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO ACERCA DOS
TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM E ATENÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso a ser apresentado ao Instituto de Biociências – UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada do curso de Ciências Biológicas.

Orientada por: Prof. Dr. Claiton Henrique Dotto Bau

Co-orientada por: Prof. Dra. Katiane Silva

Porto Alegre

2018

Artigo Científico

Em preparação para submissão na revista *Educação e Pesquisa* (ISSN: 1678-4634) da Faculdade de Educação da USP

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO ACERCA DOS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM E ATENÇÃO

Maria Eduarda Tavares^a, Katiane Silva^b e Claiton Henrique Dotto Bau^{ab}

^a Departamento de Genética, Instituto de Biociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

^b Programa de Déficit de Atenção e Hiperatividade do Hospital de Clínicas de Porto Alegre, Porto Alegre, RS, Brasil

Autor Correspondente:

Prof. Dr. Claiton H. D. Bau

Department of Genetics, Instituto de Biociências, UFRGS, Avenida Bento Gonçalves, 9500 - Porto Alegre, RS, Brazil CEP: 91501-970

Email: claiton.bau@ufrgs.br

Telephone: +55 (51) 3308-6718; Fax: +55 (51) 3308-7311

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo compreender concepções de professores em formação de variados cursos com habilitação em licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre os transtornos de aprendizagem e atenção, através de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Foi proposto aos respondentes a identificação de dois casos hipotéticos de Transtornos Específicos de Aprendizagem e Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade e a avaliação dos conhecimentos prévios sobre os transtornos e uma breve análise curricular da Faculdade de Educação - UFRGS. A análise de conteúdo e estatística das respostas sugeriu que essas concepções estão associadas com a identificação, encaminhamento e no manejo dos estudantes afetados pelos transtornos em sala de aula. Os resultados constataram que os professores em formação entrevistados eram mais familiarizados com o TDAH e o consideravam mais neurobiológico do que os TEA, sendo que a capacidade de identificação do TDAH foi superior a dos TEA. Os participantes escolheram a comunicação com os familiares, a disponibilização de recursos na sala de aula e a solicitação de uma avaliação com uma equipe especializada como papéis prioritários dos professores e da escola no manejo de estudantes com os transtornos. Os entrevistados também demonstraram que a temática é pouco abordada durante a sua formação, ao mesmo tempo que a consideraram relevante para sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Transtornos Específicos de Aprendizagem, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade (TDAH), pesquisa em educação, formação de professores.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Transtornos de aprendizagem e atenção

Os transtornos de aprendizagem são problemas neurológicos relacionados a uma falha na aquisição, no processamento, ou no armazenamento da informação, envolvendo áreas e circuitos neuronais específicos em determinados momentos do desenvolvimento (Ciasca, 2003). O DSM-V estabelece três domínios dos Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEA): com prejuízo na leitura, com prejuízo na expressão escrita e com prejuízo na matemática, que apresentam uma prevalência de 5-15% em crianças em idade escolar (Shalev et al. 2000; Peterson et al. 2013).

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado pela presença de desatenção, hiperatividade ou impulsividade identificados em um nível mais frequente e grave do que o tipicamente observado em indivíduos a nível equivalente do desenvolvimento, interferindo no seu funcionamento social, acadêmico ou profissional (American Psychiatric Association, 2013). Tal transtorno apresenta uma prevalência na infância estimada em 5,3 % (Smoller et al. 2006; Polanczyk et al. 2007) e na vida adulta entre 2,5 e 3,5 % (Fayyad et al. 2007; Simon et al. 2009; Matte et al. 2015).

Ambos os transtornos são neurocognitivos e possuem uma etiologia multifatorial, com participação de fatores genéticos e ambientais. O TDAH possui uma herdabilidade estimada em 70-80% tanto em crianças como adultos (Faraone et al. 2005; Smoller et al. 2006), enquanto nos TEA a herdabilidade parece diminuir na presença de fatores ambientais. Uma pesquisa estimou a herdabilidade em 0,21 quando os pais apresentaram nível baixo de escolaridade e em 0,69 quando o nível foi mais alto (Kremen et al. 2005), demonstrando que a herdabilidade está altamente relacionada com fatores ambientais. O TDAH e os TEA muitas vezes aparecem em comorbidade na sintomatologia de indivíduos afetados, sendo que os TEA com prejuízo na leitura e escrita ocorrem em aproximadamente 45% dos portadores de TDAH (DuPaul, 2013).

Os TEA englobam um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração e cálculo, em pessoas com inteligência

potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais. Tais transtornos podem também estar associados a problemas de comunicação, TDAH, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e emocional (Sisto, 2001). A aprendizagem nos indivíduos acometidos por estes transtornos é, portanto, prejudicada, causando uma dissonância entre as capacidades cognitivas esperadas para um estudante na sua faixa etária e as que são encontradas no grupo com os transtornos.

1.2 Responsabilidades da escola e professores para com os transtornos

Considerando a importância dos transtornos no processo de aprendizagem e sua alta prevalência, a escola é fundamental na identificação e manejo dos mesmos. A instituição escolar assume uma responsabilidade com a aprendizagem de todos os cidadãos e portanto o dever de criar um sistema de apoio para seus alunos com transtornos de aprendizagem e atenção. A escola deve, assim, conseguir detectar as dificuldades rapidamente para que os estudantes sejam apoiados e continuem progredindo (Weisz, 2002), além de fornecer a capacitação adequada através da educação continuada aos seus integrantes (Gatti, 2008).

As ações dos professores devem caminhar ao encontro das necessidades dos alunos, relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor. Estar atento ao que realmente ocorre com o aluno na sala e atuar em prol de uma melhor interação é papel fundamental do educador (Saravali et al. 2004). Considerando as evidências de que os professores muitas vezes não possuem uma formação adequada na graduação acerca dos Transtornos de Aprendizagem (Rodrigues e Silveira, 2008), é provável que não estejam preparados para detectar e auxiliar na solução destes problemas.

O diagnóstico de um transtorno de aprendizagem e/ou atenção é complexo, sendo preciso considerar também a possibilidade de que metodologias escolares e/ou a condição social e econômica familiar estejam influenciando negativamente o desenvolvimento escolar do aluno. O professor tem um papel importante na identificação dos TEA já que tais problemas aparecem em crianças com idade pré-escolar e escolar, sendo a sala de aula um local de frequente identificação destes transtornos (Carvalho et al. 2007), o que também pode ser estendido para o TDAH. Portanto, para identificar os transtornos, é necessário que o professor saiba também diferenciá-los das outras causas possíveis para as dificuldades de

aprendizagem, o que só será possibilitado com o conhecimento da situação familiar, social e cultural deste estudante (Carvalho et al. 2007). Lembrando que identificar os transtornos não se caracteriza como a produção de um diagnóstico acerca do mesmos - o que não está a cargo dos professores - e sim a interlocução entre este diagnóstico e o processo de aprendizagem dessas crianças.

Dentro da escola, o professor geralmente é o intermediário dos pais que possuem queixas sobre a dificuldade de aprendizagem dos seus filhos na busca dos serviços de saúde (Ciasca e Rossini, 2000). Nem toda instituição possui uma equipe multidisciplinar que auxilie na identificação e tratamento dos transtornos de aprendizagem e atenção no cotidiano escolar, tanto através da capacitação dos professores, quanto da disponibilização de recursos profissionais e materiais para o acompanhamento e inclusão do indivíduo com TEA/TDAH. Atribui-se, portanto, à escola o dever do direcionamento desses estudantes a serviços especializados de saúde.

1.3 Formação de professores

O conhecimento acerca dos transtornos é fundamental para que o professor possa identificar e conseqüentemente encaminhar seus alunos a um atendimento especializado, ou mesmo intervir pedagogicamente ele próprio (José, 2008). Embora o fator ambiental incida mais sobre os problemas escolares do que sobre os problemas de aprendizagem propriamente ditos, esta variável pesa muito sobre a adaptação do indivíduo ao quadro (Pain, 1992). Alunos com queixas de dificuldade de aprendizagem, quando têm a oportunidade de interagir com um meio profícuo e solicitador, apresentam significativa melhora em seu desempenho escolar (Guimarães et al. 2006).

É importante considerar também que, no âmbito escolar, as crenças dos professores parecem ter uma influência no processo de ensino-aprendizagem. Estas “crenças educacionais” se caracterizam por ideias e julgamentos de temas relacionados à educação (Raymond e Santos 1995) e são manifestadas, de forma consciente ou não, através da prática do professor. Quando o professor acredita na capacidade de aprendizagem e evolução do seu aluno e tem boas expectativas quanto ao seu desempenho escolar, estará atuando como facilitador do processo de aprendizagem (Martini, 2003).

Percebe-se então o professor enquanto uma peça chave para um melhor desempenho escolar do estudante com TEA, e/ou TDAH. O docente pode atuar em diversas esferas, sendo um contato direto com a família da criança, ou adolescente; com a possível rede de apoio interdisciplinar estabelecida para se encaminhar esse indivíduo, além de ser o maior facilitador de um ambiente de aprendizagem inclusivo, que aliado, ou não, a outros tratamentos pode colaborar para que a aprendizagem dessa criança ocorra sem déficits.

Apenas com uma boa formação básica e continuada de professores que insira a temática dos TEA/TDAH nos seus programas, será possível prover aos estudantes acometidos por estes transtornos o meio necessário para o seu desenvolvimento cognitivo e sucesso escolar. Sem estas, a probabilidade de uma identificação acurada dos transtornos é pequena, acarretando na impossibilidade de um devido acompanhamento e/ou intervenção que torna muito mais complicada a trajetória escolar e a inclusão do aluno com TEA/TDAH.

1.4 Objetivos

Conhecer as concepções de professores em formação a respeito dos transtornos de aprendizagem e atenção e a capacidade de identificação dos mesmos. Identificar qual seria a postura dos participantes em uma situação hipotética contendo estudantes com TEA/TDAH, e entender como os licenciandos enxergam a temática e se eles percebem que ela é abordada em sua formação.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

2.1 Participantes

O questionário (Apêndice 1) foi respondido voluntariamente por 76 alunos de diversos cursos com habilitação em licenciatura da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (Porto Alegre, RS - Brasil), (com exceção da Fonoaudiologia que não possui essa habilitação mas tem presente em seu currículo disciplinas da Faculdade de Educação). Cada curso teve uma representação distinta dentre os sujeitos avaliados na amostra: Matemática (38,16%); Letras (17,10%); Ciências Sociais (17,10%);

Ciências Biológicas (13,16%); Dança (9,21%); Fonoaudiologia (3,95%) e História (1,31%). A média de idade dos estudantes foi de 23,30 anos, e 64,47% se encontram entre o segundo e sexto semestre da graduação. 42,7% dos entrevistados já haviam atuado como docentes, sendo a maioria em cursinhos pré-vestibulares e ministrando aulas particulares.

Os professores responsáveis pela disciplina Psicologia da Educação II [EDU01012], foram contatados e solicitou-se que os questionários fossem aplicados nas seis turmas existentes. Apenas dois professores retornaram o contato, sendo cinco turmas avaliadas no total. O questionário foi distribuído aos estudantes matriculados nesta disciplina no horário de aula, em conjunto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2) com duas cópias assinadas pela pesquisadora. Esta disciplina foi escolhida por ser amplamente oferecida para diversas licenciaturas e possuir um pré-requisito (disciplina Psicologia da Educação I), no intuito de que os estudantes questionados estivessem mais avançados em seus cursos. Entretanto, como os currículos das licenciaturas são independentes e diferem muito entre si, as etapas dos cursos que as disciplinas da licenciatura são oferecidas variam muito. Em uma das turmas avaliadas 98% dos alunos cursavam matemática e estavam no segundo semestre.

O questionário foi dividido em duas partes. A primeira continha dois casos hipotéticos de estudantes com características do TDAH (Carlos) e TEA (Daphne). Sobre cada caso foram feitas duas perguntas a fim de identificar como os respondentes compreendem os transtornos. Na segunda parte foram feitas questões direcionadas ao conhecimento prévio dos licenciandos sobre os transtornos; a capacidade de intervenção pedagógica dos entrevistados e suas percepções acerca do currículo das licenciaturas da UFRGS.

2.2 Análise de Conteúdo e Estatística

Na abordagem qualitativa foi utilizada a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) para sistematização e análise dos dados, com posterior categorização das respostas. A análise quantitativa foi realizada através da estatística descritiva dos dados categorizados.

Todas análises estatísticas foram feitas no programa SPSS versão 1.8 (IBM Corp, 2011). Foram feitos três testes a fim de comparar as variáveis analisadas: ANOVA, Teste-T para amostras independentes e a regressão linear. ANOVA foi utilizada quando uma variável

independente possuía distribuição categórica e a outra contínua, Teste-T foi aplicado quando uma variável era contínua e a outra categórica e a regressão linear quando ambos dados possuíam uma distribuição contínua .

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Capacidade de identificação e encaminhamento de estudantes com TEA e TDAH

No questionário respondido pelos participantes haviam dois casos hipotéticos (Barnhill, 2015) de estudantes sendo o primeiro com características comuns ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade e o segundo aos Transtornos Específicos de Aprendizagem:

1º: **“Carlos é um estudante do primeiro ano de Ensino Médio de uma escola pública. Desde as primeiras avaliações tem se saído mal e não consegue administrar seus horários de estudo. A preocupação de talvez ter de repetir o ano está resultando em insônia, má concentração e uma sensação geral de desesperança. Desde criança o estudante possui dificuldades em seguir instruções, completar suas tarefas de casa e permanecer muito tempo sentado em seu lugar, além de perder coisas com facilidade e ter problemas para esperar a sua vez ou prestar atenção, exceto ao jogar videogames. Carlos relata sentir-se incapaz de se manter concentrado enquanto lê, ou assiste às aulas e que isso lhe prejudica muito. Além disso, distrai-se com facilidade, tendo problemas para entregar os trabalhos que tem de fazer no prazo. Carlos reclama muito de sentimentos de inquietação, agitação e preocupação não só acerca de sua possível reprovação no primeiro ano do Ensino Médio, como também de sua permanência na escola”.**¹

2º: **“Daphne é uma menina de 16 anos que frequenta uma escola particular de Porto Alegre. No último conselho de classe, seus professores de Matemática e Português informaram ao grande grupo que não entendiam como ela teria chegado até o segundo ano do Ensino Médio. A estudante possui muitas dificuldades na leitura e interpretação de textos, além de parecer não compreender problemas matemáticos. Após ter se saído muito mal na maioria dos testes do primeiro trimestre, Daphne começou a faltar muitas aulas, e sempre se recusa a ler algum texto em voz alta, ou resolver uma conta no**

quadro. Seus colegas apontam que nas apresentações de trabalho em grupo ela tem pouco comprometimento e se nega a realizar tarefas que envolvam sua escrita. A professora de Educação Física, e a de Educação Artística e a de Química ficaram muito surpresas com os relatos dos colegas, afirmando que em suas aulas Daphne é muito comprometida e participativa. Os professores temem pelo futuro acadêmico de Daphne, pois já é metade do ano letivo e seu desempenho escolar não apresenta melhoras”.²

Foi solicitado aos participantes que eles avaliassem os dois casos e identificassem: a natureza das dificuldades (se neurobiológica, emocional, relacionada ao ambiente familiar, ou ao ambiente escolar - Quadro 1); e qual seria o papel do professor e/ou da escola diante da situação dos dois estudantes (Quadro 2 e 3).

Quadro 1.

Questões 9 e 11: Como você avaliaria as dificuldades apresentadas por Daphne e Carlos? (escolha no máximo duas alternativas corretas):
Resultados observados:

Carlos (TDAH)	Respostas	Daphne (TEA)	Respostas
Neurobiológico	47 (61,8%)	Neurobiológico	28 (36,8%)
Emocional	16 (21,1%)	Emocional	22 (28,9%)
Ambiente Escolar	33 (43,4%)	Ambiente Escolar	54 (71,1%)
Ambiente Familiar	27 (35,5%)	Ambiente Familiar	17 (22,4%)
Total	123	Total	121

O caso hipotético do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade teve uma sintomatologia considerada “mais neurobiológica” do que a do Transtorno Específico de Aprendizagem. Julgamos que este resultado pode estar relacionado ao fato dos participantes estarem mais familiarizados com o conceito de TDAH do que o de TEA - o que é corroborado por suas respostas na questão relativa a familiaridade para com os transtornos (Quadro 4).

O ambiente escolar apareceu como segunda variável mais relacionada com a caracterização do caso de TDAH e a primeira mais relacionada com o caso de TEA. Sabe-se

que o Brasil possui grandes déficits no que tange a organização e infraestrutura escolar (Censo Escolar, 2017). É compreensível que os participantes tenham julgado que as dificuldades apresentadas por Carlos e Daphne tinham origem na infraestrutura escolar, já que ela pode vir a agravar dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos com e sem os transtornos.

O ambiente familiar por sua vez apareceu como terceira variável mais relacionada ao caso de TDAH enquanto que problemas emocionais foram mais relacionados com o caso de TEA. Esses resultados podem estar conectados a duas perspectivas comuns a cada um dos transtornos. Como o TDAH possui sintomas que muitas vezes são tidos como “falta de limites” em casa, principalmente na apresentação hiperativa, o ambiente familiar tende a ser muito relacionado com o comportamento dos indivíduos acometidos. Já no caso de TEA, os sintomas geralmente se apresentam como uma “falta de ânimo e comprometimento”, que podem ser lidos pelos professores como um problema emocional, muitas vezes relacionado a fase de transição entre infância e adolescência (Smith e Strick, 2009). Como o primeiro caso trata-se de um menino e o segundo de uma menina é possível que certas diferenças nas respostas de identificação da natureza dos transtornos estejam relacionadas a concepções sobre gênero dos sujeitos avaliados.

Está claro que diversas variáveis afetam a aprendizagem dos estudantes (Pain, 1992), entretanto, é importante avaliar se os professores em formação conseguem perceber os comportamentos apresentados nos casos hipotéticos enquanto um resultado advindo de um déficit neurobiológico. Se os docentes forem capazes de associar essas características com a possibilidade de um transtorno neuropsiquiátrico é maior a probabilidade de o estudante ser corretamente encaminhado e avaliado. O posterior diagnóstico de um transtorno de aprendizagem ou atenção irá relacionar os comportamentos apresentados com uma série de fatores biológicos e ambientais, possibilitando que intervenções e práticas facilitadoras da aprendizagem possam ser melhor elaboradas. Entretanto, este diagnóstico não garante que o professor vá se disponibilizar a aprender com o estudante sobre sua forma de aprender, e suas dificuldades nesse percurso.

Quadro 2.

Questão 10: Qual você acredita que seja o papel do professor e/ou da escola diante da situação dessa estudante (escolha, no máximo, duas alternativas corretas e as ordene de acordo com sua prioridade):

Resultados observados:

Prioridade 1	N	Prioridade 2	N
Comunicar-se com a família deste estudante para tentar identificar possíveis acontecimentos, ou condutas que possam estar atrapalhando o seu rendimento escolar.	32 (47,76%)	Prover recursos para que ele possa acompanhar o restante de suas turmas sem déficits na aprendizagem	25 (37,31%)
Solicitar aos pais uma avaliação com profissionais especializados, a fim de obter um diagnóstico para a situação	18 (26,86%)	Solicitar aos pais uma avaliação com profissionais especializados, a fim de obter um diagnóstico para a situação	18 (26,86%)
Prover recursos para que ele possa acompanhar o restante de suas turmas sem déficits na aprendizagem	14 (20,89%)	Discutir seu caso no conselho de classe e acompanhá-lo no ano letivo	14 (20,89%)
Discutir seu caso no conselho de classe e acompanhá-lo no ano letivo	3 (4,48%)	Comunicar-se com a família deste estudante para tentar identificar possíveis acontecimentos, ou condutas que possam estar atrapalhando o seu rendimento escolar.	9 (13,43%)
Encaminhá-lo aos serviços de orientação escolar, como SOE ou a direção, quantas vezes forem necessárias, para que ele assuma uma melhor postura em sala de aula	0	Encaminhá-lo aos serviços de orientação escolar, como SOE ou a direção, quantas vezes forem necessárias, para que ele assuma uma melhor postura em sala de aula	1 (1,49%)
Total	67	Total	67

Quadro 3.

Questão 12: Qual você acredita que seja o papel do professor e/ou da escola diante da situação dessa estudante (escolha, no máximo, duas alternativas corretas e as ordene de acordo com sua prioridade):

Resultados observados:

Prioridade 1	N	Prioridade 2	N
Comunicar-se com a família deste estudante para tentar identificar possíveis acontecimentos, ou condutas que possam estar atrapalhando o seu rendimento escolar.	24 (35,82%)	Prover recursos para que ele possa acompanhar o restante de suas turmas sem déficits na aprendizagem	23 (34,33%)
Solicitar aos pais uma avaliação com profissionais especializados, a fim de obter um diagnóstico para a situação	15 (22,39%)	Comunicar-se com a família deste estudante para tentar identificar possíveis acontecimentos, ou condutas que possam estar atrapalhando o seu rendimento escolar.	18 (26,86%)
Prover recursos para que ele possa acompanhar o restante de suas turmas sem déficits na aprendizagem	14 (20,89%)	Discutir seu caso no conselho de classe e acompanhá-lo no ano letivo	16 (23,88%)
Discutir seu caso no conselho de classe e acompanhá-lo no ano letivo	13 (19,40%)	Solicitar aos pais uma avaliação com profissionais especializados, a fim de obter um diagnóstico para a situação	15 (22,39%)
Encaminhá-lo aos serviços de orientação escolar, como SOE ou a direção, quantas vezes forem necessárias, para que ele assuma uma melhor postura em sala de aula	0	Encaminhá-lo aos serviços de orientação escolar, como SOE ou a direção, quantas vezes forem necessárias, para que ele assuma uma melhor postura em sala de aula	1 (1,49%)
Encaminhar a estudante para um oftalmologista, pois suas dificuldades parecem estar relacionadas com problemas de visão	1 (1,49%)	Encaminhar a estudante para um oftalmologista, pois suas dificuldades parecem estar relacionadas com problemas de visão	1 (1,49%)
Total	67	Total	67

Tanto para o caso de Carlos (TDAH), quanto para o de Daphne (TEA), a maioria dos entrevistados identificou enquanto papéis majoritariamente prioritários a comunicação com a família do estudante, seguido da disponibilização de recursos específicos dentro da sala de aula. Logo após foi identificada como terceira prioridade a solicitação de uma avaliação com

profissionais especializados, o que demonstra a preocupação com a necessidade de um diagnóstico, ou a exclusão do mesmo, para o comportamento apresentado (Quadros 2 e 3).

As alternativas menos escolhidas como papéis da escola e dos professores diante dos casos hipotéticos foram a discussão entre os professores sobre os alunos no conselho de classe, e o encaminhamento aos serviços de orientação escolar.

Consideramos esses resultados extremamente positivos, por demonstrarem que a grande maioria dos docentes em formação avaliados reconhecem a importância de comunicar-se com a família para poder compreender as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem, colocando-se no lugar de mediadores entre os ambientes escolar e familiar. Nesse sentido a reflexão em torno do ambiente escolar e da prática docente é imprescindível para tornar a sala de aula mais inclusiva e possibilitar que o estudante possa acompanhar seus colegas (Mantoan et al. 2010). Além de ser interessante considerar que é importante que os professor se insira como um ator fundamental, provendo recursos de aprendizagem, independente da concepção que possua dos transtornos. Já a intenção de solicitar uma avaliação com profissionais especializados para se obter um diagnóstico da situação vai ao encontro do cuidado necessário para se identificar com a maior precisão possível o que se passa com o estudante, para depois se pensar em que momentos e de que formas acompanhá-lo (Pain, 1992).

Por mais que o conselho escolar e o serviço de orientação escolar sejam mecanismos essenciais para uma boa gestão e planejamento da instituição, no caso específico dos estudantes com TEA/TDAH, idas recorrentes ao SOE e ser sempre um enfoque das discussões dos conselhos pode acarretar uma sensação de ineficiência e fracasso por conta do estudante, prejudicando ainda mais seu rendimento escolar, sendo, portanto, condutas pouco aconselháveis para estes transtornos (Smith e Strick, 2009). Por outro lado, esses resultados demonstram que as redes de apoio oferecidas pela instituição escolar não despertam o interesse dos docentes em formação, provavelmente por estarem relacionadas com a estigmatização dos estudantes que as frequentam.

Além disso, outro resultado positivo foi que apenas dois participantes acreditam que o comportamento apresentado por Daphne (TEA) estaria relacionado com problemas de visão, os quais podem ser facilmente confundidos com os sintomas dos Transtornos específicos de escrita e leitura.

3.2 Conhecimentos prévios acerca dos TEA e TDAH

As questões 13, 14 e 15 foram elaboradas com intuito de conhecer a natureza do conhecimento prévio dos participantes sobre os assuntos tratados nos dois casos.

Quadro 4.

- Questão 13. Você está familiarizado com os assuntos TEA e TDAH?			
- Questão 14. Você teria segurança para informar e discutir com outros professores, ou pais sobre TEA e TDAH?			
- Questão 15. Até agora, na sua formação dentro da Faculdade de Educação da UFRGS esses assuntos já foram apresentados/discutidos/investigados?			
Resultados obtidos			
	Familiaridade para com os assuntos	Segurança para discutir com pais/professores	Apresentação dos assuntos na FACED
TEA	3 (3,95%)	3 (3,95%)	4 (5,26%)
TDAH	37 (48,68%)	13 (17,10%)	9 (11,84%)
TEA e TDAH	12 (15,79%)	8 (10,53%)	4 (5,26%)
Nenhum dos anteriores	24 (31,58%)	52 (68,42%)	59 (77,63%)
Total	76	76	75

O assunto que os participantes têm mais familiaridade é o TDAH. Acreditamos que isso se deva ao fato de o TDAH ser mais discutido que os TEA nos grandes meios de comunicação e na comunidade escolar. Possivelmente se as palavras discalculia, ou dislexia tivessem sido utilizadas o número de estudantes familiarizados com os TEA seria maior, mesmo que essas terminologias sempre tenham sido usadas dentro do espectro de transtornos de aprendizagem.

Outro resultado observado foi que, enquanto 68,42% dos entrevistados se disse familiarizado com pelo menos um dos assuntos, apenas 29,05% se sentiam seguros para discuti-los com pais e outros professores. Isso demonstra a importância da apresentação e discussão desses assuntos dentro da formação de professores, para que os docentes sintam-se seguros na hora de orientar a comunidade e trocar experiências com os seus pares.

Quadro 5.

- Questão 16: Em que outros lugares você recebeu informações sobre estes transtornos:

As 60 respostas foram divididas em 6 categorias através da Análise de Conteúdo: Relações Pessoais (30%), Formação (28,33%), Meios de comunicação usuais (16,66%), Prática Docente (11,66%) Vivência Escolar (10%), Divulgação Científica (8,33%) e Apoio psicológico (5%). Dentre essas, as quatro primeiras foram as mais expressivas, sendo explicitadas pelas citações abaixo:

1. Relações Pessoais: *“Relatos de colegas com alunos e de pessoas próximas que possuem os transtornos”*; *“Minha mãe é psicóloga e já trabalhou em uma creche, conversávamos muito sobre esses assuntos”*
2. Formação: *“Num seminário apresentado por uma doutoranda na aula de genética II”*; *“INCLUIR - núcleo de inclusão e acessibilidade da UFRGS”*; *“Disciplinas neurológicas e de aprendizagem da graduação em fono”*
3. Meios de comunicação usuais: *“Internet, TV, Documentários, Revistas”*
4. Prática Docente: *“Na escola onde faço estágio, onde atendo alunos que têm esses transtornos”*; *“No cursinho em que eu dou aula geralmente quem busca por reforço tem algum transtorno de aprendizagem.”*

Sobre a discussão do TDAH e TEA ao longo da formação, 77,63% dos entrevistados responderam que nenhum dos transtornos haviam sido apresentados/discutidos/investigados até agora em aulas da FACED-UFRGS. Este resultado pode ter sido influenciado pelo fato de 35,6% dos entrevistados estarem no segundo semestre da graduação, entretanto não foi encontrada nenhuma associação significativa entre quem estava em etapas mais avançadas do seu curso ter respondido que os assuntos já haviam sido apresentados nas aulas da FACED-UFRGS (N=75, F=1,277, p=0,699).

Quadro 6.

- Questões 17 e 18: O quanto você acredita que as causas do TEA e do TDAH são de base neurobiológica?

Resultados obtidos

TEA			
Muito pouco/nada (0-3)	Moderadamente (4-6)	Muito/Totalmente (7-10)	Total
9 (12,33%)	38 (52,05%)	26 (35,62%)	73
TDAH			
Muito pouco/nada (0-3)	Moderadamente (4-6)	Muito/Totalmente (7-10)	Total
7 (9,33%)	(37,33%)	40 (53,33%)	75

Essas questões (Quadro 6) permitiram que pudéssemos precisar o quanto os entrevistados acreditavam que os transtornos possuem uma base neurobiológica. As formas do docente lidar com seus estudantes está muito relacionada à maneira que este compreende suas dificuldades (Mantoan, 2007), se a sintomatologia do TEA/TDAH é associada com uma disfunção neurobiológica o encaminhamento e acompanhamento desse estudante serão diferenciados com uma provável procura por parte da instituição escolar a serviços de saúde especializados.

Quem respondeu nas questões 9 e 11 (Quadro 1) que os transtornos não eram neurobiológicos N=46 (63,01% - TEA); N= 29 (38,66% - TDAH) acredita que os transtornos possuem uma base entre moderada ou muito pouco/nada relacionada com a biologia ($mean^1=5,10$ $p=0,011$ -TEA; $mean=5,62$ $p=0,015$ -TDAH). Por outro lado, observamos uma correlação entre as respostas das questões 17 e 18 demonstrando que aqueles que acreditam que o TDAH tem base neurobiológica tendem a acreditar que o TEA também possui base neurobiológica (N=73 $p<0,001$). Isso evidencia que as concepções dos docentes influenciam na sua forma de compreender e identificar as dificuldades apresentadas.

¹ média das respostas entre os valores 0-10

3.3 Análise curricular e intervenção pedagógica

Quadro 7.

- **Questão 19: O quanto você acredita que as disciplinas da FACED abrangem discussões sobre estes transtornos:**
- **Questão 20: O quanto você acha que deveriam existir disciplinas, ou momentos específicos, para se debater os transtornos de aprendizagem e atenção, na formação de professores:**

Resultados obtidos

	Questão 19	Questão 20
Muito pouco/nada (0-3)	38 (52,05%)	1 (1,32%)
Moderadamente (4-6)	22 (30,13%)	7 (9,21%)
Muito/totalmente (7-10)	13 (17,80%)	68 (89,47%)

Ficou claro que a maioria dos participantes (52,05%) acredita que as disciplinas da FACED-UFRGS possuem poucos momentos para discussões acerca dos transtornos, ao mesmo tempo que avaliam ser muito importante o debate sobre os mesmos (89,47%). Portanto, pode-se inferir que a Faculdade de Educação da UFRGS deveria propor mais momentos, dentro e fora da sua estrutura curricular, que debatessem os transtornos de atenção e aprendizagem por ser esta uma demanda de seus estudantes e, sobretudo, por se tratar de um conhecimento decisivo no adequado encaminhamento para avaliação das dificuldades apresentadas. Outra hipótese plausível é que quando essas temáticas são abordadas, elas geralmente não envolvem uma leitura neurobiológica, sendo tratadas de outras formas, concebidas em um viés da intervenção pedagógica em si.

Quadro 8.

- **Questões 21 e 22: O quanto você acredita que seria capaz de realizar uma intervenção pedagógica em uma turma que tivesse um estudante com TEA e com TDAH?**

Resultados obtidos

TEA			
Muito pouco/nada (0-3)	Moderadamente (4-6)	Muito/Totalmente (7-10)	Total
23 (30,66%)	29 (38,66%)	23 (30,66%)	75
TDAH			
Muito pouco/nada (0-3)	Moderadamente (4-6)	Muito/Totalmente (7-10)	Total
26 (36,11%)	33 (45,83%)	13 (18,05%)	72

De acordo com a análise apresentada acima (Quadro 8) 38,66% e 45,83% dos entrevistados se sentem moderadamente capazes de realizar uma intervenção pedagógica em uma turma com um estudante com TEA e TDAH, respectivamente. Esses resultados são contraditórios se observamos as respostas das questões 13, 14 e 15 acerca dos conhecimentos prévios sobre os transtornos, onde 68,42% dos entrevistados acusaram que não teriam segurança para discutir o assunto com familiares e outros professores. Essa contradição pode ser advinda de uma ambiguidade na pergunta apresentada, pois ela não explicita se essa capacidade de intervenção se origina da instrumentalização que os sujeitos possuem até agora, ou se é uma capacidade subjetiva de conseguir colocar uma intervenção em prática, portanto as respostas das questões 21 e 22 são pouco informativas para o propósito deste estudo.

Atualmente na grade curricular da FACED existe uma disciplina denominada Intervenção Pedagógica: Necessidades Educativas Especiais, dentre os entrevistados apenas 15 (19,73%) tinham cursado, ou estavam cursando a disciplina. Este número também pode estar relacionado com o fato de 35,6% dos entrevistados estarem no segundo semestre da graduação. Entretanto, não se observou uma associação entre se ter cursado a disciplina e a familiaridade com os TEA (mean=4,8 p=0,523) e TDAH (mean=4,3 p=0,313); ou com a capacidade de realizar uma intervenção em turmas com estudantes com TEA (mean=4,8 p=0,717) e TDAH (mean=4,3 p=0,571).

Quadro 9.

- Questões 23 e 24: Você ou alguém da sua família, já foi diagnosticado com TEA ou TDAH? Você acredita que este diagnóstico poderia lhe auxiliar na intervenção/encaminhamento de um estudante com esses transtornos?

Dentre os 76 entrevistados, 20 (26,31%) já haviam sido diagnosticados com TDAH e TEA/ possuíam familiares com os transtornos. Destes, 19 (95%) afirmaram que esse diagnóstico poderia auxiliar na intervenção/encaminhamento de um estudante com os transtornos.

Vale destacar que o intuito deste trabalho não é hipervalorizar o diagnóstico dentro da instituição escolar e sim discutir a sua importância. O diagnóstico não pode ser um fim em si mesmo, mas sim um meio de alcançar melhor possibilidades terapêuticas (Silva et al. 2014), viabilizando a busca de uma maior capacidade de aprendizagem e melhor qualidade de vida

para os estudantes afetados pelos transtornos. Além disso, o diagnóstico não exclui a compreensão dos aspectos subjetivos envolvidos nas dificuldades apresentadas em cada caso.

Quadro 10.

-Questão 25: Este espaço está reservado para observações, sugestões ou comentários:

As 24 respostas obtidas na questão 25 foram classificadas em 8 diferentes categorias através da Análise de Conteúdo: Responsabilidades das escolas e professores com a inclusão (25%), Interdisciplinaridade (16,66%), Deficiências no currículo/formação (16,66%), Relevância dos Assuntos (16,66%), Incapacidade de identificação/intervenção dos transtornos (12,50%), Afetividade no ensinar (4,16%), Motivação dos estudantes (4,16%) e Reducionismo das áreas da saúde (4,16%). Dentre essas, as quatro primeiras foram as mais representativas, sendo explicitadas pelos trechos abaixo:

1. Responsabilidades das escolas e professores com a inclusão: *“Acho que o diagnóstico deve ser feito, no entanto é papel do professor não utilizar do mesmo como um atestado de ineficiência do aluno.”; “Nenhum estudante é perfeito, e a saúde mental não é valorizada nas instituições educacionais.”*
2. Interdisciplinaridade: *“Qualquer ação conclusiva ou diagnóstico redutor sobre uma situação de transtornos de aprendizagem é perigosa, merecendo portanto ser discutida de modo interdisciplinar.”; “Cadeiras junto às faculdades de saúde seriam uma boa proposta.”*
3. Deficiências no currículo/formação: *“Criticar o currículo educacional da FAGED é preciso. As cadeiras buscam o máximo de teoria e idealizam uma escola que muitas vezes não existe. Logo, falta instrução e base para criarmos competência cultural, social e psicológica para lidarmos com autonomia com transtornos como os apresentados na pesquisa.”; “Com a inclusão de pessoas com déficits e deficiências, deveríamos ter mais aulas com déficits e deficiências específicas.”*
4. Relevância dos assuntos: *“É muito importante que conheçamos os transtornos, para melhor intervir na sala de aula, pois sem conhecimento sobre o assunto se torna difícil intervir e ajudar a pessoa com transtornos.”; “Confesso que me senti uma péssima professora por não dominar os assuntos em questão. Acredito que esses são extremamente relevantes e devem ser estudados nas disciplinas de licenciatura.”*

4. CONCLUSÃO

O presente trabalho avaliou em uma amostra de professores em formação os aspectos que eles consideravam prioritários para suas ações frente a casos de TDAH e TEA. O trabalho também permitiu concluir que a temática é pouco abordada durante a sua formação, ao mesmo tempo que a consideram relevante para sua prática pedagógica. Além disso, verificou-se que a concepção e o entendimento dos professores em formação acerca dos transtornos de aprendizagem e atenção estão associados a identificação, encaminhamento e no manejo do estudante em sala de aula.

A formação inicial de professores com respeito aos transtornos do neurodesenvolvimento é percebida como deficitária, sendo que as eventuais críticas dirigidas à FACED e suas disciplinas foram feitas com a intenção de demonstrar essas deficiências, acompanhadas por proposições que visam melhorar a capacitação dos professores.

A pesquisa em educação, desta forma, atua como uma ferramenta necessária para analisarmos e avaliarmos nossas instituições, para que se possa propor outras formas de organizar e planejar o ensino mais condizentes com a realidade, considerando toda sua diversidade e mutabilidade. O estudo em questão tenta provocar uma reflexão acerca da importância da temática dos transtornos de aprendizagem e atenção, assim como das concepções e vivências dos licenciandos para a construção do seu ensinar.

Defendemos que uma maior interdisciplinarização entre as áreas do conhecimento responsáveis por estudar os diversos transtornos que acometem crianças e jovens em idade escolar e as disciplinas das licenciaturas seria uma tentativa válida de se obter uma discussão mais plural e frutífera sobre os mesmos.

Outros esforços direcionados às análises curriculares dos cursos de formação de professores e da educação continuadas são necessários para compreendermos o alcance da suas falhas, a fim de gradativamente construirmos um ensino cada vez mais inclusivo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Artmed Editora, 2014.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo (Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro, trad.). Lisboa: Edições, v. 70, 1977.
- BARNHILL, John W., Casos Clínicos do DSM-5. Artmed Editora, 2015.
- CARVALHO, Fabrícia Bignotto de; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro; CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. Revista Psicopedagogia, v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007.
- CIASCA, Sylvia Maria; ROSSINI, Sonia D. Rodrigues. Distúrbio de aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de dados de uma década de atendimento. Temas sobre desenvolvimento v. 8, n. 48, p. 11-6, 2000.
- CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação Interdisciplinar. Casa do Psicólogo, 2003.
- ESCOLAR, CENSO. Disponível em: <censobasico. inep. gov. br>. Acesso em 10/11/2018, v. 2, 2017.
- DUPAUL, George J.; GORMLEY, Matthew J.; LARACY, Seth D. Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for assessment and treatment. Journal of learning disabilities, v. 46, n. 1, p. 43-51, 2013.
- FARAONE, Stephen V.; BIEDERMAN, Joseph. What is the prevalence of adult ADHD? Results of a population screen of 966 adults. Journal of attention disorders, v. 9, n. 2, p. 384-391, 2005.
- FAYYAD, John et al. Cross-national prevalence and correlates of adult attention-deficit hyperactivity disorder. The British Journal of Psychiatry, v. 190, n. 5, p. 402-409, 2007.
- GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de educação, v. 13, n. 37, 2008.
- GONÇALVES, Thaís dos Santos. Desenvolvimento de material educacional interativo para orientação de professores de ensino fundamental quanto aos distúrbios da linguagem escrita. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

GUIMARÃES, Karina Perez; SARAVALI, Eliane Giachetto. Concepções de alunos do curso de psicopedagogia a respeito das dificuldades de aprendizagem. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 8, n. 1, p. 192-211, 2006.

IBM Corp, 2011. IBM SPSS Statistics for MacOsx.

JOSÉ, Elisabete da Assunção; COELHO, Maria Teresa: Problemas de Aprendizagem. 9. ed. São Paulo: Ática, 2008.

KREMEN, William S. et al. Heritability of word recognition in middle-aged men varies as a function of parental education. *Behavior genetics*, v. 35, n. 4, p. 417-433, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Pela escola inclusiva para todos. *Direcional Escolas*, v. 3, n. 30, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; TEIXEIRA DOS SANTOS, M. T. C.; MACHADO, Rosângela. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2010.

MARTINI, Mirella Lopez. Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações. 2003. Tese de Doutorado.

MATTE, B. et al. ADHD in DSM-5: a field trial in a large, representative sample of 18-to 19-year-old adults. *Psychological medicine*, v. 45, n. 2, p. 361-373, 2015.

OLIVEIRA, G. de C. Contribuições da psicomotricidade para a superação das dificuldades de aprendizagem. *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 175-195, 1996.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de et al. Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, p. 93-112, 2012.

OSTI, Andreia et al. As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor. 2004.

PAIN, Sara; MACHADO, Ana Maria Netto. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. 1992.

PAULA, Giovana Romero et al. Neuropsicologia da aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, v. 23, n. 72, p. 224-231, 2006.

PETERSON, Robin L.; PENNINGTON, Bruce F.; OLSON, Richard K. Subtypes of developmental dyslexia: testing the predictions of the dual-route and connectionist frameworks. *Cognition*, v. 126, n. 1, p. 20-38, 2013.

POLANCZYK, Guilherme et al. The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *American journal of psychiatry*, v. 164, n. 6, p. 942-948, 2007.

RAYMOND, Anne M.; SANTOS, Vania. Preservice elementary teachers and self-reflection: How innovation in mathematics teacher preparation challenges mathematics beliefs. *Journal of Teacher Education*, v. 46, n. 1, p. 58-70, 1995.

RODRIGUES, M. Z.; SILVEIRA, L. Dislexia: distúrbio de aprendizagem da leitura e escrita no Ensino Fundamental. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/dislexia-disturbio-de-aprendizagem-da-leitura-e-escrita-no-ensino-fundamental/5551/>. Acesso em: 03 de julho de 2018.

SHALEV, Ruth S. et al. Developmental dyscalculia: prevalence and prognosis. *European child & adolescent psychiatry*, v. 9, n. 2, p. S58-S64, 2000.

SILVA, Katiane L. et al. Genética além dos rótulos. *Revista Brasileira de Psicoterapia (Online)*, v. 16, n. 2, p. 38-48, 2014.

SIMON, Viktória et al. Prevalence and correlates of adult attention-deficit hyperactivity disorder: meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, v. 194, n. 3, p. 204-211, 2009.

SISTO, Fermino Fernandes. Dificuldades de aprendizagem. *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*, p. 19-39, 2001.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z: Guia Completo para Educadores e Pais*. Penso Editora, 2009.

SMOLLER, Jordan W. et al. Association between the 5HT1B receptor gene (HTR1B) and the inattentive subtype of ADHD. *Biological psychiatry*, v. 59, n. 5, p. 460-467, 2006.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002. *Palavra de Professor*, 2007.

6. APÊNDICES

1. Questionário

Identificação

- 01) Idade:_____ 02)Curso:_____
- 03) Semestre de entrada na UFRGS:_____ 04) Já atuou como docente: () Sim () Não
- 05) Se sim, descreva (local, duração):
-

- 06) Pretende atuar como docente no futuro: () Sim () Não
- 07) Já cursou a disciplina Intervenção Pedagógica: Necessidades Educativas Especiais?
() Não () Sim () Estou cursando
- 08) Já cursou a disciplina Bases Psicopedagógicas da Aprendizagem?
() Não () Sim () Estou cursando
-

Carlos é um estudante do primeiro ano de Ensino Médio de uma escola pública. Desde as primeiras avaliações tem se saído mal e não consegue administrar seus horários de estudo. A preocupação de talvez ter de repetir o ano está resultando em insônia, má concentração e uma sensação geral de desesperança. Desde criança o estudante possui dificuldades em seguir instruções, completar suas tarefas de casa e permanecer muito tempo sentado em seu lugar, além de perder coisas com facilidade e ter problemas para esperar a sua vez ou prestar atenção, exceto ao jogar videogames. Carlos relata sentir-se incapaz de se manter concentrado enquanto lê, ou assiste às aulas e que isso lhe prejudica muito. Além disso, distrai-se com facilidade, tendo problemas para entregar os trabalhos que tem de fazer no prazo. Carlos reclama muito de sentimentos de inquietação, agitação e preocupação não só acerca de sua possível reprovação no primeiro ano do Ensino Médio, como também de sua permanência na escola.¹

09) Como você avaliaria as dificuldades apresentadas por Carlos (escolha no máximo duas alternativas corretas):

- A) Carlos provavelmente apresenta uma dificuldade atencional de base neurobiológica.
- B) As dificuldades de Carlos refletem questões emocionais decorrentes de sua idade.
- C) É possível que o comportamento de Carlos seja decorrente de falhas do ambiente escolar.
- D) As causas mais comuns para estas dificuldades estão em questões afetivas e socioeconômicas relacionadas ao ambiente familiar.

10) Qual você acredita que seja o papel do professor e/ou da escola diante da situação desse estudante (escolha, no máximo, duas alternativas corretas e as ordene de acordo com sua prioridade):

- [] Comunicar-se com a família deste estudante para tentar identificar possíveis acontecimentos, ou condutas, que possam estar atrapalhando o seu rendimento escolar.
- [] Prover recursos para que ele possa acompanhar o restante de suas turmas sem déficits em sua aprendizagem.
- [] Encaminhá-lo aos serviços de orientação escolar, como o SOE ou a direção, quantas vezes forem necessárias, para que ele assuma uma melhor postura em sala de aula.
- [] Discutir seu caso no conselho de classe e acompanhá-lo durante o ano letivo.
- [] Solicitar aos pais uma avaliação com profissionais especializados, a fim de obter um diagnóstico para a situação.
-

¹ Adaptado de Casos Clínicos do DSM 5 - John W. Barnhill

Daphne é uma menina de 16 anos que frequenta uma escola particular de Porto Alegre. No último conselho de classe, seus professores de Matemática e Português informaram ao grande grupo que não entendiam como ela teria chegado até o segundo ano do Ensino Médio. A estudante possui muitas dificuldades na leitura e interpretação de textos, além de parecer não compreender problemas matemáticos. Após ter se saído muito mal na maioria dos testes do primeiro trimestre, Daphne começou a faltar muitas aulas, e sempre se recusa a ler algum texto em voz alta, ou resolver uma conta no quadro. Seus colegas apontam que nas apresentações de trabalho em grupo ela tem pouco comprometimento e se nega a realizar tarefas que envolvam sua escrita. A professora de Educação Física, e a de Educação Artística e a de Química ficaram muito surpresas com os relatos dos colegas, afirmando que em suas aulas Daphne é muito comprometida e participativa. Os professores temem pelo futuro acadêmico de Daphne, pois já é metade do ano letivo e seu desempenho escolar não apresenta melhoras.¹

12) Como você avaliaria as dificuldades apresentadas por Daphne:

- A) Daphne provavelmente apresenta uma dificuldade de aprendizagem de base neurológica.
- B) As dificuldades de Daphne refletem questões emocionais decorrentes de sua idade.
- C) É possível que o comportamento de Daphne seja decorrente de falhas do ambiente escolar.
- D) As causas mais comuns para estas dificuldades estão em questões afetivas e socioeconômicas relacionadas ao ambiente familiar.

13) Qual você acredita que seja o papel do professor e/ou da escola diante da situação dessa estudante (escolha, no máximo, duas alternativas corretas e as ordene de acordo com sua prioridade):

- Comunicar-se com a família deste estudante para tentar identificar possíveis acontecimentos, ou condutas, que possam estar atrapalhando o seu rendimento escolar.
- Prover recursos para que ele possa acompanhar o restante de suas turmas sem déficits em sua aprendizagem.
- Encaminhá-lo aos serviços de orientação escolar, como o SOE ou a direção, quantas vezes forem necessárias, para que ele assuma uma melhor postura em sala de aula.
- Discutir seu caso no conselho de classe e acompanhá-lo durante o ano letivo.
- Solicitar aos pais uma avaliação com profissionais especializados, a fim de obter um diagnóstico para a situação.
- Encaminhar a estudante para um médico oftalmologista, pois suas dificuldades parecem estar relacionados com problemas de visão.

¹ Adaptado de Casos Clínicos do DSM 5 - John W. Barnhill

Conhecimento sobre Transtornos de Aprendizagem e Atenção

14) Você está familiarizado com os assuntos:

- Transtornos Específicos de Aprendizagem
- Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade
- Nenhum dos anteriores

15) Você teria segurança para informar e discutir com outros professores, ou pais sobre:

- Transtornos Específicos de Aprendizagem
- Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade
- Nenhum dos anteriores

16) Até agora, na sua formação dentro da Faculdade de Educação da UFRGS esses assuntos já foram apresentados/discutidos/investigados:

- Apenas Transtornos Específicos de Aprendizagem
- Apenas Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
- Nenhum dos anteriores

17) Em que outros lugares você recebeu informações sobre estes transtornos:

18) O quanto você acredita que as causas do Transtorno Específico de Aprendizagem são de base neurobiológica:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

19) O quanto você acredita que as causas Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade são de base neurobiológica:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

20) O quanto você acredita que as disciplinas da FACED abrangem discussões sobre estes transtornos:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

21) O quanto você acha que deveriam existir disciplinas, ou momentos específicos, para se debater os transtornos de aprendizagem e atenção, na formação de professores:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

22) O quanto você acredita que seria capaz de realizar uma intervenção pedagógica em uma turma que tivesse um estudante com Transtornos Específicos de Aprendizagem?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

23) O quanto você acredita que seria capaz de realizar uma intervenção pedagógica em uma turma que tivesse um estudante com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

24) Você, ou alguém da sua família, já foi diagnosticado com:

- Transtornos Específicos da Aprendizagem
- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade
- Nenhum dos anteriores

25) Você acredita que este diagnóstico poderia lhe auxiliar na intervenção/encaminhamento de um estudante com esses transtornos?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

N.A.

26) Este espaço está reservado para observações, sugestões ou comentários:

2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL PRÁTICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Gostaríamos de solicitar sua participação na pesquisa intitulada “**Concepções de professores em formação sobre os Transtornos de Atenção e Aprendizagem**”, realizada pela pesquisadora Maria Eduarda Tavares como parte de seu Trabalho de Conclusão de Curso na licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com orientação do professor Claiton Henrique Dotto Bau.

O objetivo da pesquisa é avaliar as concepções de professores em formação sobre os Transtornos de Atenção e Aprendizagem.

A pesquisa será realizada durante o horário normal de aula de algumas disciplinas da Faculdade de Educação. A participação dos alunos na pesquisa é VOLUNTÁRIA. A identidade de todos os participantes permanecerá em sigilo.

A sua colaboração se dará da seguinte forma: você receberá um questionário auto-respondível de perguntas fechadas. Essas respostas posteriormente serão categorizadas e analisadas dentro da temática proposta pela pesquisa. Sua identidade não será exposta em nenhum momento.

A sua participação não é obrigatória e você poderá desistir da participação a qualquer momento, caso sinta-se ou desconfortável com as perguntas apresentadas.

Esta pesquisa pretende colaborar com o enriquecimento das estratégias de ensino e de aprendizagem, visando à qualificação da Educação de maneira geral e, em específico, do aprendizado de crianças e adolescentes com Transtornos de Atenção e Aprendizagem.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Endereço:

Prédio 43323 - Departamento de Genética - DEGEN - Instituto de Biociências

Av. Bento Gonçalves, 9500 / Bairro Agronomia

91501-970 Porto Alegre RS - Brasil

Contatos da pesquisadora - Email: metavaresbio@gmail.com/Telefone: (51) 99311-8086