

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ADRIANA SANTIN

**TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E EDUCAÇÃO:
O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS**

CHAPECÓ

2021

ADRIANA SANTIN

**TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E EDUCAÇÃO:
O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Patrícia Graff

CHAPECÓ

2021

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Santin, Adriana
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E
EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS /
Adriana Santin. -- 2021.
22 f.

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Graff

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Chapecó, SC, 2021.

I. Graff, Patrícia, orient. II. Universidade Federal
da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ADRIANA SANTIN

**TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E EDUCAÇÃO:
O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 04/10/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Patrícia Graff – UFFS
Orientadora



Prof.^ª. Dr.^a. Jane Teresinha Donini Rodrigues –
UFFS Avaliadora



Prof.^a Elisabete Lopes – CMEI Raio de
Sol Avaliadora

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E EDUCAÇÃO: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Adriana Santin¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal compreender como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade vem sendo abordado nas pesquisas acadêmicas na área educacional, que o tomaram como foco de investigação. A pesquisa tem cunho qualitativo e aporte bibliográfico e documental. O levantamento de dados foi realizado a partir de diversas plataformas, como o portal de periódicos da Capes, o repositório digital da UFFS, a plataforma Scielo, além de revistas voltadas à área pedagógica. A análise dos dados possibilitou a produção de duas categorias analíticas: Formação de professores e Estratégias pedagógicas. A primeira está ligada ao processo de formação de professores e a segunda condiz com as estratégias pedagógicas recomendadas para proporcionar as condições de aprendizagem aos alunos com TDAH. Conclui-se que a abordagem educacional do TDAH vem ganhando corpo dentro dos trabalhos científicos, o que caracteriza um movimento importante para a produção de outras condições para a aprendizagem dos indivíduos abrangidos sob esse conjunto de características, afastando as práticas pedagógicas de um caráter clínico que historicamente constitui a abordagem do TDAH.

Palavras-chave: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Formação de professores. Estratégias pedagógicas. Educação. Inclusão.

ABSTRACT

The main purpose of this article is to understand how Attention Deficit Hyperactivity Disorder has been addressed in academic research in the educational field, which took it as a focus of investigation. The research is qualitative in nature, with bibliographic and documental support. The data was collected from several platforms, such as the Capes periodicals portal, the UFFS digital repository, the Scielo platform, and pedagogical journals. The data analysis allowed the production of two analytical categories: Teacher education and Pedagogical strategies. The first is linked to the teacher training process and the second to the pedagogical strategies recommended to provide learning conditions to students with ADHD. We conclude that the educational approach to ADHD has been gaining ground within scientific works, which characterizes an important movement towards the production of other conditions for the learning of individuals sheltered under this set of characteristics, moving pedagogical practices away from a clinical character that historically constitutes the approach to ADHD.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Teacher training. Pedagogical strategies. Education. Inclusion.

¹ Acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó. Email para contato santinadri10@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ele era uma criança levada, que não parava no lugar e não se concentrava em nada. Diziam que ele era hiperativo, mas pera aí? Como podia ser hiperativo uma criança que ao jogar videogame ou assistir um jogo do Flamengo na televisão ficava horas e horas parada sem ao menos piscar os olhos? (Beto, 2017)².

Como seria possível uma criança em um momento não conseguir ficar parada e em outro ficar imóvel? Se ela é agitada é hiperativa, mas se fica quietinha no lugar é *normal*. Como uma criança poderia manifestar os dois comportamentos ao mesmo tempo? A agitação em determinadas atividades e a quietude em outras constituem características diagnósticas de um transtorno de aprendizagem conhecido como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

De acordo com manuais da área médica, como o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), em sua quinta versão, publicada em 2014, o TDAH é caracterizado como um transtorno que está relacionado, principalmente, a dificuldade de manter a concentração em determinadas atividades. A frequência com que essa característica é observada nos comportamentos infantis pode fazer com que pessoas sem relação com a área da saúde, como pais ou professores, se sintam autorizados a atribuir a marca do TDAH a algumas crianças. Em muitos casos, quando a criança vive a “mil por hora”, “não para quieta”, “não presta atenção aos detalhes”, ou até mesmo quando fica se mexendo de um lado para o outro na cadeira, é considerada hiperativa. Mesmo que ela não seja diagnosticada como TDAH, é possível que esse conjunto de características evidentes conduza as práticas escolares de que é autorizada (ou não) a participar.

Algumas vezes, por haver um acúmulo de tarefas, há uma sobrecarga para a criança, resultando em uma diminuição de seu tempo livre, fazendo com que sua energia acumule. Desta forma, em alguns momentos em que se espera que a criança manifeste atenção e concentração, há uma falta delas. Em algumas situações essa “falta de atenção” pode estar relacionada com a sobrecarga de tarefas. Nessas condições, não há liberdade e tampouco a possibilidade de a criança exercitar as atividades características da infância, não há tempo

² Trecho de um depoimento dado por uma pessoa com TDAH, em sua apresentação para o componente curricular de filosofia, do curso de economia da PUC-RJ. Disponível em: www.tdah.org.br – Associação Brasileira do Déficit de Atenção.

para brincar, a rotina não deixa, há muitas tarefas para cumprir. E, quando não se pode brincar, correr e gritar, fora da escola ou em qualquer espaço, a criança pode se tornar inquieta, querendo sempre estar em movimento, mesmo nos momentos em que ela “deve estar quieta”. Nesses casos, a criança pode apresentar dificuldades na manutenção da atenção e da concentração, o que geralmente é confundido com o TDAH.

A partir desse quadro e ao perceber que há uma falta de informação sobre o TDAH em documentos que regem a educação nacional, tais como: a Lei nº 9.394 (LDB) (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), passei a me questionar: o que os pais, professores e familiares sabem sobre o TDAH? Quais autores tratam sobre esse assunto? Como se diferencia o TDAH de outros transtornos de aprendizagem? Quais são as políticas que permitem o acesso à escola de crianças com o TDAH? Partindo destes questionamentos foi possível elaborar a pergunta principal, que orientou todo o processo de pesquisa:

Como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade vem sendo descrito pelas produções científicas?

Tentando responder a essa questão central, a presente pesquisa busca compreender o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, a partir de um conjunto de pesquisas acadêmicas, que o tomaram como foco de investigação. Para isso, está dividido em cinco seções: a primeira faz referência ao processo metodológico traçado para a pesquisa; o segundo traz uma breve contextualização histórica do TDAH, a partir da segunda metade do século XIX, seguindo até o ano de 2020, destacando alguns aspectos que marcaram a sua trajetória tanto na área da educação como na saúde. A terceira seção discute um conjunto de políticas nacionais e regionais que tratam sobre a educação inclusiva, objetivando identificar aquelas que se direcionam às pessoas que com TDAH; a quarta seção mostra aos achados da pesquisa e, por fim; a quinta apresenta as considerações finais a partir dos dados que foram encontrados.

PROCESSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa, de cunho qualitativo, tem um aporte bibliográfico e documental, que conduziu o levantamento de dados, a partir de diversas plataformas, como o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o repositório digital da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a plataforma Scientific Electronic Library Online (Scielo), além de revistas voltadas à área pedagógica. Nessa busca, não foi definido um período temporal, pois como haviam poucas pesquisas relacionadas ao tema, as publicações seriam escassas.

Para as buscas, em um primeiro momento, utilizei cinco descritores de pesquisa: Transtorno de Aprendizagem, Dificuldade de Aprendizagem, Distúrbios de Aprendizagem, Problemas de Aprendizagem e Pedagogia, em todos os repositórios selecionados previamente. Após uma análise dos resultados encontrados, limitei o número de palavras-chave a duas: Transtornos de Aprendizagem e Pedagogia, levando em consideração a preponderância de pesquisas acadêmicas que tomam o TDAH como objeto de investigação.

Partindo dos resultados obtidos, que totalizaram 82, realizei uma seleção utilizando apenas os trabalhos que se encontravam nas primeiras 5 abas de pesquisa, considerando que cada aba apresentava cerca de dez trabalhos, o que possibilitou uma melhor análise dos documentos, pois os que vinham na sequência se afastaram muito do objeto de estudo. Para a seleção observei, primeiramente, o título do trabalho, caso ele apresentasse relação com o tema abordado, partia para a análise das palavras-chave e logo em seguida do resumo. Ao final da etapa de triagem, selecionei 15 arquivos, dentre eles 12 artigos, 2 entrevistas e 1 monografia. Após a leitura atenta dos trabalhos, os separei em três categorias: saúde e educação; educação; saúde. Nesse processo de separação dos trabalhos cinco demonstraram um aporte teórico mais voltado para a educação e a saúde, oito apresentaram um maior interesse em relação a área da educação, e apenas dois tiveram um enfoque maior voltado à área da medicina.

Em uma nova análise dos textos foi possível identificar recorrências enunciativas que aproximavam os sentidos produzidos pelos autores, o que impulsionou o diálogo entre eles e a criação de duas categorias analíticas principais: *Formação de professores* e *Estratégias pedagógicas*. Ao tratar sobre a formação de professores, busquei encontrar depoimentos e

produções que abordassem esse processo, evidenciando qual é a visão do professor sobre sua formação. Nas estratégias pedagógicas tentei evidenciar as ferramentas que os professores utilizam para promover a aprendizagem de alunos com TDAH.

Para que se possa conhecer melhor o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é preciso conhecer sua história, compreender como ele foi sendo visto no decorrer dos anos, identificando seus principais pesquisadores e como ele começou a ser mapeado e descrito.

ALGUNS FIOS NA HISTÓRIA DO TDAH

[...] Então papai falou sério com seu filho,
e sua mãe olhou ao redor da mesa em silêncio.
Mas Philip não ouviu o que o pai estava dizendo a ele.
Ele balança e balança ele rema e se contorce
para frente e para trás na cadeira.
(HOFFMANN, 1845, p. 18).

O trecho acima é extraído do poema Philip Inquieto, do psiquiatra e escritor alemão Heinrich Hoffmann (1809-1894). Em seu poema ele retrata as principais características do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Nele fica evidente o modo como muitas crianças, que apresentam tais características, se comportam. Também é possível perceber como os pais, em muitos casos, tratam seus filhos, emitindo olhares alertas que, geralmente, não bastam para “aquietá-los”.

Na segunda metade do século XIX Caliman (2010 *apud* RAFALOVICH, 2002) destaca que a criança hiperativa era descrita, pelo discurso médico, como um ser idiota e imbecil moralmente, também sendo caracterizada como inapta e instável. Em alguns momentos da história acreditava-se que o TDAH estava ligado a má educação e a depravação, pois a criança ficava quieta para realizar determinadas atividades e para outras não conseguia manter o controle. Foi apenas em 1902 que o TDAH teve sua primeira descrição médica, feita pelo médico inglês George Still, que o definiu como uma desordem do controle da moral. Ele defendeu que o transtorno poderia ter caráter hereditário ou relacionado a encefalopatia³, abandonando a relação entre o TDAH e a má educação ou depravação, como se acreditava na

³ Qualquer doença cerebral que ocasione alteração do funcionamento ou da estrutura do cérebro.

época. A partir de então foram surgindo diversas denominações que caracterizavam o TDAH, todas ligadas a problemas cerebrais.

Logo após a Primeira Guerra Mundial, houve uma epidemia global, que afetou parte da população: a encefalite letárgica ou doença do sono, caracterizada por deixar as pessoas catatônicas, ou seja, impossibilitadas de se moverem, falarem e até mesmo se expressarem. Nos anos de 1917 e 1918, ao final da epidemia, vários profissionais da saúde identificaram, em crianças que foram acometidas pela doença, sintomas relacionados a hiperatividade, desatenção, inquietude, os quais não eram vistos anteriormente nos quadros de encefalite. Desta forma acreditou-se que ocorreu uma desordem pós-encefálica, que desencadeou problemas e prejuízos cerebrais. Assim ao perceber-se uma ligação entre as doenças mentais e as patologias, começaram a se cogitar hipóteses de que doenças como sarampo, epilepsia, traumas neonatais e traumatismos cranianos poderiam originar características como hiperatividade, desatenção e outras, relacionadas ao TDAH. (REZENDE, 2016).

Na década de 1930 o psiquiatra americano Charles Bradley (1902-1979) anunciou a descoberta de um medicamento que proporciona uma melhora nos sintomas relacionados à falta de atenção. A descoberta ocorreu após o psiquiatra utilizar-se da benzedrina, uma substância estimulante, para curar a dor de cabeça. O medicamento não apresentou um efeito satisfatório nas dores, porém proporcionou uma grande melhora no desempenho escolar de crianças que apresentavam algum distúrbio comportamental. As descobertas em torno dessa substância serviram como um marco importante na história do tratamento psiquiátrico. Já em 1944 houve um aumento significativo no interesse pelo uso de substâncias para o controle comportamental, o que levou o químico Leandro Panizzon a sintetizar uma substância denominada metilfenidato, que mais tarde seria conhecida como Ritalina. (REZENDE, 2016).

No ano de 1952, foi criada a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais (DSM), da American Psychiatric Association, que visava estabelecer uma relação entre os sintomas e as respectivas desordens mentais que são suas geradoras. Desde sua primeira edição, em 1952, até a última em 2014, o DSM sofreu diversas alterações, implicando na mudança de nomenclatura e caracterização de muitas desordens mentais, e uma delas foi o TDAH, que teve sua nomenclatura definida na quinta edição do manual. Atualmente, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais (DSM-V-TR) (2014), estabelece informações que auxiliam na identificação dos mais variados transtornos mentais. Segundo o documento existem três subtipos de TDAH, o primeiro e mais comum reúne três

sintomas principais: a hiperatividade, a impulsividade e a agitação. No segundo, o sintoma predominante é a falta de atenção. No terceiro subtipo há a presença dos mesmos sintomas do primeiro, porém esses indivíduos apresentam tendência a realizar diversas atividades ao mesmo tempo, não sabendo lidar com frustrações e apresentando comportamento explosivo.

Embora não seja possível a fixação de características de forma precisa, o documento apresenta uma lista de comportamentos (quadro 1) que auxiliam na melhor percepção do que o manual vem descrevendo como sintomas, tanto relacionados ao déficit de atenção quanto à hiperatividade.

Quadro 1 – Critérios para o diagnóstico do TDAH

Déficit de Atenção	Hiperatividade
Comete erros grosseiros	Inquietação, mexer mãos e pés
Dificuldade de manter a atenção	Tem dificuldade em manter-se sentado por longos períodos
Parece não ouvir quando lhe é dirigida a palavra	Realiza atividades motoras inadequadas e até mesmo perigosas
Não segue instruções até o fim	É incapaz de envolver-se em atividades calmas
Dificuldade para organizar tarefas	Parece constantemente “ligado”
Evita tarefas que envolvam esforço mental	Fala demais
Perde coisas necessárias para a realização de atividades	Não consegue aguardar sua vez de falar
Distrai-se facilmente	Dificuldade para esperar sua vez
Frequentemente esquece tarefas cotidianas	Interrompe ou se intromete em conversas de outras pessoas

Fonte: Adaptação feita pela autora a partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V (2014)

Através do quadro é possível observar as características que diferenciam a hiperatividade do déficit de atenção, bem como a percepção de que a associação ou a predominância de mais de uma dessas características indica um Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Segundo Smith e Strick (2001, p. 38) “As crianças que sofrem de Transtorno de Déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) formam, aproximadamente, 3 a 5% da população escolar, mas geram uma preocupação desproporcional.”

O conjunto de dados brevemente apresentados nesta seção permite identificar a predominância de saberes da área da Saúde, que foram se constituindo ao longo do percurso histórico que descreve o TDAH. Entendendo que os indivíduos não podem ser reduzidos a uma dada característica como o TDAH; que a educação exerce uma importante função na convivência entre a diversidade de formas de vida humanas e na promoção de diferentes modos de aprendizagem, e; que a organização e o debate de políticas educacionais inclusivas, que considerem as especificidades de cada sujeito, incluindo aqueles que apresentam TDAH são necessários para que produzamos outras formas de escolarização, o foco da próxima seção se produz sobre o contexto educacional.

O PROCESSO DE INCLUSÃO E AS POLÍTICAS NACIONAIS

A educação inclusiva se encontra cada vez mais presente no contexto histórico atual. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), coletados no Censo Escolar de 2020, apontam um crescimento de 34,7% no número de matrículas da Educação Especial nas escolas comuns, em relação a 2016. Sendo que o maior número delas se concentra especificamente no Ensino Fundamental (anos iniciais), que chegou a registrar um percentual de 69,6% de matrículas da Educação Especial. Para entender melhor esses dados, é importante compreender as especificidades atendidas pela Educação Especial, a partir de uma ênfase inclusiva.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 15), a educação especial

[..]passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Embora a Política (BRASIL, 2008) não faça menção explicitamente a descrição do que vem denominando como transtornos funcionais específicos, parece-nos possível localizar a dislexia, a discalculia, a disgrafia, a disortografia e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, como especificidades que produzem efeitos sobre os processos de atenção, de

memorização, sobre a capacidade de resolver problemas e se enquadram nos transtornos funcionais específicos. Eles também estão ligados a atividades que são realizadas cotidianamente, não havendo, em alguns casos, até mesmo o controle voluntário sobre as suas ações, o que pode acarretar em diversos prejuízos relacionados a sua convivência social, provocados pelos estereótipos que perpassam o imaginário social. No entanto, esses transtornos não caracterizam o público principal a quem as políticas de inclusão são destinadas.

Partindo da análise da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é possível perceber o direcionamento de práticas para a constituição de parcerias entre professores e escola, adaptando não somente as aulas e materiais, mas o espaço escolar, visando atender as necessidades e as demandas que são trazidas pelos alunos que apresentam alguma deficiência, transtornos global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e criando as condições para a inclusão.

A Resolução CEB/CNE nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, em seus Art. 1º e 2º declara que

[...]os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 17).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é ofertado no contraturno escolar, possibilitando que o aluno frequente o ensino comum normalmente. Esse atendimento geralmente ocorre em salas de recursos multifuncionais, que “[...]são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. (BRASIL, 2011, p. 12). Ao observar os documentos citados acima pode-se perceber que o TDAH, a nível nacional, não constitui o público principal do AEE e da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pois

o núcleo desse público se concentra nas deficiências, nos transtornos globais do desenvolvimento e nas altas habilidades/superdotação.

Desta forma, para compreender quais são os saberes produzidos sobre o TDAH é necessário que se faça uma análise dos dados que são disponibilizados, visando assim compreender quais pontos são mais abordados dentro dos trabalhos que encontramos na área educacional. Após a análise do conjunto de documentos que compõem a superfície analítica desta pesquisa, pela recorrência temática, se sobressaíram: a formação de professores e as estratégias pedagógicas, que serão discutidas na próxima seção.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Uma criança aprende mediante seu desejo e incentivo e, que irá reproduzir seus comportamentos mediante os estímulos que lhes foram disponibilizados como forma de modelagem para seu repertório de ações/reações. (SILVA; DIAS, 2012, p. 253).

A caracterização da criança, que a reduz aos critérios diagnósticos do TDAH, afeta o seu processo de desenvolvimento, pois a cada momento em que se insiste na ideia de que ela não é obediente, não para quieta, não presta atenção, está sempre incomodando, ela passa a orientar a sua autoimagem a partir dessas características, tornando-se assim, de acordo com Freitas e Baptista (2019, p. 796), “não são mais sujeitos, mas “TDAHs”. Esses processos de produção de um “eu” desviante da norma instituída, pode desencadear diversos efeitos que antes poderiam ser evitados. Essa visão distorcida da criança foi um dos pontos que apareceu com certa persistência nos materiais analisados, ao apontar que

muitas vezes a criança considerada hiperativa/ desatenta fica com a autoimagem distorcida, apresentando em seu discurso termos que foram internalizados do seu meio social: “não sei”; “não consigo”; “sou agitado”; “sou anormal”; “escrevo tudo errado”; “ninguém gosta de mim”; “detesto ler e escrever”, etc. (SIGNOR, 2013, p. 1147).

Porém, foram outros dois pontos que tiveram maior destaque nas análises e orientaram a organização das categorias analíticas. A primeira delas está ligada ao processo de *formação de professores* e a segunda condiz com as *estratégias pedagógicas* recomendadas para proporcionar aos alunos com TDAH uma aprendizagem significativa.

Diante dos dados encontrados percebi que os professores ainda se sentem muito despreparados para atender crianças e jovens com algumas características que possam dificultar os processos de construção da aprendizagem, dentro daquilo que é produzido como norma para cada etapa da escolarização, pois os depoimentos que demonstram esse sentimento de angústia e despreparo se apresentam de modo recorrente nos materiais.

Tal angústia é demonstrada por Fabris (2011), que realiza uma pesquisa com professores da rede municipal de ensino da cidade de São Leopoldo (RS). Nela é possível identificar como os professores se percebem diante desse processo, bem como a forma como se sentem. “Acho que a grande maioria dos professores não está capacitada e preparada para alunos de inclusão. A Secretaria de Educação deveria oferecer cursos para que os educadores tivessem condições de trabalhar com esses casos”. (FABRIS, 2011, p. 33). Ainda segundo a autora, “as professoras dessa escola assumem uma posição que se tornou comum na tradição pedagógica brasileira, ou seja, de que a formação inicial ou continuada deve dar conta de todos os problemas pedagógicos que vamos encontrar no cotidiano escolar”. (FABRIS, 2011, p. 33). Silva (2015, p. 228), em sua pesquisa, também ressalta que “[...] o professor está em constante conflito com a sua formação profissional e sua prática em sala de aula”.

Silva e Dias (2021) trazem, em sua pesquisa realizada na cidade de Sinop (MT), o depoimento de quatro professoras, que atuam junto a alunos com TDAH em sua turma, deste total, duas são de escolas públicas e duas de escolas particulares. Cada professora recebeu o nome de uma flor, para buscar manter sua identidade oculta. A primeira professora, que é chamada de Rosa, diz “considero ter muito pouco conhecimento sobre o assunto. Procuo estar em constante pesquisa e leitura para me manter sempre atualizada”. (SILVA; DIAS, 2012, p. 251). Já a professora Margarida traz, em seu depoimento, aspectos relacionados a sua formação inicial, e também informa que possui conhecimento sobre o assunto por ter cursado Pós-Graduação em Educação Especial.

Nos depoimentos das professoras seguintes é possível identificar que há falhas no processo de formação e que as professoras estão cientes dessa defasagem, pois como elas afirmam:

Orquídea: Há uma falha no curso de graduação, pois este assunto é pouco debatido e, com isso, faz com que não conseguimos agir de maneira correta com este aluno.
Camélia: E sempre me mantenho atualizada estudando em cursos, pois na minha graduação pouco abordamos este assunto. (SILVA; DIAS, 2012, p. 251).

Através do depoimento das professoras, na pesquisa de Silva e Dias (2012), é possível identificar que há uma busca por parte das educadoras em complementar sua formação. Na mesma direção, Signor (2013, p. 1.164/1.165) também evidencia que há uma

[...] necessidade de se promover a implementação de recursos para a melhoria das condições de formação dos professores, proporcionando-se, na escola, um espaço de inclusão e aprendizagem, ou seja, de despatologização da educação. Os professores poderiam ser levados a entender que em contextos significativos de uso da língua, por exemplo, os alunos manifestam interesse e, com isso, aprendem. Nesse contexto, os “sintomas” de desatenção, de hiperatividade e de desinteresse, seriam substituídos por outros sinais: comprometimento, avanço, apropriação de conhecimentos. Modificar-se-ia, adicionalmente, o olhar do professor sobre o aluno e do aluno sobre o professor, pois haveria um comprometimento mútuo; e o espaço de indisciplina, de castigo, de obrigação, de exclusão e de sofrimento cederia lugar a outro: de encontro entre sujeitos, de diálogo, de troca, de parceria. Só assim, por meio do empoderamento do profissional da educação, é que poderemos nos desprender de paradigmas pautados pela doença e nos engajar, todos, em prol de uma transformação social.

Para compreender melhor o que Signor (2013) nos diz é possível trazer a pesquisa de Jafferian e Barone (2015), na qual traz o olhar de alguns professores diante dos alunos com TDAH

A orientadora de Ana relata: “Ana era desatenta e não queria ficar na sala de aula e saía da classe. Era hiperativa e quando eu a chamava na minha sala para conversarmos ela não ficava sentada e se movimentava pela minha sala.”

O professor de Lucas relata: “por ter o laudo com diagnóstico do TDAH, Lucas tinha privilégios como não entregar os trabalhos.”

O orientador de Marcelo relata: “agora com o diagnóstico de TDAH ele vai ser medicado com Ritalina, e daí vai ficar mais adequado em sala de aula”.

A professora de José relata: “sei que ele é assim por causa do TDAH, coitadinho. Mas eu o ajudo”. (JAFFERIAN; BARONE, 2015, p. 124)

Partindo das ideias apresentadas acima é possível identificar que a formação continuada de professores interfere no processo de aprendizagem do aluno, pois a forma como o professor age diante das demandas que lhe são apresentadas interfere no processo de aprendizagem do aluno. Mas o que seria esse processo de formação continuada?

Segundo a Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), em seu Art. 4°

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos

de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Assim compreende-se que a formação continuada proporciona ao professor um processo de aperfeiçoamento profissional, possibilitando ao educador ter acesso a ferramentas que o auxiliem a desenvolver um trabalho mais significativo em sala de aula.

Partindo dos dados observados, é possível identificar que a formação continuada dos professores sozinha não atende as demandas que são encontradas no dia a dia das escolas. Essa defasagem acaba acarretando em um constante processo de in/exclusão. A in/exclusão aqui é descrita como “[...]um modo contemporâneo de operação que não opõe a inclusão à exclusão, mas as articula de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 130). Ou seja, há práticas de inclusão que estão impulsionando a transformação dessa realidade excludente e ao mesmo tempo, ainda existem empecilhos para que haja uma inclusão completa, que atinja a todos.

Percebendo a importância de o professor possuir conhecimentos sobre um conjunto de processos pedagógicos específicos, é possível compreender o quanto suas práticas influenciam a aprendizagem do aluno. Nos trabalhos encontrados, as estratégias pedagógicas se tornaram evidentes. Por meio delas, os materiais analisados indicam que é possível desenvolver e estimular os alunos na realização de diversas atividades que antes eram dificilmente exercidas por ele. Pois

[...] a aprendizagem acontece através da interação com os meios presentes professor/professor aluno/aluno e professor/aluno com motivação e incentivo, mas sempre respeitando sua privacidade e o tempo de cada um, e sempre procurando utilizar a metodologia mais adequada para cada aluno, com isso faz se necessário que cada profissional esteja sempre revisando as obras especializadas sobre o tema para fortalecer ainda mais a prática em sala de aula, e o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno. (SILVA; DIAS, 2014, p. 112).

No exercício analítico, a descrição de várias estratégias pedagógicas foi encontrada, dentre elas podemos citar a utilização de jogos com regras. Os jogos são compreendidos como uma importante ferramenta de aprendizagem e memorização. Para Durel (2016, p. 23) os

[...] jogos com regras contribuem com a atenção porque exigem que o aluno se mantenha concentrado no desenvolvimento do jogo, pois, ao contrário, se perde e não sabe quando é sua vez. Além disso, nesses jogos o aluno tem de aguardar a sua vez de jogar, precisando controlar a sua impulsividade. É importante que se leve em

contas as especificidades do Transtorno e, a partir das necessidades que essas especificidades demandam, é possível planejar intervenções, através principalmente de jogos, material concreto, já que para o TDAH o material visual proporciona maior entendimento e memorização.

Outras estratégias que podemos citar são a estimulação positiva através de palavras e a organização de um planejamento que vise atender as necessidades dos alunos, buscando sempre utilizar “[...] recursos didáticos atrativos para facilitar ainda mais o aprendizado dos mesmos, pois a qualidade na educação não deve ser voltada somente para os alunos com déficit, mas deve perpassar para toda turma presente na sala de aula”. (SILVA; DIAS, 2014, p. 110). O reforço positivo é considerado uma ferramenta que auxilia os alunos a se sentirem mais confiantes ao realizar suas atividades, pois com esse processo eles passam a se caracterizar de forma positiva, acarretando assim em um melhor processo de aprendizagem.

Também ficou evidente a forma como se dá a organização dos ambientes escolares e a rotina indicada para os alunos que apresentam TDAH. Durel (2016, p. 22) recomenda:

[...] colocar o aluno com TDAH sempre próximo ao professor e longe de locais que possam causar distração; se possível, sempre próximo de colegas que possam colaborar com ele e, durante as explicações, é interessante que o professor se posicione próximo ao aluno com TDAH; um quadro com as rotinas e os combinados deve ficar fixado próximo à visão deste aluno; na carteira, deve ficar somente o material necessário para que não lhe cause mais distrações. Quanto às apresentações de informações e explicações, o professor deve tornar tudo mais concreto e visual possível, e as explicações devem ser curtas e objetivas. O aluno deve ser lembrado das tarefas e compromissos, colando bilhetes com as datas e mantendo comunicação com os pais através de uma agenda.

Outro ponto que se destaca dentro das estratégias pedagógicas é a valorização do contexto social da criança, a compreensão de sua realidade, trazendo os conteúdos programados para o contexto de sala, tornando assim o processo de aprendizagem mais significativo. Assim os educadores e os pais

[...] devem lembrar que a criança com TDAH necessita estar conectada com o mundo que a rodeia e, portanto, o aprendizado precisa envolver todos os sentidos, o concreto e a experimentação. Esse aluno apresentará baixa tolerância a longas aulas discursivas ou a exercícios que envolvam muita abstração. Quanto mais clara for a compreensão desse aluno, maior será o seu envolvimento com a tarefa. (FERREIRA, 2011, p.69)

Porém o TDAH envolve muito mais que isso, cada aluno é diferente e apresenta especificidades, que necessitam ser melhor compreendidas pelos profissionais e mais abordadas durante seu processo de formação. A comunidade escolar precisa adotar medidas que visem a inclusão destes alunos, visando um trabalho em equipe, entre pais, professores e a gestão, para que assim possa haver uma aprendizagem significativa do aluno. O trabalho em equipe, contínuo, fortalece a criança para seguir seu caminho, não somente no ambiente escolar, mas em casa e na sociedade também.

É preciso quebrar a visão distorcida de que a criança é apenas o transtorno, possibilitando observar suas potencialidades, bem como estimular seu pleno desenvolvimento, proporcionando ao sujeito uma vida plena, na qual possa ter acesso a seus direitos, podendo, assim, conviver em sociedade de forma que suas necessidades sejam atendidas. Assim como as de Beto (2017), que em sua apresentação para o componente curricular de filosofia, do curso de economia da PUC-RJ destaca

Hoje ele está na faculdade. Ele ainda tem muito o que viver, com seu jeito hiperativo, desatento, mas agora controlado, sem deixar de ser ele mesmo. Ele vai vivendo, com o intuito de um dia poder mostrar que não era um bandido, um mal educado, nem um “sem limites”; era apenas uma pessoa diferente e, como todas outras pessoas diferentes, pode e deu certo na vida.

Hoje ele é feliz, tem uma namorada, estuda o que gosta, tem muitos amigos, sua família se orgulha dele e, acima de tudo, ele próprio sabe o que tem e vive feliz com a sua realidade.

Através dos dados analisados é possível identificar algumas formas de tornar o processo de aprendizagem do aluno com TDAH mais significativo, porém é preciso compreender que não existe uma fórmula para isso, cada aluno tem seu jeito e seu tempo, que precisam ser respeitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pretendeu analisar como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade vem sendo tratado pelos artigos acadêmicos que o tomam como foco, visando identificar quais pontos são mais abordados e estudados dentro da área educacional. A partir dessa análise, compreendi que a formação de professores para atuar com crianças que

apresentam o TDAH ainda apresenta falhas, pois em muitos casos não há uma preparação para atuar na educação especial, cabendo assim, ao educador buscar meios próprios para conhecer o assunto e assim aperfeiçoar-se.

Outro ponto a destacar refere-se às estratégias pedagógicas. Os estudos revisados ao longo desta pesquisa descrevem diversas maneiras de atuação junto aos alunos com TDAH, seja através de jogos, estímulos positivos ou diálogos. No entanto, é preciso considerar que cada criança aprende de seu modo e que as estratégias apresentadas necessitam ser adequadas a realidade dos alunos, considerando as suas necessidades.

Ao final desta pesquisa, conclui-se que a abordagem educacional do TDAH vem ganhando destaque dentro dos trabalhos científicos, o que caracteriza um movimento importante para a produção de diversas condições para a aprendizagem dos indivíduos abrangidos sob esse conjunto de características, fazendo assim com que haja o afastamento das práticas pedagógicas da visão clínica, que pautou grande parte do percurso histórico do TDAH.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. Ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico*. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. *Lei N° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Resolução n° 4*, de 2 de outubro de 2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Resolução nº 1, de 20 de outubro de 2020 – dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, 2020.

CALIMAN, Luciana Vieira. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. In: *Psicologia: ciência e profissão*, v. 30, n. 1, p. 46-61, 2010.

DUREL, Susana de Fátima Frighetto. *As contribuições do atendimento educacional especializado para a memorização e atenção do educando com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, Santa Catarina, 2016.

FABRIS, Eli Henn. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? In: *Educação Unisinos*, v. 15, n. 1, p. 32-39, 2011.

FERREIRA, Patrícia Villa da Costa. Uma Revisão Teórica sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Estratégias Educacionais de Atendimento ao Aluno com TDAH. In: *Revista de Psicologia*, v. 2, nº 2, p. 57-75, jul./dez. 2011.

FREITAS, Cláudia R., BAPTISTA, Claudio R. Mais rápidas que a escola: crianças referidas como hiperativas no contexto escolar. In: *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, v. 14, n. 1, p. 791-806, 2019.

HOFFMANN, Heinrich. *Der Struwwelpeter ou histórias engraçadas e fotos engraçadas*. 1845. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/files/24571/24571-h/24571-h.htm>.

JAFFERIAN, Vera et al. A construção e a desconstrução do rótulo do TDAH na intervenção psicopedagógica. In: *Revista Psicopedagogia*; v. 32, n. 98, p. 118-127, 2015.

SIGNOR, Rita. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: uma análise histórica e social. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 13, n. 4, p. 1145-1166, 2013.

SILVA, Soeli B., DIAS, Maria A. D. Processo Ensino Aprendizagem do Aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. In: *Revista Eventos Pedagógicos* v.3, n.2, p. 247 - 257, Maio - Jul. 2012.

SILVA, Soeli B., DIAS, Maria A. D. TDAH na escola estratégias de metodologia para o professor trabalhar em sala de aula. In: *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 5, n. 4, p. 105-114, 2014.

SILVA, Keity V. P. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): um olhar pedagógico. In: *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 6, n. 4, p. 223-231, 2015.

SMITH, Corinne. STRICK, Lisa. *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TDAH - Um depoimento. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. Depoimento Beto. 10 de maio de 2017. Disponível em: <www.tdah.org.br> Acesso em: 20 de jun. 2021

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. Verve. In: *Revista Semestral Autogestionária do Nu-Sol*. n. 20, 2011.