



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AMANDA MATIAS PINHEIRO DE FREITAS
AURISTELA PEREIRA DE SOUZA NETA ARAÚJO

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM RELAÇÃO AO TDAH: UM
ESTUDO DE DOIS CASOS**

RECIFE

2017

AMANDA MATIAS PINHEIRO DE FREITAS
AURISTELA PEREIRA DE SOUZA NETA ARAÚJO

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM RELAÇÃO AO TDAH: UM
ESTUDO DE DOIS CASOS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciadas em Pedagogia, orientadas pela Prof.^a Dr.^a Emmanuelle Christine Chaves da Silva

RECIFE

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES EM RELAÇÃO AO TDAH: UM
ESTUDO DE DOIS CASOS**

Esta monografia foi julgada adequada como parte dos requisitos para obtenção do título, aprovada pela banca examinadora na Universidade Federal Rural de Pernambuco de licenciada em Pedagogia.

Ana Paula Abrahamian de Souza

Prof.^a Coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia

Data da Defesa: 20/03/2017

Horário: 10h30min

Local: Sala de Seminário; Bloco A; Departamento de Educação - UFRPE

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Emmanuelle Christine Chaves da Silva

(Orientadora)

Prof.^a Dra. Pompéia Villachan-Lyra

(Examinadora Interna)

Prof. Michaelle Renata Moraes de Santana

(Examinadora Externa)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

F866c Freitas, Amanda Matias Pinheiro de
Concepções e práticas docentes em relação ao TDAH: um estudo de dois casos / Amanda Matias Pinheiro de Freitas, Auristela Pereira de Souza Neta Araújo. – 2017.
57 f.

Orientadora: Emmanuelle Christine Chaves da Silva.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife, BR-PE, 2017.
Inclui referências e apêndice(s).

1. Distúrbio da falta de atenção com hiperatividade
2. Síndrome do déficit de atenção 3. Educação de crianças
I. Araújo, Auristela Pereira de Souza Neta II. Silva, Emmanuelle Christine Chaves da, orient. III. Título

CDD 370

“Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.”

Boa Ventura de Souza Santos, 1995

Dedicatória

Dedicamos essa pesquisa àqueles e àquelas que se dedicam ao desenvolvimento das crianças com TDAH. Que esse trabalho possa colaborar com os estudos na área a fim de que novos debates possam surgir.

Aos alunos e às alunas com TDAH, que o respeito e a amabilidade, bem como o comprometimento, sejam constantes combustíveis do desenvolvimento social, cognitivo e afetivo em todos e todas, para que possam ter suas potencialidades alcançadas de maneira plena.

Agradecimentos

É chegada a hora de concluir mais uma etapa na minha vida...

Por isso, agradeço a Deus pelo dom da vida, pelo sopro do existir. Por todos os dias me dar força e Amor necessário para seguir nos caminhos Dele.

Aos familiares, em especial minha mãe Josilda Freitas, meu pai Jorge Freitas, minha avó Lourdes Freitas, minha tia Josenide Freitas, meu tio Alcides Castro, minhas primas Gabriela Rodrigues e Mariana Freitas, por terem me suportado nos momentos mais de estresses, desespero e cansaço; por terem depositado em mim a confiança em honrar e perpetuar a história de vitórias da nossa família.

Aos anjos que ganhei ao longo da caminhada, Josane Freitas (*in memorian*), Ana Madalena (*in memorian*), Severina Sena (*in memorian*) e Aline Castro (*in memorian*), que se tornaram exemplo de força, garra, coragem e que, acima de tudo, foram fundamentais para que eu não desistisse diante das dificuldades.

Ao meu companheiro de caminhada acadêmica e da vida, Jonathan Reginnie, por ter sido o meu maior ponto de apoio e de renovação de energias. Agradeço por todo amor, carinho, atenção, paciência... comigo. Que possamos sempre ter um no outro o apoio necessário para a caminhada.

A minha “*parêa*” Auristela Pereira, por ter sido minha companheira de pesquisa. Por todas as dificuldades que passamos e vencemos juntas. Sem ela, nada disso seria possível.

As minhas Divas: Daniele Alves, Gilmara Guimarães, Juliana Santos, Merielle Arruda, Natália Duque e Nathália Vilarim. Obrigada pela amizade que já dura cinco anos... Somos todas vitoriosas!

As amigas e amigos em Deus: Adriana Souza, Angélica Nogueira, Fabio Paz, Flávia Elisabeth, Henrique Soares, Isabella Nunes, Jacele Vasconcelos, Joyce Vasconcelos, Leide Nunes, Marcelo Araújo, Marília Pedroza, Michael Thiago, Viviane Moura e Wellington Souza. Que Deus nos mantenha sempre unidxs.

Aos meus TNB's, Andreza Negromonte e Rodrigo Menezes. Obrigada pelo carinho, pela amizade, compreensão e paciência nas muitas sumidas ao longo da preparação desse trabalho de conclusão de curso.

A Ana Carolina Salvador, Conceição Viana, Henrique Menezes, Ivani Pessoa, Jaqueline Bernardo, Joyce Guerra, Kamilla Valença, Marcelly Sena, Maria Cristina Tavares, Rhauan Monteiro, Saulo Ricardo, Suzanne Almeida, Thayse Feitosa e tantos (as) outros (as) amigos (as) que a vida deu. Obrigada pela amizade e por estarem comigo na caminhada.

A Nívia Arruda, Roberta Michaele, Adriana Neves, Alba Ruscigno, Janine Andrade, Priscila Quaresma, Jandy Feitosa, e todos e todas da Escola Municipal Novo Pina, do Colégio Damas, Colégio Boa Viagem, e Secretaria de Educação do Estado - GEJAI, locais que estagiei ao longo dos estudos do curso de Pedagogia, por terem contribuído na minha formação.

Aos alunos G.V., J.N., D.F., P.T., por terem sido os responsáveis pelo amor que tenho pela educação especial. Obrigada por me permitirem, de certa forma, participar da vida de vocês. As marcas deixadas ao longo das nossas experiências são profundas e hoje me fazem ser uma pessoa muito melhor. Obrigada pelos sorrisos sinceros e pela troca de aprendizados.

Aos professores e professoras da UFRPE que me ensinaram, acima de tudo, a lutar por uma educação de qualidade. Agradeço, de modo especial, a minha orientadora, Emmanuelle Chaves, pela dedicação e pelo suporte para a realização dessa pesquisa.

Amanda Matias P. de Freitas

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me proporcionado a oportunidade de concluir minha graduação. Por ter me dado força e coragem de seguir mesmo diante de algumas dificuldades da vida.

Ao meu esposo, Dalton Araújo, por ter sido a principal fonte de apoio, carinho e amor nos momentos de estresse e cansaço. Agradeço a Deus por tê-lo em minha vida, pois sem ele seria muito mais difícil.

A minha amiga e querida Laninha que mesmo no silêncio trouxe tanto amor nos momentos mais difíceis.

Aos familiares, meus pais José Marcos e Valéria Souza, minha irmã Stephane, cunhado Hugo e minha sobrinha Cecília. Agradeço por me proporcionar momentos de alegria e descontração.

Aos meus sogros, Francisco Araújo e Ivoneide Araújo, agradeço pelo apoio nos momentos de dificuldade no trabalho, os momentos de conversa e descontração. Foram muito importantes para a conclusão dessa nova etapa na minha vida.

A minha “*parêa*”, Amanda Matias, pela ideia maravilhosa de nos unir para a construção desta pesquisa. Agradeço a coragem de enfrentar todas as dificuldades comigo durante todo processo de nossa aprendizagem. Obrigada por tornar esse momento de conclusão possível.

As “Divas”: Nathalia Vilarim, Juliana Santos e Merielle Arruda. Obrigada pela amizade e risadas nos corredores da UFRPE. Nossos encontros tornaram nosso curso ainda mais prazeroso.

A Reitora da UFRPE, Maria José de Sena, pela sua dedicação a frente da UFRPE. Aos professores, técnicos e terceirizados da UFRPE, agradeço pela formação de qualidade, por me ensinar que trabalhar por uma educação de qualidade, podendo diminuir as diferenças não é fácil, porém não é impossível. Agradeço em especial à professora orientadora, Emmanuelle Chaves, por ter nos aceitado como orientandas, pela sua paciência, dedicação e suporte para a conclusão de nossa pesquisa.

Auristela Pereira de S. N. Araújo

LISTA DE ABREVIATURA

AAP – American Academy of Pediatrics

ABDA – Associação Brasileira do Déficit de Atenção

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APA – Associação Psiquiátrica Americana

DA – Dificuldade de Aprendizagem

DDA – Distúrbio do Déficit de Atenção

DSM – IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 4ª Edição

FAFIRE – Faculdade Frassinetti do Recife

FUNESO – Fundação de Ensino Superior de Olinda

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial de Saúde

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

Sumário

Resumo.....	13
Abstract	14
Introdução	15
Capítulo I - Conhecendo o TDAH	19
1.1 Definição e Características Gerais do TDAH	19
1.2 Causas e Diagnóstico	21
Capítulo II: A Prática Pedagógica: como trabalhar com alunos diagnosticados com TDAH? ...	24
2.1 A inclusão do aluno diagnosticado com TDAH.....	27
2.2 Formação Docente.....	29
Capítulo III: Metodologia.....	31
3.1 Participantes	31
3.1.1 Das Professoras	31
3.1.2 Dos alunos	32
3.2 Material	32
3.3 Procedimento.....	32
Capítulo IV: Análise e discussão dos resultados.....	34
4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	34
4.2. Análise das entrevistas.....	36
a) Formação:	37
b) Conhecimento sobre o TDAH	37
c) TDAH em sala de aula.....	39
d) Planejamento de atividades para o aluno com TDAH	40
e) Avaliação e Desempenho.....	41
f) Promovendo a Inclusão.....	42
4.3. Análise das Observações:	44
a) Observações acerca dos alunos:.....	44
b) Observações acerca da relação professora-aluno:.....	45
4.4. Análise: Discurso X Prática:.....	47

a) Discurso e prática coincidem:	48
b) Discurso e prática não coincidem:	49
Considerações Finais.....	51
Referências.....	53

Resumo

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH é visto hoje como o transtorno emocional, cognitivo e comportamental mais comum nas crianças com idade escolar, podendo se caracterizar pela prevalência de sintomas de desatenção, pela prevalência de hiperatividade/impulsividade e pela junção dos sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade. A escola é o local no qual os sintomas apresentam-se em destaque, tendo em vista a quantidade de normas e regras existentes, fazendo com que os alunos sintam-se “limitados”, gerando um desconforto para os professores que, quando não conhecem o transtorno, tem suas práticas afetadas, seja pela falta de participação desses alunos ou pela inquietação demasiada dos mesmos. Nesse sentido, esse trabalho teve como objetivos investigar as concepções sobre o TDAH, as estratégias pedagógicas desenvolvidas por professoras que trabalham com crianças diagnosticadas com TDAH e também a relação entre tais concepções e as estratégias desenvolvidas em sala de aula. O referencial teórico aborda dois pontos fundamentais: o TDAH e suas características, e a prática docente. Foi realizado um estudo de dois casos com duas professoras de duas escolas da Região Metropolitana do Recife que tinham em suas turmas, pelo menos, uma criança com diagnóstico comprovado de TDAH. Os dados do presente estudo envolveram entrevistas semiestruturadas com as professoras e observações da dinâmica de sala de aula para observar quais as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas mesmas com seus alunos com TDAH. Como resultados dessa pesquisa percebeu-se que a falta de conhecimento apropriado das professoras sobre o transtorno, assim como de formação específica, dificulta que as mesmas realizem um trabalho docente adequado diante dessas situações, tendo em vista que muitas vezes, esses alunos estão fisicamente em sala de aula, mas não estão incluídos efetivamente. Outro fator relevante foi o fato das professoras isentarem-se da responsabilidade de um melhor desempenho escolar de seus alunos por acreditarem que esse fator está diretamente limitado pelo TDAH.

Palavras-Chave: TDAH; Concepções; Prática Docente.

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is today seen as the most common emotional, cognitive and behavioral disorder in school-age children. It can be characterized by the prevalence of inattention symptoms, the prevalence of hyperactivity / impulsivity, and the combination of symptoms of inattention and hyperactivity / impulsivity. The school is the place where symptoms are highlighted, given the amount of existing rules, making the students feel "limited", generating discomfort for teachers who do not know the Disorder and have their practice affected, either by the lack of participation of these students or by the excessive restlessness of them. Thus, this study aimed to investigate the concepts about ADHD, the pedagogical strategies developed by teachers working with children diagnosed with ADHD and also the relationship between such conceptions and the strategies developed in the classroom. The theoretical framework addresses two fundamental points: ADHD and its characteristics, and the teaching practice. It was carried out a study of two cases with two teachers from two schools of the Metropolitan Region of Recife that had at least one child with a proven diagnosis of ADHD. The data of the present study involved semi-structured interviews with teachers and observations of classroom dynamics to examine the pedagogical strategies developed by them with their ADHD students. As a result of this research, it was noticed that the lack of adequate knowledge of the teachers about the disorder, as well as specific training, makes it difficult for them to perform adequate teaching in these situations, for these students are often physically in class, but are not included effectively. Another important factor was the fact that teachers exempt themselves from the responsibility of a better school performance of their students because they believe that this factor is directly limited by ADHD.

Keywords: ADHD; Conceptions; Teaching practice.

Introdução

Atualmente, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH – tem sido alvo de interesse de profissionais da Educação no Brasil. Isto porque, observa-se que o número de crianças diagnosticadas com o TDAH vem aumentando a cada ano, e por consequência desse fato, as dificuldades para as realizações de atividades escolares vêm sendo tema de várias discussões entre docentes de diversos níveis de ensino. Dessa maneira, é de suma importância professores ter consciência sobre a concepção do TDAH, aprimorando sua prática pedagógica para um melhor desenvolvimento da criança com TDAH.

Segundo Miranda, Rizzutti e Muszkat (2013, p. 31), “o TDAH é o mais comum transtorno emocional, cognitivo e comportamental na infância” o qual se apresenta com três possibilidades de organização: desatenção, hiperatividade ou do tipo combinado. As duas principais organizações são caracterizadas por dezoito sintomas onde são divididos em nove sintomas do tipo desatento e nove do tipo hiperativo/ impulsivo. Nelas se podem perceber sintomas como a dificuldade de sustentar a atenção, dificuldade de alternar o foco, perda e esquecimento de objeto, dificuldade de memorização e de recordar informações aprendidas, dificuldade de esperar, dificuldade de permanecer sentado, balançar os braços e pés, interromper a conversa, falar demais etc (MIRANDA; RIZZUTTI; MUSZKAT, 2013).

Para diagnosticar um indivíduo com TDAH, o mesmo deve apresentar seis ou mais dos nove sintomas de desatenção e/ou seis ou mais dos nove sintomas de hiperatividade durante pelo menos seis meses. “Além disso, alguns sintomas que causam prejuízo devem estar presentes antes dos sete anos e não devem ser melhor explicados por outros transtornos mentais” (FONTANA et al. 2007, p.135) como, por exemplo, o transtorno de ansiedade, transtorno da personalidade etc. Portanto, para diagnosticar um indivíduo com o TDAH é preciso cautela, como diz (ROHDE; HALPERN, 2004, apud GOMES et al. 2007, p. 95):

“Os pacientes com transtorno (ao menos as crianças) frequentemente não apresentam manifestações clínicas do TDAH durante a consulta médica. Portanto o diagnóstico definitivo depende da confiabilidade do relato de pais e professores, bem como da experiência de médicos e psicólogos para interpretar e avaliar os relatos e a história do paciente. ”

A existência de mitos a cerca do TDAH alimenta o desconhecimento e torna difícil e impreciso o diagnóstico, bem como o tratamento do transtorno. Um exemplo é o estudo realizado por Bekle (2004 apud GOMES et al. 2007, p. 95), que diz: “53% dos

estudantes de pedagogia e 45% dos professores concordaram com a afirmação de que o TDAH pode ser causado por açúcar e outros aditivos alimentares. ”

Ainda que os sintomas de TDAH surjam na faixa etária da pré-escola, “as dificuldades maiores começam a surgir no âmbito escolar, quando a criança é solicitada a cumprir metas e seguir rotinas. ” (SILVA, 2003 apud KURDT 2013). Sendo assim, a criança com TDAH, quando presente no ambiente escolar, apresenta algumas dificuldades no processo de aprendizagem. Como afirma Muszkat, Miranda e Rizzutti (2012, p. 112)

[...] esses déficits se traduzem em dificuldades que a criança apresenta em diversas atividades escolares, tais como: fazer anotações organizadamente, finalizar tarefas de longa duração, organizar materiais em espaço de trabalho, usar estratégia efetivas para estudar, entre outros. Além das funções executivas, o TDAH compromete outras funções, e crianças com tal tratamento frequentemente apresentam alterações no desenvolvimento da linguagem (especificamente da linguagem expressiva), levando a maior índice de má articulação e fala desorganizada, o que implica em dificuldade para organizar respostas, especialmente as complexas de compreensão de leitura, maiores índices de dificuldades na coordenação motora refinada → dificuldades na escrita (tempo e qualidade). Crianças com TDAH frequentemente apresentam dificuldades na inibição motora refinada (qualidade na produção gráfica), e agitação motora; de 20% a 40% das crianças com TDAH também têm diagnóstico de dificuldade de aprendizagem (DA).

Sendo assim, cada vez mais se faz necessário que o professor esteja preparado para lidar com os desafios que poderão surgir. É preciso que ele utilize seus conhecimentos teóricos, e que esses estejam bem fundamentados, buscando sempre aprofundá-los a fim de que a sua prática seja mais coerente com a necessidade do seu aluno pois, como afirma Barkley (2008 apud MUSZKAT; MIRANDA; RIZZUTTI 2012, p.113):

O conhecimento e a postura dos professores para com o TDAH são cruciais (...) quando um professor tem pouca compreensão da natureza, do curso, dos resultados e das causas do transtorno, bem como percepções errôneas (...) qualquer tentativa (...) terá pouco impacto.

Considerando que o TDAH tem se constituído como um problema de saúde no Brasil alguns estudos têm sido realizados com o objetivo de comprovar o aumento do TDAH em crianças, durante o período escolar. Neste sentido, um estudo realizado em quatro escolas públicas do município de São Gonçalo, no ano de 2003, mostra que das 461 das crianças estudadas do ensino fundamental, 13% foram diagnosticadas com o TDAH, diz (FONTANA et al. 2007, p.135).

Outros estudos realizados por Jou, Amaral, Pavan, Schaefer e Zimmer (2010, p. 32), revela a prevalência do TDAH nas escolas públicas e privadas de Porto Alegre onde diz:

[...] 17 escolas pesquisadas, foi de 8681, dos quais 281(3,24%) com idade média de 10 anos tinham registrado o diagnóstico de TDAH nas suas fichas. Duzentos e vinte sete alunos (80,8%) eram meninos e 54 (19,2%) eram meninas.

Logo, diante de todos os dados apresentados o presente trabalho tem como objeto de pesquisa o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e as estratégias pedagógicas desenvolvidas por professoras da rede municipal de ensino de Recife. Neste sentido, elegemos a seguinte pergunta de pesquisa: quais as estratégias pedagógicas que os professores desenvolvem no trabalho com crianças com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH? O objetivo geral será: Identificar e descrever as estratégias pedagógicas desenvolvidas por professoras que trabalham com crianças com diagnóstico de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade – TDAH. Considerando tal aspecto da prática docente, propomos então os seguintes objetivos específicos: 1) Explorar a concepção que as professoras têm sobre o TDA/H, assim como a de prática docente considerando os estudantes com déficit de atenção e hiperatividade; 2) Observar, em sala de aula, as estratégias pedagógicas de duas professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife, desenvolvidas com os alunos com TDAH e 3) Identificar se há uma coerência entre a concepção que as professoras apresentam sobre as práticas docentes desenvolvidas para os alunos com TDAH e as práticas docentes que as mesmas desenvolvem no dia-a-dia da sala de aula.

Diante de tais propostas, teremos no marco teórico dois capítulos, sendo o primeiro: conhecendo o TDAH e o segundo: a prática docente: como trabalhar com alunos diagnosticados com TDAH?

No primeiro capítulo será visto a definição e característica do TDAH, seus tipos, a causa e diagnóstico assim como as comorbidades. No segundo capítulo, serão discutidos os estigmas que professores sem o conhecimento do transtorno constroem em relação ao aluno diagnosticado com TDAH, a interação do aluno diagnosticado com TDAH em relação aos outros alunos, a inclusão do aluno diagnosticado com TDAH na sala de aula, assim como formação docente.

O terceiro capítulo é composto pela metodologia cuja pesquisa se caracteriza pela classificação empírica, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada em duas Escolas Municipais da Cidade do Recife, tendo como participantes duas professoras do Ensino Fundamental, cada uma com um aluno de sua respectiva turma, comprovadamente diagnosticados com TDAH. Com as professoras foram realizadas entrevistas semiestruturadas, assim como, observações na sala de aula.

Por fim, no quarto capítulo, teremos a análise dos dados coletados e discussão dos resultados. Neste capítulo discutiremos sobre a concepção que as professoras têm sobre o TDAH e sua prática docente, bem como estabeleceremos se há uma relação entre o discurso apresentado por elas e o modo como desenvolvem suas atividades pedagógicas com o aluno diagnosticado com o transtorno.

Capítulo I - Conhecendo o TDAH

Considerando o objeto de estudo deste trabalho, este capítulo apresentará conceitos sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), a sua prevalência a nível mundial e nacional, quais os tipos de TDAH existentes e suas características e as possíveis comorbidades que podem ser associadas ao referido transtorno.

Sabe-se que, dentre os transtornos de aprendizagem, o TDAH hoje é um dos que mais chamam a atenção da comunidade escolar. Estudos realizados em diferentes países mostram uma prevalência, em média, do transtorno entre 3% e 6% em crianças e 5% em adultos. Como exemplo, em nível mundial, apresentam-se os dados dos EUA – entre 3% e 6%, Alemanha – 8,7%, China – 8,9% e Itália – 4%. No Brasil, são diversos os estudos realizados que apresentam o índice de prevalência do TDAH em crianças na idade escolar, que variam entre 1,5% e 5,8.

Em relação à prevalência do TDAH, os números apresentados nas pesquisas realizadas apontam dados com grandes diferenças. JOU et al (2010) afirma que essa variabilidade se dá pelos diferentes métodos utilizados para comprovar a existência do TDAH. Ainda sobre isso, BENCZIK (2000 apud CASTRO; NASCIMENTO, 2009, pg12) “considera que a prevalência tem sido estabelecida de acordo com diferentes variáveis, como a população estudada, métodos de avaliação empregados e critérios diagnósticos, entre outros fatores.” Outro ponto a ser considerado é o fato de que, segundo Benczik, os pais de crianças com TDAH costumam a subestimar os sintomas apresentados por elas. Em contrapartida, os professores costumam superestimar, elevando, assim, o índice de TDAH para 15% a 20%.

1.1 Definição e Características Gerais do TDAH

O termo TDAH está definido pela Associação Psiquiátrica Americana (APA), em sua Quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – IV, 1994) sendo também conhecido por DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção) e é reconhecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e considerado um transtorno neurobiológico.

Assim, Barkley (2008 apud PINHEIRO, 2010, pg 10) define o TDAH como sendo

“um transtorno mental válido, encontrado universalmente em vários países e que pode ser diferenciado, em seus principais sintomas, da ausência de deficiência e de outros transtornos psiquiátricos”.

Cacilda Amorim (apud GONÇALVES, 2010, pg11) considera o TDAH como “[...] uma condição de base orgânica, que tem por principais características: dificuldades em manter o foco da atenção, controle da impulsividade e a agitação”.

Nas definições apresentadas, percebe-se que comumente são postos os sintomas que giram em torno da desatenção e da hiperatividade/impulsividade. Isso se dá ao fato de esses serem os dois grupos de sintomas que, de acordo com o DSM-IV, de forma combinada e ocorrendo com frequência, caracteriza o TDAH. Assim, PINHEIRO (2010, p. 25 - 26) apresenta-se algumas características desses dois sintomas, como podem ser vistos a seguir:

1. Sintomas de Desatenção:
 1. Prestar pouca atenção a detalhes e comete erros por falta de atenção.
 2. Dificuldade de se concentrar tanto nas tarefas escolares quanto em jogos e brincadeiras.
 3. Numa conversa, parece prestar atenção em outras coisas e não escutar quando lhe dirigem a palavra.
 4. Dificuldade em seguir instruções até o fim ou deixar tarefas e deveres sem terminar.
 5. Dificuldade de se organizar para fazer algo ou planejar com antecedência.
 6. Evita, antipatiza ou reluta a envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa);
 7. Perda de objetos necessários para a realização de tarefas ou atividades do dia-a-dia.
 8. Distrai-se com muita facilidade com coisas à sua volta ou mesmo com os próprios pensamentos. Daí que surgem as expressões que muitos pais e professores usam quando percebem sua distração: “Parecem que vivem no mundo da lua” ou que “sonham acordados”.
 9. Esquecem coisas que deveriam fazer no dia-a-dia.
2. Sintomas de Hiperatividade e Impulsividade:
 1. Ficar mexendo as mãos e pés quando sentados ou se mexer muito na cadeira.

2. Dificuldade de permanecer sentado em situações em que isso é esperado (sala de aula, mesa de jantar, etc.).
3. Correr ou escalar coisas, em situações nas quais isto é inapropriado (em adolescentes e adultos pode se restringir a um sentir-se inquieto por dentro).
4. Dificuldades para se manter em atividades de lazer (jogos e brincadeiras) em silêncio.
5. Parecer ser “elétrico” e a “mil por hora”.
6. Falar demais.
7. Responder a perguntas antes de elas serem concluídas. É comum responder à pergunta sem ler até o final.
8. Não conseguir aguardar a sua vez (nos jogos, na sala de aula, em filas, etc.).
9. Interromper os outros ou se meter nas conversas alheias.

De acordo com a American Academy of Pediatrics – AAP (2000) existem três tipos de TDAH, sendo eles: TDAH com predomínio de sintomas de desatenção, TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade / impulsividade e TDAH combinado.

Quanto aos tipos e a prevalência do TDAH, sabe-se que as crianças diagnosticadas com o transtorno com predomínio de desatenção são, em sua maioria, do sexo feminino; as crianças diagnosticadas com o TDAH do tipo combinado apresentam mais prejuízos acadêmicos; e as diagnosticadas com TDAH com predomínio de hiperatividade são as mais agressivas (ROHDE et al, 2000 apud CASTRO; NASCIMENTO, 2009).

1.2 Causas e Diagnóstico

Muitos estudos são realizados para descobrir quais as possíveis causas do TDAH. O que se sabe é que dentre as mais pesquisadas estão os fatores de origem genética e ambientais. Sobre isso, Muskat, Miranda e Rizutti (2012, p. 36) afirmam:

“[...] acredita-se que o TDAH relaciona-se a alterações biológicas e neuroquímicas, mas que o diagnóstico depende de fatores contextuais que envolvem uma visão de conjunto, isto é, da interface que contém e integra substrato neurobiológico, fatores genéticos, modulação ambiental, que, na sua múltipla interação, condicionam as várias apresentações do transtorno nos seus também diversos fenótipos comportamentais.”

No que diz respeito aos fatores genéticos, sabe-se que não existe um único gene que defina o transtorno, sendo o mesmo chamado de poligênico, uma vez que vários

genes, em conjunto, dão origem ao transtorno. Assim, cada vez mais se faz necessários estudos na área, a fim de identificar quais são os genes responsáveis pelo surgimento do transtorno para que, assim, possa-se descobrir a melhor prevenção e o melhor tratamento (CASTRO; NASCIMENTO, 2009).

Para Benczik (2000 apud CASTRO; NASCIMENTO, 2009, p.15) existem outros fatores etiológicos como:

- a. Hereditariedade: [...] Estudos com gêmeos indicaram uma herança bastante alta, chegando a 70% em algumas destas investigações. A prevalência do transtorno entre os parentes das crianças afetadas é de duas a dez vezes maior que na população como um todo.
- b. Substâncias ingeridas na gravidez: Sabe-se que a nicotina e o álcool podem causar alterações no cérebro do bebê que está em desenvolvimento, possibilitando que esta criança possa apresentar problemas como hiperatividade e desatenção.
- c. Sofrimento fetal: O sofrimento fetal não é considerado em si uma causa para o transtorno, embora alguns casos tenham demonstrado uma chance maior de estas crianças apresentarem TDAH.
- d. Exposição ao chumbo: Sabe-se que a intoxicação pelo chumbo funciona como um irritante do cérebro, e que uma criança pequena exposta a altos níveis de chumbo pode também apresentar TDAH.
- e. Problemas familiares: Já foram considerados como possível causa, mas vêm sendo desconsiderados pelos estudos mais recentes, que sugerem que estes problemas possam desencadear desordem de saúde mental nas crianças, mas não causar o TDAH, que não seria um problema psicogênico.

No entanto, para que seja possível o diagnóstico do TDAH, segundo o manual DSM – IV (1994), é necessário que estejam presentes no mínimo seis sintomas de desatenção e/ou, no mínimo, seis sintomas de hiperatividade e que alguns dos sintomas deva ter estado presente antes dos sete anos e persistam por pelo menos seis meses. Mas, como afirmam Castro e Nascimento (2009, p.21) “é importante não se restringir tanto ao número de sintomas no diagnóstico, mas sim no grau de prejuízo dos mesmos”.

Contudo, conforme Rohd e Halpern (2004 apud GOMES, et al. 2007, p. 2) “os pacientes com o transtorno frequentemente não apresentam manifestações clínicas do TDAH durante a consulta médica”. Sendo assim, para que haja um diagnóstico mais eficaz, é necessário que haja a participação dos pais e professores, juntamente com os médicos para melhor avaliar o quadro da criança.

Sabe-se que o TDAH é um transtorno que, geralmente, não se apresenta sozinho; em sua maioria, ele vem acompanhado de outros distúrbios. Sobre isso, Souza e Pinheiro (2003 apud GONÇALVES, 2010, p.15-16) afirmam:

É essencial lembrar que a presença da co-morbidade implica tratamento específico para o segundo diagnóstico; e a sua frequente ocorrência salienta a possibilidade de que casos difíceis de TDAH possam, na realidade, representar casos co-mórbidos, para os quais ainda não há tratamento específico.

Logo, tem-se como as mais frequentes comorbidades associadas ao TDAH: Transtorno de Ansiedade (34%), Depressão (20%), Transtorno Obsessivo Compulsivo (11%), Tics Motores (11%), Síndrome de Tourette (6,5%), Transtorno do Humor Bipolar (20%), Transtorno Opositor Desafiador (40% - 60%), Transtorno de Conduta (50%), Transtorno de Aprendizagem (Dislexia, Dislalia, Disfonia, DisatRIA, Discalculia, Disgrafia, entre outros) (10%).

Assim, após compreender melhor sobre o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, e de como ele se caracteriza e manifesta nas crianças, se faz necessário compreender sobre a formação docente. Nesse sentido, no segundo capítulo, serão discutidos os estigmas que professores sem o conhecimento do transtorno constroem em relação ao aluno diagnosticado com TDAH, a interação do aluno diagnosticado com TDAH em relação aos outros alunos, a inclusão do aluno diagnosticado com TDAH na sala de aula, assim como sobre como se dá a formação docente desses professores.

Capítulo II: A Prática Pedagógica: como trabalhar com alunos diagnosticados com TDAH?

Para as crianças da educação infantil, a escola é o primeiro ambiente social onde aprendem a se relacionar longe do âmbito familiar. Aprende a lidar com pessoas estranhas, a respeitar regras, construir novos laços de afetividade com pessoas fora do contexto familiar. O professor, por sua vez, trabalha com alunos com diferentes culturas, crenças, etnias, emoções, entre outros, onde sempre estão a todo o momento trocando conhecimentos. A escola, portanto, se configura como um dos contextos onde as crianças aprendem a lidar com normas e padrões sociais.

Como em qualquer contexto social, a sala de aula exige algumas posturas comportamentais dos alunos, tais como: manutenção da atenção durante longos períodos de tempo, imobilidade, etc. Nesse sentido, a escola, em busca da padronização do comportamento das crianças de forma generalizada, rotula as crianças em normais e anormais. Assim, seriam consideradas normais àquelas crianças que conseguem apresentar e manter os padrões de comportamento exigidos no espaço da sala de aula, e anormais aquelas que, segundo a avaliação dos professores, são consideradas desatentas, inquietas e que hoje têm sido diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Por um tempo o TDAH foi bastante falado na mídia e pela falta de aprofundamento do transtorno, principalmente de professores, temos observado que os mesmo que trabalham com crianças diagnosticadas com esse transtorno tendem a criar, de forma discriminatória, um estigma onde rotulam de incapazes tais indivíduos, tentando justificar dessa forma o fracasso escolar. Esse estigma surge, na maioria das vezes, pela apropriação superficial do que seria o TDAH por parte dos professores e profissionais que participam do processo educativo e isto pode ter impactos, por exemplo, na interação social, autoestima e no desempenho escolar. Pensando sobre o comportamento da criança na Primeira Infância, segundo SILVA (2009, apud CALIXTO; SZYMANSKI 2012, p.4), “são típicas da infância a agitação as correrias, a falta de atenção em atividade encadeada e um tanto prolongada principalmente se não tiverem algum atrativo especial.” Nesse sentido, atividades monótonas podem deixar as crianças desestimuladas, dificultando o ensino-aprendizado das crianças em geral. No caso das crianças com TDAH o quadro de falta de atenção pode se agravar ainda mais, pois o tipo de atividade apresentada não contribui para melhorar a atenção e

desenvolvimento de tal. No entanto é importante que o professor se aproprie do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade para não criar estigmas nas crianças, pois não são apenas crianças com o transtorno que podem apresentar desinteresse ou agitação durante o desenvolvimento de tais atividades escolares, isto porque tais comportamentos são característicos de determinadas etapas do desenvolvimento infantil.

A interação social da criança com TDAH com outras crianças na escola acontece de forma espontânea, porém não é sustentada. Afinal, quem não acha engraçado aquele colega que está sempre derrubando os materiais, falando algo que não faz nenhum sentido sobre a conversa em debate na classe, ou até se antecipando nas respostas das perguntas da professora, fazendo com que responda incorretamente. Situações como essas fazem com que a criança com TDAH seja mais popular na sala de aula, pois a mesma seria conhecida como a engraçada da turma. Mas com o passar do tempo, com a interação da turma mais sólida, essa mesma criança com TDAH já não será mais engraçada ou popular, pois a constante falta de atenção nas atividades escolares, a impulsividade e agitação podem atrapalhar a amizade com a turma, como por exemplo, o constante esquecimento de materiais escolares ou material de trabalho que seria realizado em grupo, não respeitar filas por não conseguir esperar sua vez, estar sempre saindo da sala quando é necessário permanecer no mesmo lugar, entre outros. Ou seja, de acordo com os sintomas do TDAH a criança inicialmente terá facilidade de construir laços de amizade, porém sustentá-las será a maior dificuldade.

A interação entre as crianças, o ambiente e o profissional da escola é importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois a partir da articulação entre tais aspectos a criança começa a lidar e compreender o mundo em que vive. E para a criança com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade não seria diferente. A interação é parte fundamental para o desenvolvimento na escola, pois é a partir de tal interação e cooperação a criança começa a aprender e se desenvolver. Sobre aprendizado e desenvolvimento Vygotsky, citado por Souza (2008, p.269), diz que o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento que em parte está definido pelo processo de maturação, mas é o aprendizado que possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento que se o indivíduo não tiver contato com o ambiente cultural e com outros indivíduos, não ocorreriam.

Dessa maneira, caso a criança com TDAH não seja acolhida na escola, à mesma teria dificuldade de socialização com seu semelhante, ou seja, sem proximidade com

outras crianças, o aluno (a) diagnosticado com TDAH se apresentará cada vez mais retraída, sem autoestima e dificilmente sem o desenvolvimento adequado. No entanto, o professor é uma chave importante para o desenvolvimento da criança diagnosticada com TDAH, pois, são crianças cujo senso de auto-eficácia é baixo, porque as mesmas, muitas vezes não conseguem os resultados acadêmicos iguais ou superiores das crianças não diagnosticadas com TDAH. A auto-eficácia é definida como:

A crença do indivíduo sobre sua capacidade de desempenho em atividades específicas. No que diz respeito ao desempenho acadêmico, o senso de auto-eficácia afeta o que os estudantes fazem, influenciando suas escolhas de atividades, o estabelecimento de metas, o esforço despendido, a persistência e perseverança frente às adversidades e o nível de ansiedade que experimentam frente às atividades (BANDURA, 1982, citado por MEDEIROS; LOUREIRO; LINHARES; MATURANO, 2003, p.94, apud NETA, 2006, p.25)

Neste sentido, se faz necessário que o professor se aprofunde sobre como trabalhar com alunos diagnosticados com TDAH, pois existe todo um envolvimento emocional que a criança desenvolve para a construção das atividades propostas, podendo afetar a interação com o social em que ela convive, ou seja, a criança pode se negar a realizar alguma atividade por se sentir incapaz, ou até se negar a frequentar o ambiente escolar.

O desempenho escolar da criança com TDAH é um dos pontos principais mais discutidos na escola. Para que a criança com TDAH se desenvolva dependerá de todos os pontos que foram mencionados, ou seja, o padrão de normas estabelecidas na escola e na sala de aula, a interação que a criança irá construir com os indivíduos no âmbito escolar e além de tudo, como os conteúdos serão abordados pelos professores. Todo o processo do desempenho escolar da criança com TDAH poderá ser desenvolvido com harmonia e com mais produção caso a escola esteja disposta a ser mais flexível nos padrões de comportamento, por exemplo, organizando a sala de aula em forma circular para que as crianças se sintam com mais espaço, além de fornecer uma nova visão para a interação. Além disso, é importante que o professor esteja disposto a acompanhar o processo de desenvolvimento e contribuir para que a criança com TDAH esteja sempre se superando a cada dia favorecendo atividades lúdicas e criativas.

Segundo Cardoso (2009, p. 249)

“Não há técnica ou abordagem pedagógica milagrosa que faça desaparecer o TDAH, mas sim, melhorar o nível de atenção, o controle dos impulsos emocionais e comportamentais dos alunos, refletindo de forma positiva nas suas produções escolares e nas interações sociais.”

Ainda assim, o professor ao trabalhar com o aluno diagnosticado com TDAH, deverá estar sujeito a trabalhar com o tempo de desenvolvimento do aluno além de suas limitações, mas sempre propondo atividades para ajudar a superá-las.

2.1 A inclusão do aluno diagnosticado com TDAH

Trabalhar com crianças com diagnóstico de TDAH em sala de aula é um desafio para o professor. Saber identificar cada sintoma e criar estratégias para que a criança consiga superar as suas dificuldades não é tarefa fácil. Segundo Landskron e Sperb (2008), em pesquisa com nove professoras do ensino fundamental, localizada na região do interior do Rio Grande do Sul, apontam que professoras se preocupam com as atividades escritas da criança com TDAH. Um relato de um dos professores dessa pesquisa dizia: “Gente, não se entendia [o caderno de F1] Não fazia, não tinha nada, não tinha sequência... Quem olhasse aquilo ia pensar: Meu Deus! Que será que fazem naquela turma, naquela série, com aquela professora? ” (LANDSKRON;SPERB, 2008, p. 160). Preocupação como essa de professores com alunos diagnosticados com TDAH faz refletir o quanto professores estão despreparados para lidar com tais sintomas do transtorno. O caderno escolar é um instrumento usado para verificar o desempenho escolar das crianças, porém não o único. No entanto, vários professores tomam para si como único instrumento de avaliação acadêmica o comportamento e atividades registradas em folhas. Para a criança com TDAH, tais critérios avaliativos podem não ajudar no seu desenvolvimento, pois, podem se tornar desinteressantes e monótonos, fazendo com que o sintoma de desatenção predomine. Outro relato da mesma pesquisa dizia: “Depois que ele começou a tomar Ritalina, ele... ele deu uma boa evoluída, ele consegue ficar quietinho, fazendo as tarefas dele, se concentra mais. ” (LANDSKRON; SPERB, 2008, p. 160). Esse relato comprova que para alguns professores tais crianças precisam se adaptar a tais metodologias para se desenvolver e não o contrário, a metodologia construída nas especificidades da criança.

Para que o aluno diagnosticado com o TDAH consiga realizar as atividades propostas é preciso que aconteça de forma harmoniosa. É necessário que o professor observe as limitações do aluno e além de tudo consiga trabalhar com mais tranquilidade. Pois, é natural que o aluno diagnosticado com TDAH realize as atividades em mais tempo, pela falta de atenção ou até em menos tempo, pela ansiedade de terminar

rapidamente, deixando a atividade incompleta. Logo, para o aluno não se abater por acreditar que seus colegas de classe são mais capazes durante as realizações de atividades, é necessário que o professor consiga aprimorar seu estilo de acordo com a necessidade do aluno.

Segundo Benczik (2000 apud CARDOSO 2009, p. 250) “o professor que mais se aproxima às necessidades do aluno com TDAH é aquele que revela ser: democrático, solícito e compreensivo” e ainda quando o professor(a) busca lidar com o aluno com TDAH de forma igual dos outros alunos, estar sempre por perto para ajudar nas dificuldades e sensível para compreender que tais dificuldades não são culpa do aluno; otimista, amigo e empático – quando o professor(a) busca encorajar o aluno quando o mesmo está desacreditando nele mesmo, construindo um laço de confiança, amizade; capaz de dar respostas consistentes e rápidas para o comportamento inadequado da criança, não manifestando raiva ou insultando o aluno – quando o professor(a) consegue mostrar que o aluno está errado com poucas palavras, sendo gentil ao mesmo tempo. Facilitando a compreensão do mesmo por não conseguir sustentar sua atenção por muito tempo, além de conseguir que o aluno entenda sua atitude sem nenhum constrangimento; bem organizado – O professor(a) bem organizado consegue deixar claro sua proposta de atividade para o aluno, facilitando o aprendizado da criança; ser flexível e que tenha capacidade para manejar os vários tipos de tarefas, revelando criatividade – quando o professor(a) busca outra metodologia quando a atividade planejada foi adequado para tal objetivo, dessa forma ter a capacidade de modificar a atividade mostrando criatividade; objetivo e capaz de descobrir meios de auxiliar o aluno e atingir a sua meta – quando o professor(a) está atento às dificuldades do aluno e busca atividades para melhorar a capacidade de desenvolvimento, para que dessa maneira o aluno consiga superar suas limitações.

Contudo, o professor(a) que consegue administrar suas aulas com criatividade, sempre convidando o aluno a participar, elogiando o empenho e orientando os erros, pensando em maneiras de ensinar de acordo com as necessidades do aluno, provavelmente terá um pouco mais de atenção do aluno diagnosticado com TDAH e um melhor desempenho acadêmico.

Antunes (2001), Benczik (2000), Mattos (2003), Rief e Heimburge (2000) (apud CARDOSO 2009, p. 252-253) apresentam algumas propostas pedagógicas para o professor trabalhar com o aluno diagnosticado com o TDAH, que seriam: minimizar as distrações visuais e auditivas do ambiente; organizar a sala e o currículo de maneira que

possa conciliar os diferentes estilos de aprendizagem; dividir trabalhos mais extensos em pequenas partes; permitir que o aluno participe na escolha de recompensas e consequências; promover a troca de mensagens positivas entre os alunos; desenvolver atividades que promovam o respeito pela diversidade; promover a tutoria levando o aluno a ensinar ao outro aquilo que sabe fazer bem; entre outros.

Diante dessas propostas pedagógicas pode-se notar que um professor democrático, flexível e amigo poderá não somente conseguir melhorar o empenho acadêmico do aluno com TDAH, dessa forma, o professor também melhorará a qualidade de suas aulas, ensinando aos alunos a interagir uns com os outros. Além disso, tais posturas promovem a inclusão do aluno com TDAH na sala de aula como um todo, ou seja, permite que o mesmo participe das atividades podendo interagir com os colegas de classe, dessa maneira superando suas limitações. Enfim, diante de tais propostas o aluno com TDAH estaria verdadeiramente incluso na sala de aula.

2.2 Formação Docente

Identificar o transtorno de déficit atenção e hiperatividade – TDAH é um dos papéis mais importantes do docente na sala de aula. Para que isso seja realização de forma coerente e com argumentos confiáveis é necessário que o professor tenha clareza do que está investigando no cotidiano da sua sala de aula. Porém, clareza sobre o transtorno ainda é um assunto bastante debatido entre os professores da rede municipal do Recife, onde revelam que no período de sua graduação não tiveram formação para trabalhar com as crianças com necessidades especiais e como professores da rede municipal do Recife continuam sem orientação sobre o tema pois, como diz SILVA et al. (2010, p.17)

“Eu tenho cobrado, sabe, eu busquei no departamento da prefeitura pra que a gente, nós professores que estamos vivenciando isso... Eu vejo tanto na minha sala, que eu tenho quatro alunos que apresentam tipos de dificuldades diversas e tanto nas outras salas e é terrível, porque nós não recebemos orientação nenhuma.”

A falta do conhecimento sobre o transtorno é a primeira dificuldade que os professores encontram na sala de aula para trabalhar com as crianças diagnosticadas com o TDAH. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - lei nº 9.394/96, capítulo V, art. 59 inciso III, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação serão assegurados “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento

especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;”

Diante de tais documentos pode-se concluir que os sistemas de ensino pensam à educação especial, porém ainda existem dificuldades para assegurar aos alunos o direito de ser atendido de acordo com suas necessidades. Atualmente, o Ministério de Educação - MEC oferece um curso chamado Proinfantil, destinados aos professores da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais, com duração de 2 anos, o curso objetiva que ao final o cursista seja capaz de desenvolver metodologias e estratégias de intervenção pedagógicas adequadas às crianças da educação infantil. No entanto, no currículo do curso não consta nenhum tema sobre a educação especial.

Além da falta de informação sobre o transtorno outro fator que pode dificultar o trabalho da prática docente com o aluno diagnosticado com TDAH é o quantitativo de trabalho que o docente realiza diariamente, como por exemplo, trabalhar dois ou três turnos por dia, lidar com outras especificidades de alunos e o elevado número de alunos na sala. (SAMPAIO; MARIN, 2004, p.1216) Todos esses fatores dificultam que o (a) docente tenha mais disposição para buscar novos conhecimentos, ou até tempo de participar de palestras ou minicursos. Contudo, a falta de informação e despreparo na sala de aula com o aluno diagnosticado com o transtorno de déficit atenção e hiperatividade não é um problema somente da formação do docente, mas também da rotina turbulenta que o docente precisa lidar diariamente. Pensando na dificuldade do docente em relação ao trabalho com o aluno diagnosticado com TDAH, será visto mais a frente, uma pesquisa realizada com duas professoras com alunos diagnosticados com o transtorno de déficit atenção e hiperatividade, onde será visto como as mesmas lidam com tais alunos na sua prática docente.

Capítulo III: Metodologia

A presente pesquisa se configura como uma investigação empírica, de abordagem qualitativa, realizada a partir do estudo de dois casos. Esse método foi escolhido em virtude da necessidade de desenvolver uma pesquisa mais aprofundada, e que desse conta da extensão delimitada como ponto de partida da trilha da pesquisa, construindo, assim, com ênfase nos objetivos propostos, a base teórico-metodológica que dá sustentação a todo trabalho.

Neste sentido, a investigação foi orientada pelo seguinte objetivo geral: Identificar e descrever as estratégias pedagógicas desenvolvidas por professoras que trabalham com crianças com diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH.

Além deste objetivo, o presente estudo propôs então os seguintes objetivos específicos: 1) Explorar a concepção que as professoras têm sobre o TDAH, assim como a de prática pedagógica considerando os estudantes com TDAH; 2) Observar, em sala de aula, as estratégias pedagógicas de duas professoras da Rede Municipal de Recife, desenvolvidas com os alunos com TDAH e 3) Identificar se há uma coerência entre a concepção que as professoras apresentam sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas para os alunos com TDAH e as práticas pedagógicas que as mesmas desenvolvem no dia-a-dia da sala de aula.

3.1 Participantes

Participaram da pesquisa duas professoras do 4º ano do Ensino Fundamental, e seus respectivos alunos diagnosticados com TDAH, de duas escolas públicas localizadas na Região Metropolitana do Recife. As escolas estão situadas no bairro do Engenho do Meio e Água Fria.

3.1.1 Das Professoras

As professoras foram selecionadas a partir da identificação dos alunos com o diagnóstico do transtorno a partir do levantamento realizado na Prefeitura da Cidade do Recife – Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica. Cada professora tem um aluno, em sua sala, com TDAH. A professora A tem 32 anos, é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, é pós graduada em Alfabetização pela Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE e é professora da Rede Municipal de Ensino

de Recife desde 2010. Já a professora B tem 49 anos, também é graduada em Pedagogia pela UFPE; é pós graduada em Linguística pela Fundação de Ensino Superior de Olinda – FUNESO e é professora da Rede Municipal de Ensino de Recife desde 1992.

3.1.2 Dos alunos

Os alunos participantes dessa pesquisa estudam no 4º ano do Ensino Fundamental; ambos com 10 anos e diagnosticados com TDAH.

3.2 Material

Foi realizada uma entrevista semiestruturadas com cada professora (Roteiro da entrevista – Apêndice 1). A entrevista foi previamente agendada e aconteceu na própria sala de aula, durante o intervalo/recreio dos alunos, e durou cerca de 20 minutos, e teve como objetivo levantar os conhecimentos sobre o TDAH, assim como a concepção de prática pedagógica que as participantes desenvolvem com seus alunos com diagnóstico de TDAH. Para a realização das entrevistas foram utilizados: gravador, papel e caneta.

Também foram realizadas cinco observações em cada sala de aula das respectivas professoras com alunos diagnosticados com o TDAH, cujo objetivo era observar as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas professoras com os alunos diagnosticados com o TDAH. As observações duraram cerca de 2h cada uma, sendo três realizadas no primeiro horário (antes do intervalo/recreio) e duas no segundo (após o intervalo/recreio). Para a realização das observações foram utilizadas máquina fotográfica – função filmadora, papel e caneta.

3.3 Procedimento

Antes de iniciar a pesquisa, foi necessária uma autorização da Prefeitura da Cidade do Recife – Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, que indicou e liberou uma carta de anuência, autorizando a ida das pesquisadoras nas escolas. Em seguida, foi-se a cada escola levar a autorização e conversar com as professoras para marcar a entrevista, assim como fechar o calendário de observações. Nesse mesmo período foram entregues às professoras 25 termos de consentimento para gravação de filmagem, em que os pais autorizariam ou não a gravação das imagens de seus (suas) filhos(as), e que foram recolhidos pelas pesquisadoras cerca de uma semana após a entrega.

Após essa etapa, deu-se início a realização das entrevistas semiestruturadas, nas quais participaram duas professoras da Rede Municipal de Recife, onde foi explorada a concepção da professora sobre o TDAH, assim como da prática pedagógica utilizada com o aluno diagnosticado com TDAH, contendo perguntas abertas, com duração média de 20 minutos. Após as entrevistas, as mesmas foram transcritas, integralmente, e em seguida, como forma de sistematização, foi elaborada uma tabela com todas as respostas de cada professora às perguntas da entrevista (Apêndice 2). Essa tabela serviu de base para as análises feitas posteriormente.

Em seguida, foram realizadas cinco observações na sala de aula de cada professora, com um tempo médio de duração de 2 horas. Durante cada observação, utilizou-se a máquina fotográfica, lápis e papel com o objetivo de registrar as práticas e estratégias realizadas pelas professoras com os alunos com TDAH.

A seguir, dará início a análise dos dados coletados com as professoras e alunos diagnosticados com TDAH. A análise foi realizada a partir das etapas da coleta de dados e organizada em categorias criadas a partir dos objetivos, materializados nos roteiros de entrevista e observações.

Capítulo IV: Análise e discussão dos resultados

No presente trabalho, a análise dos dados coletados será organizada da seguinte maneira: 1) caracterização dos participantes da pesquisa (professoras e alunos); 2) análise das entrevistas realizadas com as professoras que buscou compreender o que elas compreendem o TDAH e qual a concepção das mesmas sobre a prática pedagógica que desenvolvem em relação ao aluno diagnosticado com TDAH; 3) a análise das cinco observações feitas na sala de aula das professoras participantes da pesquisa e 4) estabelecer uma relação entre o discurso apresentado pelas mesmas sobre o TDAH e o modo como desenvolvem suas atividades pedagógicas com um aluno diagnosticado com o referido transtorno de aprendizagem. Este último item da análise busca verificar se existe uma coerência entre o discurso das professoras sobre como desenvolvem as suas atividades com alunos com TDAH e aquilo que as mesmas desenvolvem no dia a dia da sala de aula (registrado nas observações).

4.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Antes de iniciar a apresentação dos resultados referente à caracterização dos participantes, faz-se necessário justificar o porquê da mesma estar sendo considerada uma parte dos resultados deste trabalho. Mesmo compreendendo que a caracterização dos participantes de uma pesquisa faz parte do método, resolvemos destacar esta etapa também como resultado pela dificuldade enfrentada na seleção da escola e das professoras que participariam desta investigação. Como já mencionado anteriormente, um dos objetivos específicos deste trabalho foi *observar, em sala de aula, as estratégias pedagógicas de professores da Rede Municipal de Ensino do Recife, desenvolvidas com aluno(s) com TDAH*, neste sentido havia a necessidade de selecionar como participantes professoras que tivessem na sua sala de aula, pelo menos, um aluno(a) com diagnóstico de TDAH comprovado a partir de um laudo. É justamente em relação a este aspecto da caracterização dos participantes que o presente trabalho identifica seu primeiro resultado mesmo que isto não estivesse previsto em seus objetivos. Desta forma, empreendemos, ao realizar a seleção dos participantes desta pesquisa, uma longa busca nas escolas da rede municipal de Recife por crianças que eram diagnosticadas com TDAH e que tinham um laudo que comprovasse tal diagnóstico. A escolha pela Rede Municipal de Ensino de Recife se deu pelo fato das pesquisadoras terem tido experiências durante as disciplinas de estágio, em escolas dessa rede, o que facilitaria a

realização da pesquisa. Foram visitadas seis escolas nas quais, ora não se encontravam crianças com esse diagnóstico, ora encontravam-se crianças que apresentavam as características do transtorno, mas que não tinham laudo. Acredita-se que essa seja uma situação muito comum de ser encontrada não apenas nas escolas da rede municipal de Recife, mas também em outras redes de ensino, tendo em vista a dificuldade que se tem de diagnosticar o TDAH pois, como afirma JOURNAL et al. (2010, p.30):

Não existe, portanto, nenhum teste psicométrico, neurológico ou laboratorial que permita diagnosticar o TDAH. O diagnóstico é o resultado da análise de informações obtidas de várias fontes e em diversas situações, incluindo desde a queixa feita no consultório do profissional até as informações obtidas mediante entrevistas e escalas com os pais ou responsáveis, os professores e a anamnese da criança (GUARDIOLA, 2006; LOW, 2006; ROTA, 2006).

Tal dificuldade no diagnóstico, assim como a falta de conhecimento de professores e familiares, faz com que os sintomas sejam, muitas vezes ignorados, subestimando os sintomas e relacionando-os a mau comportamento. Além disso, é fundamental que os professores tenham bastante cautela e conscientizem-se de que eles não são os profissionais responsáveis por diagnosticar o transtorno pois, como afirma Jones (1991 apud ROHDE et al., 2003 apud SILVA et al., 2010, p. 5) “os professores devem ter cuidado para não diagnosticar, mas apenas descrever o comportamento e o rendimento do aluno, propondo um possível curso de ação.”

Após essa busca, encontraram-se duas escolas: uma, localizada no bairro do Engenho do Meio e outra localizada no bairro de Água Fria. Nelas, encontrou -se uma professora com um aluno diagnosticado com TDAH e apresentando um laudo comprovando tal diagnóstico. Uma vez que tal dificuldade foi superada temos as seguintes características dos participantes deste trabalho:

A professora A tem 32 anos, é graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. É pós-graduada em Alfabetização, pela Faculdade Frassinetti do Recife. É professora da Rede Municipal de Recife desde 2010, mas já atuou na Rede Municipal de Camaragibe e na rede particular. A professora B tem 49 anos, também é graduada em Pedagogia, pela UFPE. É pós graduada em Linguística, pela Fundação de Ensino Superior de Olinda - FUNESO. É professora da Rede Municipal de Recife desde 1992, mas já leciona há 31 anos e atuou na Rede Municipal do Cabo e na rede particular.

O aluno A tem 10 anos e desde os 2 anos iniciou avaliação com queixas de agressividade. É diagnosticado com Distúrbio Grave de Comportamento, Transtorno Grave de Conduta e TDAH. Seu diagnóstico foi dado por uma neurologista. Atualmente faz acompanhamento com uma neurologista e uma psicóloga, além de fazer uso de dois medicamentos, sendo eles Carbamazepina – 1 comprimido pela manhã e 1 comprimido a noite – e Respiridona – 1 comprimido a noite. O aluno B tem 11 anos. É diagnosticado com TDAH. Seu diagnóstico foi dado por uma neurologista. Atualmente faz acompanhamento com neurologista, além de fazer uso de dois medicamentos, sendo eles Carbamazepina e Respiridona – ambos a noite.

Uma vez que foram apresentadas as características dos participantes do estudo será apresentada a análise das entrevistas com as professoras, a qual procura dar conta do primeiro objetivo específico deste trabalho, qual seja, explorar a concepção que as professoras têm sobre o TDA/H, assim como a de prática pedagógica considerando os estudantes com déficit de atenção e hiperatividade.

4.2. Análise das entrevistas

A fim de dar conta do primeiro objetivo específico desse trabalho, qual seja explorar a concepção que as professoras têm sobre o TDA/H, assim como a de prática docente considerando os estudantes com déficit de atenção e hiperatividade. foi realizada uma entrevista, com cada professora. A entrevista foi previamente agendada e aconteceu na própria sala de aula, durante o intervalo/recreio dos alunos, e durou cerca de 20 minutos.

Nesse sentido, a análise das entrevistas foi inspirada pelas etapas da Análise de Conteúdo, propostas por Laurence Bardin. Sobre esse aspecto, Bardin (2009 apud FARAGO, Cátia Cilene; FOFONCA, Eduardo, p. 3) afirma que “a análise de conteúdo, enquanto método, torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” Assim, buscou-se seguir as três etapas propostas nesse método, sendo elas: a leitura flutuante dos dados coletados, a categorização e ordenamento dos dados coletados e, por fim, a interpretação, ligação entre o que foi coletado com as inferências propostas pelas pesquisadoras.

Assim, a fim de analisar as entrevistas realizadas com as professoras realizou-se, em primeiro lugar, a transcrição integral das mesmas. Como facilitador para realizar a análise, as entrevistas foram organizadas em um quadro (ver apêndice 2) onde foram agrupadas as perguntas e também as respostas das duas professoras. Após a transcrição integral das entrevistas e a leitura e releitura das mesmas, foram propostas categorias de análise que representavam temáticas presentes nas falas das professoras. Em cada categoria buscou-se identificar então possíveis convergências e divergências nas falas das participantes em relação ao tema que estava sendo abordado. Sendo assim, as seguintes categorias foram criadas:

a) Formação:

Nesta categoria, buscou-se identificar nas respostas das participantes aspectos relativos à formação que as mesmas tiveram em relação ao TDAH.

Quando questionadas sobre se na sua formação (inicial e/ou continuada) o TDAH foi abordado, ambas responderam que não foi e que, apesar de terem tido uma disciplina sobre educação especial, muito pouco foi relacionado ao tema.

Nesse sentido, percebe-se que, apesar delas serem graduadas em épocas diferentes, a questão da educação especial ainda vem sendo esquecida. Embora existam disciplinas que tratam sobre essa questão nos cursos de graduação, ainda não é dada a devida importância para determinados transtornos, como o TDAH, que é considerado, segundo Miranda, Rizzutti e Muskat (2013, p.31) “o mais comum transtorno emocional, cognitivo e comportamental na infância”.

b) Conhecimento sobre o TDAH

Nesta categoria foram registradas as respostas que as professoras deram acerca do conhecimento que têm sobre o TDAH, assim como a maneira que elas adquirem tais conhecimentos e quais aspectos ainda precisam ser conhecidos sobre o transtorno.

Questionadas sobre o que sabem sobre o TDAH, ambas demonstraram ter pouco conhecimento sobre o transtorno, enfatizando sobre uma característica do transtorno que é a hiperatividade. Isto pode ser visto nas seguintes falas das professoras:

“... as crianças que tem esse transtorno são muito agitadas...” (Fragmento da fala da Professora A).

“o que eu entendo de TDAH é essa hiperatividade.” (Fragmento da fala da Professora B).

Tal definição dada pelas professoras condiz com um dos sintomas mais comuns entre os diagnosticados com TDAH que é a hiperatividade. A partir das falas das professoras, percebe-se que, apesar delas definirem o TDAH a partir de uma possível característica do transtorno, elas não têm a concepção do transtorno em sua totalidade.

Sobre como adquiriram os conhecimentos sobre o TDAH, ambas informaram que na graduação, apesar de terem tido uma disciplina de educação especial, muito pouco foi abordado sobre o tema e que, o que sabem foi através de pesquisas realizadas em internet, com outras professoras que já tiveram alunos diagnosticados com TDAH e/ou em conversa com as professoras da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola. A professora A, ao afirmar que faz pesquisas por conta própria, a partir das necessidades que tem com seu aluno, informa que, durante os seis anos que está trabalhando em escolas da PCR, nunca teve um momento de formação sobre essa temática, como mostra o trecho de sua fala abaixo:

“a rede de ensino, não promove ou não tem promovido para os professores, em sala de aula, participarem desses momentos. Então, nós professores entramos em sala de aula sem a preparação, sem o conhecimento necessário, porque o que a gente sabe é curiosidade”. (Fragmento da fala da Professora A).

Um estudo realizado por SILVA et al (2010) sobre relatos de professoras da rede municipal do Recife sobre seus conhecimentos sobre o TDAH, 100% das professoras que participaram da entrevista relataram a falta de apoio da rede municipal do Recife. Tal fato parece ainda ser uma realidade, como mostra a fala acima da Professora A, e que vai contra com o que está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, no artigo 59, inciso III, que diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (LDB, 1996).

As professoras afirmam, ainda, que sentem necessidade de adquirir conhecimentos sobre o TDAH, uma vez que o que elas pesquisam não tem sido suficiente. Para a professora A, esses conhecimentos estão ligados aos efeitos que os

medicamentos utilizados pelos alunos podem acarretar, tendo em vista a variação de comportamento quando eles fazem uso da medicação, conforme vê-se a seguir:

“no caso do meu aluno a questão da medicação que causa efeitos que tanto faz ele estar agitado demais, como ele estar sonolento demais, a prática é realmente diferente. Então, isso exige uma constante busca de conhecimento”. (Fragmento da fala da Professora A).

Já para a professora B, o que falta é conhecimento não apenas sobre o TDAH e suas especificidades, mas de uma maneira geral sobre como incluir alunos com deficiência, conforme se vê a seguir:

“a gente vai recebendo alunos especiais a todo momento. Aí eu tenho necessidade”. (Fragmento da fala da Professora B).

c) TDAH em sala de aula

Nesta categoria pretendeu-se compreender, a partir das falas das professoras, qual a concepção que as mesmas têm sobre como o TDAH pode interferir na dinâmica da sala de aula, assim como no processo de ensino-aprendizagem.

As professoras foram questionadas sobre os sintomas mais evidentes de seus alunos diagnosticados com TDAH em sala de aula. As duas parecem concordar que o sintoma mais evidente é a inquietude das crianças, o fato de não permanecerem muito tempo sentadas. Nesse sentido, destacamos as seguintes falas das professoras:

“a falta de interesse, a incapacidade de se manter no mesmo local por mais de 20 minutos e a necessidade muito grande de sair de sala de aula e de se movimentar” é o mais evidente nele. (Fragmento da fala da Professora A).

“não consegue ficar sentado por muito tempo e nem se concentrar”. (Fragmento da fala da Professora B).

Tal fala das professoras pode ser confirmada por Castro e Nascimento (2009, p.20) quando afirmam que *“as crianças que apresentam TDAH demonstram dificuldade para manter a atenção em tarefas, distraem-se com facilidade e geralmente dão a impressão de não estarem escutando o que foi dito.”* Tal falta de concentração e inquietação, são os motivos pelos quais as professoras pesquisadas afirmam que o

TDAH atrapalha no processo de ensino-aprendizagem uma vez que, existe essa necessidade muito grande de sair o tempo todo da sala de aula, ou até mesmo deles não prestarem atenção no que está acontecendo na sala de aula. Assim, as falas das professoras são confirmadas também por Muskat, Miranda e Rizzutti (2012, p.111) ao afirmarem que:

(...) a criança com TDAH apresenta mau rendimento escolar por ter dificuldade em prestar atenção a detalhes, comete erros nas atividades escolares, não conseguem acompanhar as longas instruções nem permanecer atenta para concluir suas tarefas escolares.

d) Planejamento de atividades para o aluno com TDAH

Nesta categoria pretendeu-se compreender se e como são planejadas as atividades das professoras considerando seus alunos com TDAH e as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem e as dificuldades de trabalhar com essas crianças.

Sobre esse aspecto, há uma divergência nas falas das professoras. A professora A posiciona-se mostrando não fazer um planejamento específico para o seu aluno com TDAH, conforme pode ser percebido em sua fala:

“meu aluno não requer atividades específicas para ele” e que *“ele acompanha o ritmo da turma”*, afirmando haver um único planejamento para a turma toda.

No entanto, é importante salientar que, como afirma SILVA et al. (2010), o fato de não ter formação não justifica uma mudança no planejamento do professor, pois como afirma Rohde et al (2003) o aluno com TDAH leva o professor a refletir e buscar novas estratégias de ensino para que possam atender as suas necessidades educacionais. Já a professora B apresenta outro posicionamento, realizando, assim, um planejamento específico para seu aluno com TDAH:

“sim, e muito”.

Ela afirmou que tem uma pasta com atividades exclusivas para ele e está sempre pesquisando em um blog *“bem legal com atividades direcionadas para essas lacunas que ele tem”*.

Quanto às estratégias específicas utilizadas para o aluno com TDAH, mais uma vez percebe-se que as professoras divergem. A professora A afirma que *“depende de como ele está.”* e que deixa o aluno *“bem à vontade”* e faz *“de tudo para não*

contrariá-lo”; mas que diante de certos comportamentos agressivos e hostis ela interfere e repreende-o e, diante de alguma atitude que ele faz para chamar atenção “*ignoro o que ele faz para não dar mais força*”. Tal atitude da professora é embasada por Barkley (2002 apud CASTRO; NASCIMENTO, 2009, p.69) quando diz que “uma das formas mais eficientes de ajuda à criança com TDAH é ignorar o comportamento disruptivo e inapropriado do portador do transtorno.” Já a professora B afirma que o que ela mais faz é “*chamar a atenção dele, dando algumas chamadas e procurando sempre algumas coisas para ele*. É importante salientar que, embora existam estratégias que as professoras possam utilizar para trabalhar com essas crianças, cada caso vai exigir estratégias e meios específicos para lidar com as mais diversas situações que o aluno com TDAH vai apresentar.

Quanto às dificuldades, a professora A afirmou que são duas as maiores dificuldades: uma que está ligada ao lado social, já que por muitas vezes seu aluno tem temperamento hostil, mexe com os colegas da sala, age de forma agressiva; e outra que está ligado aos conhecimentos adquiridos nas aulas, tendo em vista que ele muitas vezes não participa das aulas, está sempre de cabeça baixa ou fora da sala, conforme pode ser percebido nas falas a seguir:

“o lado social é muito importante de ser trabalhado e é muito difícil. É uma criança que não aceita o não, e ela dá essa resposta muitas vezes de forma agressiva, rude; e quando ela não lhe afeta diretamente, ela vai afetar o colega. [...] Em relação aos conteúdos, nesse caso eu tenho muita preocupação em ele não participar. Eu tenho me preocupado muito é com a questão dele não fazer os registros do que é trabalhado em sala, dele não utilizar o livro didático[...]” (Fragmento da fala da Professora A)

Já a professora B não informou as dificuldades do trabalho, mas o que causa as possíveis dificuldades que ela encontra, conforme afirmou:

“Meu conhecimento é mais superficial, infelizmente eu não tive formação nenhuma. Então, as dificuldades seriam da falta de formação.”

e) Avaliação e Desempenho

Nesta categoria buscou-se discutir as concepções das professoras sobre como se dá o processo de avaliação dos alunos com TDAH assim como o desempenho integral dos mesmos.

Quando questionadas sobre as possíveis estratégias de avaliação, as professoras concordam quanto a não realizarem uma avaliação específica para seus alunos. Enquanto a professora A informou que ela utiliza a mesma avaliação para todos os alunos e que o que diferencia a do seu aluno com TDAH é que, muitas vezes, ele faz a avaliação (teste/prova) numa sala separada uma vez que, diante dessa situação *“ele rende mais”*, a professora B, afirmou que também faz uma única avaliação para toda a turma, no entanto para o aluno com TDAH ela dá *“ênfase na escrita, não é nem na nota, mas é muito mais do relato dele”*.

Sobre o desempenho escolar, ambas afirmam que não está dentro do esperado e que poderia ser melhor. Mais uma vez a inquietude, a falta de concentração é o elemento principal que favorece a dificuldade no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TDAH e, conseqüentemente, no desempenho escolar. A professora A afirma que tenta sempre trazer o aluno para sala e incentivá-lo a participar, mas nem sempre ela consegue. Situação que DuPaul e Stoner (2007) confirmaram em um estudo de caso realizado que apresenta algumas características de crianças com TDAH e que podem prejudicar o desempenho escolar, tais quais: dificuldade em manter a atenção em tarefas que exijam concentração, falha ao prestar atenção às instruções das tarefas, baixo desempenho em avaliações, entre outras.

f) Promovendo a Inclusão

Nesta categoria analisou-se como as professoras concebem o processo de inclusão dos seus alunos.

As professoras apresentaram diferentes aspectos sobre a inclusão dos seus alunos. A professora A, informou que a escola é referência na prefeitura do Recife para alunos com deficiência, seja ela qual for. Nesse sentido, a escola recebe muitos alunos. A estrutura da escola em si, atende as necessidades, conforme disse:

“a escola é atendida por transporte inclusivo e tem sala de recurso”, mas ela acredita que *“a questão do meu aluno, em particular, é a formação do profissional (fala apontando para si). Não é questão só de ambiente. Porque espaço tem. A questão dele é*

a perspectiva do professor com a necessidade dele”. (Fragmento da fala da Professora A)

A professora B, no entanto, informou que a sua sala é muito pequena para os 21 alunos e que a disposição das cadeiras atrapalha muito, tendo, esse ano, reorganizado no mínimo três vezes a disposição das mesmas. Em sua fala ela afirma:

“tenho um cantinho de leitura, um cantinho de jogos matemáticos que eu, por conta própria comprei uma estante para botá-los.” (Fragmento da fala da Professora B)

Rohde et alli (2003, apud SILVA et alli ALLI, 2010, p.9) propõe sobre o espaço escolar:

Arrumar a sala de modo a haver bom acesso e boa visibilidade para todos, evitando-se que as carteiras estejam sempre dispostas em fila, ou eu as atividades sejam sempre as mesmas para todos, utilizando-se do mesmo livro, no mesmo momento. Quando o professor escolher os grupos de trabalho, a disposição do espaço, do tempo e dos móveis, deve ter em mente as necessidades específicas desses alunos, de modo que favoreça, ao máximo, sua participação total na dinâmica da aula.

Um ponto interessante na fala das professoras é a concepção de inclusão que ambas apresentam. Ao afirmarem considerar que seus alunos estão inclusos no processo de ensino-aprendizagem, elas discorrem sobre eles estarem socialmente inclusos, conforme se vê em suas falas:

“Sim, está incluído. Em todos os níveis inclusive: o social, as brincadeiras esportivas, as atividades de jogos. Ele está sim incluído.” (Fragmento da fala da Professora A).

“Está. Acho que inclusão é justamente isso: é a gente valorizar o processo dele, os alunos acolherem ele; que ele se sinta acolhido.” (Fragmento da fala da Professora B).

No entanto, nota-se que ao falarem de inclusão, ambas levam em consideração apenas o aspecto social, ou seja, o fato dos alunos terem um bom relacionamento com seus colegas e com os demais da escola. No entanto, nada levam em consideração sobre o processo de aprendizagem deles.

A análise das entrevistas será retomada posteriormente quando, na 4ª etapa da apresentação dos resultados, as entrevistas serão relacionadas às observações da prática das professoras na sala de aula (com seus alunos com TDAH) para perceber a coerência entre o discurso das professoras e as suas ações pedagógicas.

Assim, nossa próxima etapa de análise será a análise das observações realizadas nas salas das professoras com alunos diagnosticados com TDAH.

4.3. Análise das Observações:

A fim de dar conta do segundo objetivo específico desse trabalho, qual seja observar, em sala de aula, as estratégias pedagógicas de professores da Rede Municipal de Ensino do Recife, desenvolvidas com aluno(s) com TDAH, foram realizadas 05 observações, na sala de cada professora participante da pesquisa. As observações duraram cerca de 2h cada uma, sendo três realizadas no primeiro horário (antes do intervalo/recreio) e duas no segundo (após o intervalo/recreio). Para a realização das observações, foi utilizado um roteiro (Apêndice 3) o qual servirá também como base para as questões analisadas. A análise do que foi observado será dividida em duas etapas: a primeira apresentará a análise das observações acerca dos alunos e a segunda a análise das observações acerca da relação professora-aluno.

a) Observações acerca dos alunos:

Nessa etapa da pesquisa, serão analisadas as observações feitas em relação aos alunos, tais como comportamento, lugar e acompanhamento das estagiárias.

- *Comportamento:*

O primeiro ponto a ser observado foi o comportamento dos alunos diagnosticados com TDAH. Tanto no aluno A quanto no aluno B percebeu-se uma inquietação e uma desatenção muito grande, em diversos momentos do horário das aulas. Era constante a movimentação em excesso das pernas, assim como a necessidade de sair do lugar, andar pela sala e, até mesmo, sair da sala; como também a dificuldade de ter a atenção sustentada em diversas atividades. Sobre esse tipo de comportamento Castro e Nascimento (2009, p.20) afirmam que *“As crianças que apresentam TDAH demonstram dificuldades para manter a atenção em tarefas, distraem-se com facilidade e geralmente dão a impressão de não estarem escutando o que foi dito.”*

Outro comportamento relevante foi a participação dos alunos em sala assim como a realização das atividades propostas. O aluno A, na maioria das vezes, não participa e não realiza as atividades propostas pela professora, além de ficar um bom tempo de cabeça baixa, parecendo estar alheio ao que acontece. Já o aluno B, embora, na maioria das vezes, esteja inquieto, participa das atividades, ainda que interrompendo-as a todo o momento.

- *Lugar:*

O segundo ponto a ser observado foi o lugar em que os alunos com TDAH ficam sentados durante a aula. Segundo Castro e Nascimento (2009) é de suma importância que os assentos sejam dispostos de forma adequada; que seja preferencialmente próximo ao professor e evitando proximidade com portas e janelas, a fim de que fatores externos à sala sejam motivos de entretenimento para o aluno. Foi observado que nenhum dos dois alunos possui um local específico para sentarem; geralmente eles ficam sentados no meio da sala, cercado por outros colegas. No entanto, o aluno da professora B por diversas vezes vai até próximo ao quadro e senta-se no chão, para poder copiar as atividades. Por duas vezes, a professora colocou a banca dele próximo a ela, na frente. Os outros alunos, por sua vez, reclamaram, pois o aluno diagnosticado com TDAH é um dos maiores da turma e, assim, atrapalha os demais. Percebeu-se que a sala é apertada e não existem outras maneiras da professora dispor a banca desse aluno próxima a ela, sem atrapalhar os demais. Assim, a maior dificuldade quanto às possíveis distrações desses alunos, se deve ao fato deles estarem cercados por outros colegas e as conversas paralelas atrapalham bastante a concentração dessas crianças.

- *Acompanhamento da Estagiária:*

Tanto o aluno A quanto o aluno B são acompanhados por uma estagiária. No entanto, percebemos que elas não auxiliam os alunos em sala de aula. A estagiária do aluno A não senta ao lado dele (e sim atrás, mas não imediatamente atrás) e, por muitas vezes, apenas observa determinados comportamentos e reações dele, sem fazer interferências. Em alguns – poucos – momentos ela chama a atenção do aluno para pegar algum material (livro ou caderno) que foi solicitado pela professora e pede para ele fazer a atividade também solicitada pela professora. Já a estagiária do aluno B sempre senta ao lado dele e, assim como a estagiária do aluno A, também não faz interferência. No entanto, quando o aluno B não está produzindo as atividades ela, por diversas vezes, produz por ele.

b) Observações acerca da relação professora-aluno:

Nesta etapa da pesquisa, serão apresentadas as análises que foram realizadas sobre as observações feitas sobre a relação professora-aluno, tais como estratégias e atividades.

- *Estratégias:*

O primeiro ponto a ser observado diz respeito às estratégias utilizadas tanto pela professora A quanto pela professora B, mediante determinados comportamentos dos alunos, tais como a falta de atenção, de concentração e a não participação/realização de atividades. A professora A, diante dessas situações, faz pouquíssimas interferências, assim como praticamente não chama a atenção do aluno e não incentiva a participação do mesmo nas atividades propostas por ela. O aluno da professora A, várias vezes, fica boa parte das aulas de cabeça baixa, sem prestar atenção e sem participar das atividades em sala. A professora, diante dessa situação, por muitas vezes não reage, ou seja, não toma nenhuma atitude em relação a esse comportamento do aluno; sendo assim, ele fica sem realizar as atividades. Em alguns momentos ela chama a atenção, pedindo para que ele pegue o livro ou caderno e copie a atividade. No entanto, em uma das observações, durante a aula de matemática, ela apresentou as formas espaciais, utilizando material concreto, e o aluno se mostrou bastante interessado, participando da aula. Todavia, por algumas vezes, ele levantou a mão para responder e ela não oportunizou que ele respondesse. A professora B, assim como a professora A, faz poucas interferências mediante determinados comportamentos do aluno. Diferentemente do aluno da professora A, o aluno da professora B realiza as tarefas – ainda que sejam realizadas em um ritmo diferente do restante da turma e sofrendo diversas interrupções. Entretanto, a professora oportuniza o aluno a participar das atividades, pedindo para que ele realize a leitura do texto e responda as questões em voz alta e no quadro. Em relação a este aspecto observado na relação professora-aluno Muskat, Miranda e Rizzutti (2012, p. 112-113) destacam:

“Na maioria das vezes, os educadores não sabem o que fazer, se sentem perdidos, cansados, desanimados e sem apoio. Entretanto, não é possível recusar o direito dessas crianças ao ensino adequado para suas necessidades.[...] Também não é possível ignorar a presença dessas crianças a sala de aula.

Desta forma, se faz necessário que as professoras reflitam sobre suas limitações, e como elas interferem na prática pedagógica, comprometendo, assim, o desenvolvimento desses alunos, mas tendo em mente a necessidade de conhecer sobre o TDAH para que eles possam ter o direito de uma educação de qualidade efetivado.

- *Atividades Específicas:*

Durante as observações percebeu-se que tanto o aluno da professora A quanto o aluno da professora B passam um bom tempo sem participarem das atividades, sejam elas do livro e/ou do caderno. Não existe, por parte das professoras, nenhuma atividade específica para esses alunos bem como nenhuma adaptação das atividades propostas aos demais alunos para que os alunos diagnosticados com TDAH possam realizá-las. Sobre esse aspecto Muskat, Miranda e Rizzutti (2012, p. 114) afirmam que quando necessário é fundamental que haja “*mudanças no cronograma, no currículo e na didática e realizar alterações até a criança conseguir se ajustar no processo educacional*”. É também o que prevê a Lei 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – no artigo 28, inciso III:

Art.28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

Sendo assim, percebe-se que essas crianças estão tendo seus direitos – entre outros, o de uma educação de qualidade – negados.

4.4. Análise: Discurso X Prática:

A fim de dar conta do terceiro objetivo da pesquisa, qual seja identificar se há uma coerência entre a concepção que as professoras apresentam sobre as práticas docentes desenvolvidas para os alunos com TDAH e as práticas docentes que os mesmo desenvolvem no dia-a-dia da sala de aula, nessa etapa será apresentada uma análise da comparação entre a fala e a prática das professoras participantes da pesquisa. Para isso, foram criadas duas categorias: a primeira que apresentará os aspectos em que as falas das professoras coincidiram com as práticas das mesmas, e a segunda que abordará os aspectos em que as falas das professoras não coincidiram com as práticas das mesmas.

a) Discurso e prática coincidem:

Neste item, serão apresentados os aspectos em que as falas das professoras coincidiram com as práticas desenvolvidas pelas mesmas.

Quanto ao comportamento das crianças diagnosticadas com TDAH, foi visto que as características relatadas pelas professoras A e B condiz com o cotidiano na sala de aula. Na entrevista, a professora A relatou:

“a falta de interesse, a incapacidade de se manter no mesmo local por mais de 20 minutos e a necessidade muito grande de sair de sala de aula e de se movimentar.”

(Fragmento da fala da professora A).

A professora B diz: *“não consegue ficar sentado por muito tempo e nem se concentrar.”* (Fragmento da fala da professora B).

Nas observações realizadas na sala de aula das respectivas professoras foi observado que o comportamento dos alunos condiz com os relatos das mesmas, cujos alunos A e B estão sempre se movimentando na carteira, retirando os materiais escolares da bolsa, solicitando a professora para sair da sala por algum motivo. Comportamento esse reiterado por Jou et al. (2010, p.29-30) ao afirmar que:

“Quanto a sua excessiva motricidade ou hiperatividade, pais e professores comentam que elas têm a tendência de abraçar o mundo, ficam retorcendo-se sem conseguir ficar sentadas, falam demais, frequentemente ficam cantarolando ou fazendo barulhos estranhos, e são incapazes de frear as atividades motoras.”

É importante ressaltar uma fala da professora A, que chamou a atenção, ao dizer que *“a falta de interesse”* do aluno em participar e realizar as atividades propostas é um comportamento dele que lhe chama a atenção. Percebeu-se que nessa fala existe um estigma criado pela professora sobre o aluno, uma vez que a mesma acredita que a distração e a inquietude é culpa do aluno, ou seja, que ele é assim porque quer. A falta do conhecimento sobre o TDAH antes relatado pela mesma na pergunta sobre sua formação (*“Não, nunca. Eu me formei em 2005 e, realmente, nunca li nada na universidade sobre o tema.”* – Fragmento da fala da professora A) faz com que ela, e tantas outras (os) professoras (es) ajam dessa maneira, ou seja, cada vez mais culpando os alunos por determinados comportamentos e assim tirando de si a responsabilidade de desenvolver estratégias para que esses alunos participem das atividades em sala de aula.

Quanto às estratégias específicas utilizadas para o aluno com TDAH, tanto a professora A quanto a professora B fazem o que disseram na entrevista. Percebeu-se que a professora A, de fato, deixa o aluno *“bem à vontade”* e *“faz de tudo para não*

contrariá-lo” (Fragmentos da fala da professora A). Por vários momentos o aluno estava de cabeça baixa, sem realizar as atividades e a professora não chama a atenção dele e nem o incentiva a participar das atividades. Já a professora B, que afirmou durante a entrevista que o que ela mais faz é *“chamar a atenção dele (aluno)”* (Fragmento da fala da professora B), de fato o faz. Por muitas vezes, diante de determinados comportamentos, ela chama a atenção do aluno fazendo com que ele volte ao lugar ou volte a realizar a atividade que estava fazendo.

Sabe-se que é importante estimular a autonomia das crianças e permitir que elas vivenciem as mais diferentes experiências, até mesmo na sala de aula. Permitir uma certa liberdade às crianças é importante, no entanto, percebeu-se que essa liberdade dada pelas professoras aos alunos tem sido exacerbada, uma vez que compromete a aprendizagem dos mesmos. Sendo assim, se faz necessário *“ser flexível para lançar mão de uma série de recursos e estratégias de ensino até descobrir o estilo de aprendizagem da criança.”* (MUSKAT; MIRANDA; RIZZUTTI 2012 p.115)

Sobre o desempenho dos alunos, observou-se que condiz com a resposta das professoras ao afirmarem que *“Não, não está como o esperado”* (Fragmento da fala da professora A) e *“Poderia ser melhor”* (Fragmento da fala da professora B). Segundo Benczik (2000 apud CASTRO; NASCIMENTO, 2009, p. 55), para alunos com TDAH:

[...] um bom desempenho escolar está atrelado cada vez mais à capacidade do aluno em se concentrar durante longos períodos de tempo, de ficar sentado quieto, de ficar fazendo a lição e esperar meses até receber um boletim escolar como recompensa pelas centenas de horas de trabalho.”

Assim, percebeu-se que na maioria das vezes os alunos não participam das atividades propostas ou, quando participam, há várias interrupções – saída de sala para ir ao banheiro/ beber água, conversas com colegas, mexer na bolsa, entre outros – comprometendo, assim, a aprendizagem dos mesmos.

b) Discurso e prática não coincidem:

Nesta categoria, serão apresentados os aspectos em que as falas das professoras não coincidiram com as práticas desenvolvidas pelas mesmas.

Quanto ao comportamento das crianças diagnosticadas com TDAH, a professora A ao falar sobre o comportamento do aluno afirma que as características mais relevantes ao seu aluno são *“a falta de interesse, a incapacidade de se manter no mesmo local por*

mais de 20 minutos e a necessidade muito grande de sair de sala de aula e de se movimentar". No entanto, foi observada uma característica presente em todas as observações realizadas: em boa parte do tempo o aluno A fica de cabeça baixa, sem realizar qualquer atividade. Embora em outros momentos da entrevista a professora fale sobre essa característica, ela não a elencou como algo relativo à característica deste seu aluno.

Quanto às atividades específicas, a professora B afirmou na entrevista que *"ele tem na sala a pastinha dele, com atividades"* (Fragmento da fala da professora B). No entanto, durante as observações constatou-se que não existe uma pasta com atividades e que, tão pouco, ele tem atividades específicas. As atividades realizadas por ele são as mesmas que os outros alunos fazem, como também as provas.

Quanto aos alunos serem incluídos no processo de ensino-aprendizagem, ambas as professoras responderam que sim. No entanto, percebeu-se que esses alunos não estão incluídos. Apesar de terem um bom relacionamento com os colegas e com as professoras, esses alunos não participam da dinâmica da sala de aula, assim como não lhes é assegurado o processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, deu-se por encerrada as análises feitas sobre os dados coletados com professoras e alunos diagnosticados com TDAH, tendo como próximo passo as considerações finais a cerca da pesquisa.

Considerações Finais

A presente pesquisa propôs identificar e descrever as estratégias pedagógicas desenvolvidas por professores com crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, considerando três objetivos específicos no qual o primeiro foi explorar a concepção que as professoras têm sobre o TDAH, assim como a de prática docente considerando os estudantes com déficit de atenção e hiperatividade. Como resultado desse objetivo percebeu-se que as professoras possuem uma formação bastante superficial sobre o transtorno em questão e, em relação às estratégias pedagógicas, relatam que buscam conhecimento em páginas na internet e conversas com outras professoras que já tiveram alunos também diagnosticados com TDAH.

Para a continuação da pesquisa foi proposto no segundo objetivo específico observar, em sala de aula, as estratégias pedagógicas de duas professoras da Rede Municipal de Recife, desenvolvidas com os alunos com TDAH. Nas observações foi visto que ambas as professoras não utilizam material específico como apoio didático em suas práticas docentes para o melhor desenvolvimento/aprendizado do aluno diagnosticado com TDAH. Outro ponto importante foi que além de não ter um material específico para o aluno com o transtorno, as professoras não incentivam os alunos diagnosticados com TDAH a participarem das atividades em sala de aula. Dessa maneira tal postura das professoras parece indicar que, pela falta de conhecimento sobre o transtorno, as mesmas preferem deixar os alunos com a escolha de desenvolver as atividades solicitadas ou não, retirando de si a responsabilidade do melhor desempenho escolar dos alunos.

Por fim, foi proposto no terceiro objetivo específico identificar se há uma coerência entre a concepção que as professoras apresentam sobre o TDAH e as práticas docentes desenvolvidas para os alunos com TDAH e as práticas docentes que as mesmas desenvolvem no dia-a-dia da sala de aula. Neste objetivo tivemos como resultado pontos que coincidem, como as características dos alunos apresentadas pelas professoras, as quais foram as mesmas observadas; e que não coincidem, como a fala das professoras ao afirmarem que seus alunos são incluídos no processo de ensino aprendizagem, quando, pelo que se foi observado, eles, na verdade, não estão.

O que os resultados nos apontam é que embora o TDAH seja um tema muito comum no contexto escolar, quando observamos a prática do docente desenvolvida com

alunos com o referido diagnóstico, muitas lacunas ainda estão presentes. Tais lacunas podem ser identificadas tanto na formação inicial e continuada das professoras, principalmente em relação à conceituação do TDAH como também no que diz respeito ao desenvolvimento e implementação de estratégias pedagógicas no trabalho em sala de aula.

Ao longo do processo dessa pesquisa foram muitas as dificuldades que partiram desde dificuldade em campo, como também na escrita do trabalho, por falta de experiência das pesquisadoras. Quanto ao trabalho, sabe-se que quanto mais lido mais poderia ser explorado, principalmente no que diz respeito à formação docente.

Logo, se faz necessário que o leitor desse trabalho, cuja intenção seja pesquisar sobre o tema aqui proposto, busque outras referências sobre formação docente e prática pedagógica e docente, tanto de modo geral mas também específica sobre professores e professoras que trabalham com crianças com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.

Ainda assim, considera-se relevante essa pesquisa uma vez que permitiu conhecer melhor o cenário em que professoras e alunos diagnosticados com TDAH encontram-se, dentro da Rede Municipal de Ensino do Recife, assim como nos faz refletir sobre a importância da formação continuada de professores e professoras e condições de trabalho para tratar as mais diversas especificidades encontradas nas salas de aula.

Referências

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em 26 de agosto de 2016.

BRASIL. Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acessado em 26 de agosto de 2016.

CASTRO, Chary. A. Alba; NASCIMENTO, Luciana. **TDAH - Inclusão na Escola**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2009.

FARAGO, Cátia Cilene; FOFONCA, Eduardo. **A Análise de Conteúdo na Perspectiva de Bardin**: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações. Disponível em: <<http://www.letas.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf>>. Acessado em 25 de março de 2017

FILHO, Marcilio Lira de Souza. **Relações Entre Aprendizagem e Desenvolvimento Em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou contabilidade?** Curitiba, 2008.

FONTANA, Rosilane da Silva et al. **Prevalência de TDAH em Quatro Escolas Públicas Brasileiras**. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/anp/v65n1/a27v65n1.pdf>>. Acessado 5 de junho de 2016.

GOMES, Marcelo et al. **Conhecimento sobre o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade no Brasil**. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v56n2/a04v56n2.pdf>>. Acessado em 6 de junho de 2016.

GONÇALVES, Samara Cunha. **O TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) no Contexto Escolar: Uma Visão Psicopedagógica**. Niterói, 2010. 36f. Monografia (Pós-Graduação – Psicopedagogia) – Curso de Pós-Graduação,

Universidade Cândido Mendes – Instituto A Vez do Mestre. Disponível em <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/n203935.pdf>. Acessado em 6 de junho de 2016.

JOU, Graciela Inchausti et al. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Um Olhar no Ensino Fundamental**. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v23n1/a05v23n1.pdf>>. Acessado em 5 de junho de 2016.

KURDT, Deize Katiele da Silva. **A Compreensão do Professor Sobre o TDAH**. 2013. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-compreensao-do-professor-sobre-o-tdah>>. Acessado em: 26 de agosto de 2016.

MIRANDA, Monica Carolina; RIZZUTTI, Sueli; MUSKAT, Mauro. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. In: MIRANDA, Mônica Carolina; MUSKAT, Mauro; MELLO, Claudia Berlim de. **Neuropsicologia do Desenvolvimento: Transtornos do Neurodesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Rubio, 2013.

MUSKAT, Mauro; MIRANDA, Monica Carolina; RIZZUTTI, Sueli. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade**. São Paulo: Cortês Editora, 2012.

PINHEIRO, Sara Cristina Aranha de Souza. **Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH) no Ambiente Escolar**. Bahia, 2010. 63f. Monografia (Graduação – Pedagogia) – Departamento de Educação – Campos I, Universidade do Estado da Bahia. Disponível em <<<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-SARA-CRISTINA-ARANHA-DE-SOUZA-PINHEIRO.pdf>>>. Acessado em 5 de junho de 2016.

SAMPAIO, Maria Das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. **Precarização Do Trabalho Docente E Seus Efeitos Sobre As Práticas Curriculares**. Campinas, 2004.

SILVA, Carolina Cremonez da. **Olhares Diversos sobre Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no Contexto Escolar**. Rio de Janeiro, 2011. 48f. Monografia (Pós Graduação “Lato Sensu” – Pedagogia) – Faculdade Integrada AVM, Universidade Cândido Mendes. Disponível em

<www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C205687.pdf>. Acessado em 6 de junho de 2016.

SILVA, Erivanir. et al. **TDA/H e Prática Pedagógica: Conhecendo as Principais Dificuldades a partir de Relatos de Professores da Rede Municipal do Recife.** 2010. Disponível em <<
https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2010.1/tdah%20e%20prtica%20pedaggica%20conhecendo%20as%20principais%20dificulda.pdf>>. Acessado em 22 de setembro de 2016.

Apêndices

Apêndice 1 – Roteiro de entrevista aplicado às professoras

Conhecimentos sobre TDAH

- 1 – O que você sabe sobre o TDAH?
- 2 – Na sua formação o TDAH foi abordado?
- 3 – O seu conhecimento sobre este transtorno você obteve a partir de que fonte?
- 4 – Quais sintomas mais evidentes na sala de aula, do (a) aluno (a) diagnosticado (a) com TDAH?
- 5 – Você acredita que o TDAH atrapalha no processo de aprendizagem do (a) aluno (a)? Se sim, em quê?
- 6 – Você sente necessidade de obter mais conhecimentos sobre o TDAH? Que conhecimentos seriam estes? Estas lacunas seriam sobre que aspectos do TDAH?

Prática Pedagógica com Aluno Diagnosticado com TDAH

- 7 – Na sua prática pedagógica, você planeja as suas atividades considerando que você possui aluno (a) com TDAH? Se sim...
- 8 – Que estratégias pedagógicas você desenvolve no processo de ensino-aprendizagem em turmas com aluno (a) com diagnóstico de TDAH?
- 9 – Você desenvolve alguma estratégia específica no processo de ensino aprendizagem com aluno (a) com diagnóstico de TDAH?
- 10 – E em relação à avaliação, você desenvolve alguma estratégia específica para avaliar a aprendizagem do (a) aluno (a) com diagnóstico de TDAH? Como isto ocorre?
- 11 – De acordo com o que você conhece sobre as características do TDAH, quais as dificuldades de trabalho para o ensino do (a) aluno (a) com TDAH?
- 12 – O desempenho acadêmico do (a) aluno (a) com TDAH está sendo desenvolvido como esperado? Se não, o que você acredita que pode dificultar o desenvolvimento integral (cognitivo, emocional, etc) deste (a) aluno (a) no contexto escolar?
- 13 – A estrutura da escola/sala de aula favorece o processo de ensino-aprendizado do (a) aluno (a) com TDAH?
- 14 – Na sua prática pedagógica com aluno (a) com diagnóstico com TDAH, você consegue afirmar que ele (a) é incluído (a) no processo de ensino-aprendizagem?

Apêndice 2 – Modelo da tabela com as respostas das professoras

PERGUNTAS	PROFESSORA A	PROFESSORA B
O que você sabe sobre o TDAH?	RESPOSTA DA PROFESSORA A	RESPOSTA DA PROFESSORA B
Na sua formação o TDAH foi abordado?	RESPOSTA DA PROFESSORA A	RESPOSTA DA PROFESSORA B
O seu conhecimento sobre este transtorno você obteve a partir de que fonte?	RESPOSTA DA PROFESSORA A	RESPOSTA DA PROFESSORA B

Apêndice 3 – Roteiro das Observações em Sala de Aula

1. Observar em que parte da sala o aluno diagnosticado com TDAH senta. Existe algo de fora da sala que o distraia?
2. Observar as estratégias que a professora utiliza para chamar a atenção do aluno diagnosticado com TDAH?
3. Observar se e como o aluno diagnosticado com TDAH é inserido nas atividades propostas em sala de aula.
4. Observar quais as estratégias utilizadas pela professora para o ensino da criança diagnosticada com TDAH.
5. Observar se existe atividade específica para o aluno diagnosticado com TDAH.