

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM
ESTUDANTES COM DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH) EM UMA
TURMA DE 5º DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**MANAUS
2023**

JULIE SARUBY DE SOUZA

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES COM DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH) EM UMA TURMA DE 5º DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca de defesa e TCC como requisito para a obtenção do grau de curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas.

Orientadora: Profa. Dra. Andrezza Belota Lopes Machado.

**MANAUS
2023**

JULIE SARUBY DE SOUZA

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES COM DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH) EM UMA TURMA DE 5º DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Trabalho de conclusão de curso apresentado à banca de defesa e TCC como requisito para a obtenção do grau de curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas.

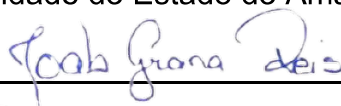
Orientadora: Profa. Dra. Andrezza Belota Lopes Machado.

Aprovado em: 31/08/2023

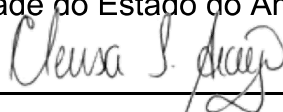
BANCA EXAMINADORA



Professor(a) Dra. Andrezza Belota Lopes Machado, Orientadora
Universidade do Estado do Amazonas



Professor(a) Dra. Joab Grana Reis, Membro
Universidade do Estado do Amazonas



Professor(a) Dra. Cleusa Suzana OLiveira de Araújo, Membro
Universidade do Estado do Amazonas

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

S251cc De Souza, Julie Saruby
Concepções dos Professores sobre Práticas Pedagógicas
com estudantes com Transtorno de Déficit de
Atenção/Hiperatividade (TDAH) em uma turma de 5º do
Ensino Fundamental I / Julie Saruby De Souza. Manaus :
[s.n], 2023.
67 f.: color.; 21 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia - Licenciatura -
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023.
Inclui bibliografia
Orientador: Andrezza Belota Lopes Machado

1. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (T.
2. Práticas Pedagógicas. 3. Educação Inclusiva. 4.
Metodologias Ativas. I. Andrezza Belota Lopes Machado
(Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III.
Concepções dos Professores sobre Práticas Pedagógicas
com estudantes com Transtorno de Déficit de
Atenção/Hiperatividade (TDAH) em uma turma de 5º do
Ensino Fundamental I

"O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola." (Jean Piaget 1896-1980)

Dedico este trabalho a todos aqueles que sempre me incentivaram e estiveram comigo em minha jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais primeiramente pela educação que me proporcionaram, que sempre focaram em um aprendizado de boa qualidade para mim, e me influenciaram em minha contínua busca por conhecimento e aprimoramento do saber.

Agradeço aos professores que tive e conheci por me proporcionarem vivências e experiências no saber que somaram em minha trajetória acadêmica e me proporcionaram múltiplas aprendizagens.

As amizades que fiz que contribuíram de maneira positiva no meu processo de construção pessoal, social e emocional, me inspiraram a continuar e a me empenhar mais em meus objetivos buscando sempre o melhor.

Aqueles que perdi, porém, que sempre carregou em meu coração, todos foram uma grande influência para mim, e permitiram que eu pudesse conhecer mais a área em questão que foram fundamentais nesta pesquisa.

As minhas influências literárias que fundamentam meus princípios morais e acadêmicos proporcionando-me uma gama de ideias e saberes.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Andrezza Belota que me incentivou a nunca desistir e buscar melhorias, sempre gentil.

À Prof.^a Dra. Cleusa Suzana que contribuiu imensamente para que eu aprimorasse meu saber no campo das metodologias ativas, contribuindo em minha práxis, e no desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus colegas que compartilharam comigo momentos de risos e lágrimas e que me mantiveram firme para finalizar esta etapa.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que pude conhecer durante esse período, vocês foram grandes influências para mim embora não saibam, obrigada por contribuírem para a realização desse sonho!

RESUMO

O presente trabalho: Concepções dos Educadores sobre as Práticas Pedagógicas com estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, tem como objetivo geral “compreender o processo de aprendizagem dos estudantes com TDAH, refletindo sobre as contribuições das práticas pedagógicas inclusivas e baseadas nas metodologias ativas”. E, como objetivos específicos: 1) Identificar a evolução histórica do conceito de TDAH e as características mais comuns no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com este perfil; 2) Investigar sobre a prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva e com base nas metodologias ativas, refletindo como elas podem contribuir para a aprendizagem de crianças com TDAH; 3) Compreender as concepções dos professores sobre o TDAH e sobre como as práticas inclusivas e as metodologias ativas podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes com esse transtorno do neurodesenvolvimento. Metodologicamente o estudo teve uma abordagem qualitativa, tendo como procedimentos técnicos a pesquisa de campo, enriquecida pela pesquisa bibliográfica para embasamento científico da temática pesquisada. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, por meio do qual conhecemos as concepções dos três professores, sujeitos da pesquisa. Realizou-se posteriormente a apresentação e análise dos resultados, tendo como método a análise de conteúdo de Bardin (2011). Após o desenvolvimento da pesquisa, os resultados evidenciaram que, o TDAH é um transtorno neurobiológico que se surge na infância que acarreta uma série de fatores comportamentais que influenciam significativamente a vida da pessoa, com isso a família e escola têm um papel fundamental no acompanhamento e estimulação do desempenho da criança. Além disso, a pesquisa possibilitou compreender como as práticas pedagógicas atreladas em uma formação continuada, podem contribuir para um trabalho docente mais inclusivo com os estudantes com TDAH, bem como as metodologias ativas podem somar para a constituição e construção desse viés inclusivo, tendo o estudante um papel mais ativo, com práticas diversificadas e, com isso, aumentando suas chances de sucesso na aprendizagem.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH); Práticas Pedagógicas; Educação Inclusiva; Metodologias Ativas.

ABSTRACT

This work: Educators' Conceptions of Pedagogical Practices with Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) in a 5th grade elementary school class, has the general objective of "understanding the learning process of students with ADHD, reflecting on the contributions of inclusive pedagogical practices based on active methodologies". And, as specific objectives: 1) To know the historical evolution of the concept of ADHD and the most common characteristics in the development and learning process of children with this profile; 2) To investigate pedagogical practice from the perspective of inclusive education and based on active methodologies, reflecting on how they can contribute to the learning of children with ADHD; 3) To identify teachers' conceptions of ADHD and how inclusive practices and active methodologies can contribute to the learning of students with this neurodevelopmental disorder. Methodologically, the study took a qualitative approach, with field research as the technical procedure, enriched by bibliographical research to provide a scientific basis for the subject being researched. A semi-structured interview was used as the data collection instrument, through which we learned about the conceptions of the three teachers who were the subjects of the research. The results were then presented and analyzed using Bardin's (2011) content analysis method. After carrying out the research, the results showed that ADHD is a neurobiological disorder that arises in childhood and causes a series of behavioral factors that significantly influence the person's life, with the family and school playing a fundamental role in monitoring and stimulating the child's performance. In addition, the research made it possible to understand how pedagogical practices linked to continuing education can contribute to more inclusive teaching work with students with ADHD, as well as how active methodologies can add to the constitution and construction of this inclusive bias, with the student playing a more active role, with diversified practices and, with this, increasing their chances of success in learning.

Keywords: Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD); Pedagogical Practices; Inclusive Education; Active Methodologies.

SUMÁRIO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS ESCOLA NORMAL SUPERIOR.....	1
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES COM DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH) EM UMA TURMA DE 5° DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	1
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES COM DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH) EM UMA TURMA DE 5° DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	2
MANAUS.....	2
2023.....	2
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ESTUDANTES COM DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH) EM UMA TURMA DE 5° DO ENSINO FUNDAMENTAL I.....	3
Aprovado em: 31/08/2023.....	3
BANCA EXAMINADORA.....	3
Universidade do Estado do Amazonas.....	3
Universidade do Estado do Amazonas.....	3
AGRADECIMENTOS.....	7
RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	9
SUMÁRIO.....	10
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 - COMPREENDENDO O TDAH.....	11
1.1 LINHA HISTÓRICA DO TDAH.....	11
1.2 CONCEPÇÕES SOBRE O TDAH NA LITERATURA CIENTÍFICA.....	16
1.3 DIAGNÓSTICO E CARACTERÍSTICAS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS MAIS COMUNS EM CRIANÇAS COM TDAH.....	20
1.4 CONTRIBUIÇÕES DAS NEUROCIÊNCIAS PARA A COMPREENSÃO DO TDAH..	22
1.5 METODOLOGIAS ATIVAS PARA O TRABALHO COM ESTUDANTES QUE POSSUEM TDAH.....	25
1.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA PESSOAS COM TDAH.....	29
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....	32
2.1 TEMA DA PESQUISA E OBJETOS DE ESTUDO.....	32
2.2 CONCEITUANDO A METODOLOGIA.....	32
2.3 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	34
2.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	35
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	37
3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	37
CATEGORIA 1: SABERES DOS PROFESSORES SOBRE TDAH, PRÁTICAS INCLUSIVAS E METODOLOGIAS ATIVAS.....	38
CATEGORIA 2: FORMAÇÃO DOCENTE.....	43
CATEGORIA 3: ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES...	

CATEGORIA 4: ACOMPANHAMENTO DO ALUNO COM TDAH.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
APÊNDICE A.....	61
APÊNDICE B.....	63
ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	63

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema “Concepções dos Educadores sobre as Práticas Pedagógicas com estudantes que possuem TDAH em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I”. A idealização do tema surgiu com a premissa de que, apesar do TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade) ter se tornado uma pauta mais presente nos dias atuais e, por não ser tão discutido, não chegou a ser repercutido e tampouco os educadores tem profundo conhecimento científico sobre ele, visto que, normalmente, não é um tema que entra em tela nas formações dos educadores, seja inicial ou continuada. Partindo dessa perspectiva e sabendo que, o TDAH prejudica o desempenho ideal das funções executivas, afetando a capacidade de concentração, planejamento e organização pessoal, nos embasamos nas seguintes questões norteadoras: O que o professor conhece sobre o TDAH? Como o professor em exercício poderá ajudar este aluno a aprender? Como as práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva e nas metodologias ativas podem contribuir para essa aprendizagem?

Tendo em vista a necessidade de expandir a temática, propõe-se como objetivo geral: compreender o processo de aprendizagem dos estudantes com Transtorno Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), refletindo as contribuições das práticas pedagógicas inclusivas e baseadas nas metodologias ativas.

E, como objetivos específicos para o estudo: 1) Conhecer a evolução histórica do conceito de TDAH e as características mais comuns no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com este perfil; 2) Investigar sobre a prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva e das metodologias, refletindo como elas podem contribuir para a aprendizagem de crianças com TDAH; 3) Identificar as concepções dos professores sobre o TDAH e sobre como as práticas inclusivas e as metodologias ativas podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes com esse transtorno do neurodesenvolvimento.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, o método utilizado foi a pesquisa de campo, caracterizado pelos estudos da literatura científica somados com instrumento de coleta de dados: entrevista semiestruturada. O lócus da pesquisa foi uma escola regular da rede municipal de educação, participaram da pesquisa 3 professores dos 5º anos do ensino fundamental I.

O trabalho está organizado em três capítulos. O capítulo I traz uma linha histórica sobre o TDAH e o embasamento científico para a compreensão do TDAH, as contribuições das neurociências e funções executivas associadas ao TDAH e, as contribuições das metodologias ativas na prática pedagógica.

O capítulo II descreve a metodologia utilizada para a realização da pesquisa com todas as suas especificidades, trazendo as abordagens metodológicas adotadas durante toda a pesquisa. O capítulo III apresenta os sujeitos da pesquisa, os resultados, bem como a análise e discussão desses resultados coletados por meio das entrevistas realizadas com os professores da escola.

A pesquisa evidenciou as concepções dos educadores sobre o TDAH, que foram se construindo conforme os anos de atuação docente; assim como suas concepções sobre a educação na perspectiva inclusiva e nas metodologias ativas. Assim, trazemos a seguir a pesquisa desenvolvida e seus resultados para a apreciação do leitor deste trabalho monográfico.

CAPÍTULO 1 - COMPREENDENDO O TDAH

1.1 LINHA HISTÓRICA DO TDAH

Os estudos voltados para o TDAH surgiram com um enfoque primordialmente na desatenção e hiperatividade, o pioneiro desses estudos foi o médico alemão Adam Weikard, que em 1775 publicou o livro “Der Philosophische Arzt” (O médico filósofo), no qual dedicou um de seus capítulos para a questão da desatenção e hiperatividade, esta obra foi o marco inicial para as pesquisas sobre o transtorno, a primeira referência literária (Barkley, 2012).

As primeiras referências feitas a crianças com hiperatividade ou TDAH foi em 1865, feita na poesia do médico alemão Heinrich Hoffman, que escrevia muito sobre doenças infantis que encontrava em sua prática médica. Apesar disso, o crédito científico costuma ficar com George Still e Alfred Tredgold (1902), que foram os primeiros autores a dedicar atenção clínica séria a uma condição comportamental infantil que se aproxima do que hoje se refere ao TDAH (Barkley, 2006).

A primeira descrição dos transtornos de atenção surgiu no século XVIII. Na história do TDAH, o médico escocês Alexander Crichton (1763-1856) é conhecido como o primeiro autor a descrever as características do transtorno, dois séculos atrás. Em 1798, Crichton publicou suas observações clínicas em um livro sobre doenças mentais. No capítulo dedicado à "Atenção e suas Doenças", ele afirmou que, embora houvesse variações do nível de atenção em qualquer pessoa, alguns pacientes tinham uma "desatenção patológica" (Crichton, 1798).

O médico descreveu essa patologia como uma incapacidade de manter a atenção a qualquer evento com um grau necessário de constância, ou uma total suspensão da capacidade de atenção no cérebro. Ele ainda afirmava que essa deficiência ou já nascia com a pessoa, ou surgia como efeito de doenças. No primeiro caso, Crichton acrescentou a informação de que a incapacidade geralmente diminui com a idade e que raramente é tão intensa que impeça qualquer aprendizado (Crichton, 1798, p. 203).

A incapacidade de atender com um grau necessário de constância a qualquer objeto, quase sempre surge de uma sensibilidade antinatural ou mórbida dos nervos, por meio do qual essa faculdade é incessantemente

retirada de uma impressão para outra. Pode nascer com uma pessoa ou pode ser o efeito de doenças acidentais. Ao nascer com uma pessoa, torna-se evidente em um período muito precoce da vida e tem um efeito muito ruim, na medida em que a torna incapaz de atender com constância a qualquer objeto de educação. Mas raramente chega a impedir totalmente toda instrução; e o que é muito afortunado, geralmente diminui com a idade (Crichton, 1798, p. 203).

Uma das referências históricas mais conhecidas na história do TDAH são as descrições feitas pelo psiquiatra alemão Heinrich Hoffmann (1809-1894). Além de médico, Hoffmann era escritor e ilustrador. Em 1845, Hoffmann publicou o livro infantil *Der Struwwelpeter* (publicado no Brasil como "João Felpudo". Em "Felipe o Inquieto" comportamento hiperativo do personagem é o argumento central do texto: Felipe se agita e se contorce na cadeira, demonstra atividade motora excessiva que não se interrompe nem mesmo com a correção dos pais. Em histórias como "João cabeça de vento" , um menino que se distrai com estímulos alheios, um episódio demonstra que o personagem cai no rio e derruba seu material. Em "Frederico o Malvado" Hoffmann destaca a evolução para comportamentos antissociais, com o personagem maltratando animais e sendo agressivo com as pessoas (Resende, 2016).

Em "A História de Felipe, o Inquieto", o comportamento hiperativo do personagem é o argumento central do texto: Felipe se agita e se contorce na cadeira, demonstra atividade motora excessiva que não se interrompe nem mesmo com a correção dos pais. Seu comportamento provoca um desastre na hora do jantar, derrubando toda a mesa no chão (Resende, 2016).

O livro em si é uma coletânea de histórias, que não havia intenção de ser um manual médico nem nada do gênero, apenas relatava casos dos personagens que possivelmente sofriam com TDAH, até porque na época sintomas de desatenção e hiperatividade não eram um enfoque da medicina e tampouco transtornos psiquiátricos, mas de fato, a obra veio a ser importante para a compreensão que se teve da patologia posteriormente (Resende, 2016).

George Frederic Still (1868-1941) apresentou em uma conferência que ocorreu em Londres, o atual conceito de TDAH no ano de 1902, que primordialmente atendia como "defeito do controle moral nas crianças", advindo de casos que se atrelaram a condições psíquicas. O médico demonstrou que a

patologia não era proveniente de distúrbios mentais ou físicos, na maioria dos casos eram de crianças do sexo masculino que chegavam com queixas de problemas de comportamento, desvios de atenção e impulsividade (Still, 1902).

Em meados do século XX, alguns estudiosos e médicos começaram a relacionar danos cerebrais causados pela epidemia da encefalite letárgica com problemas de comportamento. Crianças que sobreviveram à epidemia tiveram sequelas, apresentando problemas no comportamento, denominados "distúrbios comportamentais pós-encefalite". As crianças se tornaram destrutivas, hiperativas, impulsivas, distraídas e antissociais com problemas de indisciplina. Isso chamou a atenção de diversos médicos e estudiosos, voltando o olhar para uma análise psiquiátrica do distúrbio em um caráter mais interno, posteriormente as pesquisas se desenvolveram para a parte cerebral e no funcionamento do córtex pré-frontal (Kessler, 2005).

Franz Kramer e Hans Pollnow (1932) médicos alemães publicaram um artigo sobre "A doença Hipercinética da infância", em um enfoque numa acentuada "inquietação motora", levando a justificativa de que as crianças que a portavam tinham atividades motoras anormais, porém reduzia a medida em que cresciam. Apesar de ser um objeto de estudo que era muito trabalhado na época, os médicos destacaram mais o caráter hiperativo voltado para uma incapacidade das crianças em ficarem "quietas", justamente por se distraírem a estímulos aleatórios, mais próximo a caracterização atual da hiperatividade (Carrieri, 1952).

Em 1937 Charles Bradley (1902-1979), fez a descoberta que a *benzedrina* como medicamento, com um efeito positivo, para crianças que sofriam com o distúrbio. O médico trabalhava em um hospital que compunha crianças com especificidades neurológicas e problemas emocionais. A *benzedrina* melhorava o desempenho escolar e comportamental das crianças com a redução da "anormalidade" motora (Bradley, 1937). O medicamento não chegou a ser um precursor nas pesquisas farmacêuticas para tratamento dos distúrbios de hiperatividade e comportamento, embora tenha sido publicado em revistas científicas. Porém, a ritalina foi um dos grandes destaques da história do TDAH.

A busca por medicamentos para crianças no tratamento para hiperatividade e desvios comportamentais cresceu gradativamente tendo o *metilfenidato* como estimulante mais prescrito pelos médicos e psiquiatras no ano de 1944, que foi um composto sintetizado pelo químico italiano Leandro Panizzon. No ano de 1954 uma

companhia farmacêutica começou a trabalhar e a comercializar a droga com o nome de ritalina, seu nome foi uma homenagem ao nome da esposa de Leandro Panizzon. Inicialmente o metilfenidato é indicado para tratamento de: estados depressivos, Fadiga Crônica, narcolepsia, psicoses e distúrbios comportamentais e emocionais. Foi perceptível que o medicamento era um catalisador nos efeitos dos transtornos hiperkinéticos, atualmente o medicamento ainda é reconhecido e utilizado como psicoestimulante no tratamento desses transtornos (Bradley, 1937).

A respeito das pesquisas científicas e investigações médicas acerca da hiperatividade houve-se muitos relatos associados a danos cerebrais em crianças com comportamento atípico além dos relatos de encefalite epidêmica na década de 20 houveram muitos casos de transtornos comportamentais associados a uma variabilidade de doenças infecciosas, intoxicação, asfixia, epilepsia E outras condições que resultaram em danos cerebrais inclusive o fator genético-patológico. Este fato propiciou no conceito de lesão cerebral mínima introduzida na década de 40 que foi baseado na premissa que havia um elemento primordial constante, em uma série de transtornos que eram causados por tais lesões cerebrais com graus das mais severas até as mínimas que acarretavam em dificuldades nos processos de aprendizagem e comportamento (Kessler, 2005).

Na década de 60 houveram muitas controvérsias contra o conceito de lesão cerebral mínima opondo a ideia central de que a criança com problema de comportamento haveria lesões cerebrais. Estudiosos argumentavam que a causa dos transtornos hiperkinéticos eram associados a distúrbios funcionais e não cognitivos, ao contrário de uma lesão cerebral, sugeriu-se que a mudança ocorresse na nomenclatura para a "disfunção cerebral mínima". O termo *disfunção cerebral mínima* passou a englobar dificuldades de aprendizagem, disfunções motoras e sensoriais mínimas, flutuações da função intelectual ou do comportamento e déficit de memória (Kessler, 1980).

O declínio da DCM começou a declinar no fim da década de 60, apesar do conceito durar até 1990. Os estudos se basearam em definir especificidades nos transtornos hiperkinéticos, voltando para uma observação direta do comportamento da criança contrário a uma causa neurológica que não poderia ser observada por alto descartando análise clínica. Em 1968, a descrição do transtorno foi incluída na 2ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-II) da associação americana de psiquiatria, com o título de reação *hipercinética da Infância*

e definida como transtorno caracterizado por excesso de atividade inquietação distração falta de atenção impulsividade na infância, porém este comportamento diminuía gradativamente conforme o crescimento reduzindo na adolescência e na fase adulta. E assim pela primeira vez o transtorno foi incluído no manual diagnóstico, não ainda caracterizado como TDAH mas seus aspectos iniciais, o que era um sinal de maior visibilidade (Kessler, 2005).

Durante a década de 70 o foco acerca da hiperatividade foi desvirtuado com ênfase não apenas na hiperatividade mas no déficit de atenção, grande parte dos pesquisadores comentavam sobre o déficit de atenção e o déficit de controle dos impulsos com as características mais significativas do transtorno. Além disso, outro foco era na medicação com os neuroestimulantes como as crianças reagiram aos medicamentos. Com a publicação do DSM-III, o transtorno foi renomeado se chamando agora Transtorno do Déficit de Atenção (TDA), dessa forma reconhecendo que a hiperatividade não era mais um critério diagnóstico para que o transtorno ocorresse nos tipos com ou sem hiperatividade. Mas em outro viés a classificação internacional de doenças CID-9, da Organização Mundial de Saúde preocupava-se na hiperatividade como principal manifestação do transtorno mantendo a nomenclatura da síndrome hipercinética (Caliman, 2010).

O TDA se tornou controverso, as evidências não sustentavam que o déficit do subtipo sem hiperatividade fosse similar ao subtipo com hiperatividade, ou se os dois tipos deveriam ser considerados como categorias separadas. Na década de 80 com a finalidade de melhorar a conceituação e os critérios de Diagnóstico houve a reformulação de dois subtipos, que foi removida na 3ª edição do DSM-III. Que agora é renomeado como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (Caliman, 2010).

Na década de 90 quando já havia muitos estudos que descreviam as bases neurológicas do TDAH ele foi reconhecido como uma condição que não era exclusiva da infância mas sim um transtorno persistente que perdurava na maioridade. Houveram dúvidas e controvérsias sobre os seus subtipos que permaneceram durante os anos ponto surgiram três subtipos que foram identificados e representados na quarta Edição do décimo um tipo predominante desatento um tipo predominante hiperativo impulsivo e um Tipo combinado com os sintomas de ambos os tipos anteriores (Caliman, 2010).

Atualmente as definições, os nomes e os critérios para o diagnóstico do

TDAH na quinta edição do DSM (2013) são bastante similares aos DSM-IV. Porém a classificação internacional de doenças mantém o termo transtornos e hipercinéticos as diretrizes diagnósticas do CID indicam que características fundamentais do transtorno são caracterizadas pela atenção comprometida e a hiperatividade, ambas são necessárias para o diagnóstico. Apesar dos nomes diferentes, os critérios para identificação de desatenção/hiperatividade e impulsividade são quase idênticos ao DSM (DSM-5-TR, 2023).

O tratamento do TDAH deve ser multidisciplinar ou seja deve-se combinar terapia psicológica, orientação familiar e dos profissionais docentes, e deve-se ter um tratamento medicamentoso em alguns casos o uso de medicação é estritamente necessário outros é desnecessário. Foi necessário cerca de 200 anos para que o TDAH adquirisse os conceitos determinados atualmente, bem como diagnóstico, os subtipos e tratamentos.

A história oficial do diagnóstico do TDAH é constituída por outros diagnósticos psiquiátricos problemáticos e duvidosos, situados na fronteira obscura entre as desordens nervosas definidas e indefinidas, entre as disfunções da vida normal e da patológica (Caliman, 2010, p. 50).

Diante disso, em sequência será possível analisar as concepções atribuídas ao TDAH atualmente, de acordo com análises feitas decorrentes a estes processos clínicos e históricos.

1.2 CONCEPÇÕES SOBRE O TDAH NA LITERATURA CIENTÍFICA

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) é um transtorno neuropsiquiátrico caracterizado por um nível de agitação, impulsividade e desatenção constante e atípico no plano do desenvolvimento e que prejudica a criança desde a primeira infância. O TDAH pode ser dividido em três subtipos com base na forma de comportamentos mais evidentes em função da natureza dos sintomas: 1) o tipo desatento; 2) o tipo hiperativo-impulsivo; e 3) o tipo misto. Esse transtorno é diagnosticado quando a criança apresenta sintomas que a prejudicam em mais de um contexto na sua vida, como na escola, em casa ou fora dela (Hudson, 2019).

Estima-se que o TDAH atinge entre 3 e 7% das crianças em idade escolar no mundo todo, e que os meninos apresentam uma maior taxa de prevalência do TDAH

que as meninas. Em 50 a 66% dos casos, o TDAH tende a ocorrer com outros transtornos psiquiátricos ou desenvolvimentais (por exemplo, ansiedade, transtornos de humor, dificuldades de aprendizagem e de linguagem, transtornos comportamentais e problemas de sono) (Hudson, 2019).

O TDAH persiste na idade adulta para mais da metade das pessoas afetadas. Seus sintomas e transtornos concomitantes prejudicam o funcionamento acadêmico e comportamental das crianças na escola, fazendo com que elas tenham uma taxa mais baixa de conclusão do ensino médio. Elas são também mais suscetíveis de encontrar dificuldades para conseguir um emprego quando adultas. Outras consequências negativas ligadas ao TDAH incluem relações interpessoais mais complicadas e uma maior prevalência de ferimentos acidentais, de acidentes de trânsito e de gravidezes em adolescentes. Em resumo, o TDAH representa um problema de saúde pública relevante e pode causar custos pessoais e sociais muito altos (Caliman, 2010).

Indivíduos com TDAH geralmente mostram três indicadores comportamentais: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Não tem cura, mas pode responder a medicamentos, terapia comportamental e mudanças de estilo de vida (Hudson, 2019).

O TDAH geralmente ocorre numa mesma família, sugerindo que exista uma ligação genética, mas também pode ser influenciado por fatores ambientais e de estilo de vida. Ele não afeta o intelecto geral do indivíduo, embora possa prejudicar o seu Progresso a menos que seja cuidadosamente controlado. Muitos indivíduos com TDAH também sofrem de outras Dificuldades Específicas de Aprendizagem (DEAs), como a dislexia ou transtorno do espectro autista, eles também podem apresentar problemas adicionais como insônia e ansiedade (Hudson, 2019).

Demorou muito tempo para o TDAH ser oficialmente reconhecido como uma condição médica legítima e deixar de ser encarado como mero resultado de uma educação ruim em casa, mas hoje ele é aceito pela Organização Mundial de Saúde.

Muitos autores criaram diferentes interpretações diante do transtorno ao longo do tempo, datando estudos de caso, análises clínicas, relatos e estudos voltados para a área. Partindo desse ponto subentende-se que: As autoras Blanca Susana Guevara Werlang e Margareth da Silva Oliveira (2006) conceituam o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), vulgarmente conhecido apenas como hiperatividade como um padrão no qual persiste a desatenção, hiperatividade e

impulsividade, seu diagnóstico é estritamente clínico seguindo aos padrões de sistemas como o CID-10 e o DSM-IV.

Já Estanislau e Bressan (2014) conceituam que o TDAH é o transtorno neurocomportamental mais comum na infância, com os sintomas de hiperatividade, desatenção e impulsividade. A partir de uma disfunção cerebral a criança passa a apresentar problemas de comportamento, manifestados na escola por volta dos 5 anos de idade.

A autora Silva (2004) caracteriza o TDAH em desatenção, impulsividade, hiperatividade tanto física quanto mental, estes são os sintomas primários da patologia. Inicia-se na infância e persiste até a fase adulta em alguns casos. Seu diagnóstico é necessário para que o sujeito não sofra com prejuízos emocionais, psicológicos e sociais. No decorrer de sua vida.

O médico psiquiatra Louzã Neto, traz a análise de que o TDAH atinge cerca de 4,5% das crianças e tem seu início precocemente aos 5 anos de idade que pode persistir até a idade adulta. Ele não é atual, está presente em análises que apareceram durante o século XIX, com George Frederic Still, pioneiro da descrição detalhada da patologia em 1902, que descreveu os sintomas em 43 crianças recebendo a denominação de “Lesão Cerebral Mínima” e “Disfunção Cerebral Mínima”, o que nos tempos atuais conforme os avanços nos estudos do transtorno, e é caracterizado hoje como TDAH pelo DSM-IV.

O psicólogo John W. Santrock (2010, p.191) cita que apesar de não se ter causas definitivas para o transtorno, se teve como possíveis causas a hereditariedade, baixo nível em neurotransmissores, anormalidades durante e pós o parto e algumas toxinas ambientais como o chumbo por exemplo. Em uma visão genética, em 30 a 50% dos casos os sujeitos com TDAH possuem irmãos ou pais que também possuem o transtorno.

Caliman (2010), em importante trabalho sobre o tema, defende que os estudos sobre o distúrbio do TDAH em pleno século XIX, sempre ligou o problema a criança e ao adolescente que apresentava desvios de comportamento, em especial, no ambiente escolar, a relação estabelecida entre a criança com TDAH e o universo escolar é sustentada pela própria descrição do transtorno. Em um discurso crítico e objetivo considera esse dado e analisa a história do TDAH com o discurso médico da criança deficiente e da falha de controle moral na segunda metade do século XIX. Ainda no universo infantil, Barbetti (2003) analisa a construção da criança hiperativa

em sua relação com a história da eletricidade a partir da segunda metade do século XIX, e Dupanloup (2004) também retorna ao século XIX para falar da criança hiperativa inapta e instável de comportamento afetivo e social.

A partir da visão dos teóricos supracitados, é possível se construir um pensamento analítico de que o transtorno começou a ser estudado no início do século XX na íntegra com um aspecto clínico e no olhar da psiquiatria pioneira nascente na época, embora houvessem estudos anteriores voltados para a desatenção e hiperatividade desde o século XVIII com direcionamento a causas de controle moral, associações a distúrbios provenientes de outras patologias, desvios de comportamento social e desatenção patológica, em um consenso distópico entre a ciência e o senso comum. Alguns autores colocam a hereditariedade, o nível baixo de determinados neurotransmissores e problemas na gestação como possível causa do TDAH; o TDAH é um transtorno mental caracterizado pela desatenção, pela impulsividade ou pela hiperatividade. Segundo a ABDA (Associação Brasileira do Déficit de Atenção) a responsabilidade sobre a causa geralmente recai sobre toxinas, problemas no desenvolvimento, alimentação, ferimentos ou má formação, problemas familiares e hereditariedade (Caliman, 2010).

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (ABDA, 2022), o TDAH é "um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no desenvolvimento, apresenta sintomas em dois ou mais ambientes (exemplo: em casa e na escola) e afeta de forma negativa diretamente o desempenho social, acadêmico ou ocupacional. Os sintomas devem estar presentes antes dos doze anos de idade. Segundo Hudson (2019), existem três tipos de TDAH com sintomas que diferem entre si:

1. TDAH predominantemente desatento-diagnosticado com mais frequência em meninas;
2. TDAH misto (mais comum) desatento e hiperativo/impulsivo - diagnosticado mais comumente em meninos;
3. TDAH predominantemente hiperativo- raro.

O antigo termo Transtorno do déficit de atenção (TDA) atualmente tem sido substituído por *TDAH predominante desatento*.

Tem sido demonstrado que indivíduos com TDAH têm menos atividade neurotransmissora do que o habitual na região do lobo frontal. Isso provoca mais assunção de riscos, espontaneidade e falta de concentração. A parte frontal do

cérebro (lobo frontal) controla o nosso comportamento racional e lógico. Ela nos permite pensar antes de agir e aprender com a experiência. Também nos possibilita inibir certas respostas emocionais, modificar o nosso comportamento e nos impedir de assumir riscos que são imprudentes. Os lobos também são a região responsável pela nossa personalidade, estabelecimento de metas, planejamento e por nos tornar quem somos (Hudson, 2019).

A seguir será possível compreender mais como se relaciona a questão diagnóstica correlacionada com as características de aprendizagens suscetíveis de alunos com TDAH, em um enfoque no desenvolvimento da própria criança e de que forma se dimensionam.

1.3 DIAGNÓSTICO E CARACTERÍSTICAS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS MAIS COMUNS EM CRIANÇAS COM TDAH

Por muitos anos as nomenclaturas atreladas ao TDAH sofreram mudanças recorrentes, apesar de ter bases neurológicas, foi perceptível que os sintomas persistem até a fase adulta, o que desprende as suas associações que remeteram unicamente o transtorno à infância.

Segundo o ABDA (2022) os sintomas têm início na infância e estendem-se até a fase adulta, sendo mais comum iniciarem aos sete anos de idade em 3% a 5% das crianças.

O diagnóstico do TDAH é feito a partir de uma investigação clínica do histórico da criança, utilizando: entrevistas, observações e testes psicológicos. Dessa forma, é possível se ter um panorama mais amplo com a primazia de identificar a presença ou a ausência do TDAH de forma minuciosa, englobando questões acadêmicas, familiares, psicológicas e sociais da criança, delineando quais intervenções e abordagens adequadas de diagnóstico para tratamento, que deva partir do aspecto totalitário do indivíduo (Calegaro, 2002).

Segundo o Instituto Paulista de Déficit de Atenção (IPDA, 2022) e o DMS IV (1995) há três tipos principais de TDAH: o Tipo Predominantemente Desatento, o Tipo Predominantemente Hiperativo/Impulsivo e o tipo Misto/Combinado. Que segundo Amorim (2010, p.2):

Typo Desatento: Não enxerga detalhes ou faz erros por falta de cuidado, tem dificuldade em manter a atenção, parece não ouvir, sente dificuldade em

seguir instruções, tem dificuldade na organização, não gosta de tarefas que exigem um esforço mental prolongado, frequentemente perde os objetos necessários para uma atividade, distrai-se com facilidade e tem esquecimento nas atividades diárias. Hiperativo Impulsivo: Inquietação mexendo as mãos e os pés ou se remexendo na cadeira, dificuldade em permanecer sentado, corre sem sentido ou sobe nas coisas excessivamente, sente dificuldade de se engajar em uma atividade silenciosa, fala sem parar, responde às perguntas antes mesmo de serem terminadas, age a 200 por hora, não consegue esperar sua vez e interrompe constantemente. Combinado: Este tipo é caracterizado pelos dois tipos juntos, o desatento e o impulsivo. Esses tipos de hiperativos só são diagnosticados quando têm mais de seis sintomas.

Ainda que o DSM possua a identificação dos tipos que englobam o TDAH, é muito difícil fazer uma identificação concreta por conta de que, quando pequenas as crianças por si só são muito agitadas e curiosas, por estar na fase das “descobertas” o que contribui no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, e isso acaba por se tornar um rótulo, essa “agitação” comum. É importante manter a observação na característica sintomática, pois quando foge desse caráter se torna um rótulo achar que a criança possua um transtorno pelo mero fato de estar mais “agitada”, sempre com acompanhamento profissional. O que segundo Silva (2003, p. 13):

[...] o papel do psicólogo/neuropsicólogo se faz muito importante pois são profissionais habilitados para o manejo de instrumentos clínicos que avaliam o funcionamento de diversas funções cognitivas, tornando possível o auxílio no diagnóstico diferencial dos transtornos neuropsiquiátricos (a exemplo do TDAH), investigar a natureza e a severidade das alterações cognitivas ou do comportamento, reavaliar a evolução dos quadros e ainda planejar uma reabilitação voltada para as alterações cognitivas/dificuldades de cada paciente.

Por isso, quando a frequência dos sintomas na criança for perceptível, é necessário auxílio médico especializado, partindo da manifestação do seu comportamento externo e interno. O ambiente escolar obtém padrões comportamentais que assim como em casa se manifestam de uma determinada maneira que exigem observância em um contexto psicanalítico da patologia envolvendo o quesito socioemocional da criança.

Por se tratar de um transtorno crônico, os tratamentos são realizado um tanto quanto precocemente, levando em consideração que com o passar do tempo, os sintomas tendem a evoluir e poderá acarretar em limitações em grande parte em suas funções executivas, que serão difíceis de superar, prejudicando-a no quesito educacional, pessoal, organizacional e social.

O diagnóstico contribui para o desenvolvimento dessa criança tanto em suas questões educacionais quanto interação social com os demais, que por sua vez, diante do tratamento realizado, tende a melhorar gradativamente.

1.4 CONTRIBUIÇÕES DAS NEUROCIÊNCIAS PARA A COMPREENSÃO DO TDAH

Levando em consideração que o TDAH é um transtorno neuropsiquiátrico, percebe-se quão necessárias são a neurociência e a neurologia para a proposição de investigação e pesquisas que visam ao avanço das técnicas adotadas em tratamentos.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento que possui causas genéticas e hereditárias. Os sintomas geralmente têm início na infância, sendo mais facilmente identificados pelos professores na fase escolar, onde a criança pode apresentar dificuldades de aprendizagem, agitação motora, desatenção, entre outros comportamentos que interferem no desempenho escolar e na interação social do indivíduo (ABDA, 2022).

Os indícios etiológicos dizem que as bases neurológicas associadas ao TDAH que foram aprimoradas ao longo do tempo, apontaram anormalidades no Sistema Nervoso Central (SNC), ainda que os mecanismos ligados a genética não sejam tão prováveis, são envolvidos nas relações de ligações neurais, aspectos cognitivos e questões comportamentais (Knap e Morton, 2013).

Pesquisas da área observaram a partir de exames e tecnologias de imagem, mostraram que, em indivíduos com TDAH há uma disfunção na neurotransmissão de dopamina na área frontal do córtex cerebral (pré-frontal, frontal motora e giro do cíngulo), em regiões subcorticais (estriado e tálamo médio dorsal) e na região límbica cerebral (núcleo accumbens, amígdala e hipocampo). Apesar de que mudanças podem ser decorrentes das mudanças interacionais que o indivíduo sofre, tendem a alterar esse quesito funcional das estruturas neurais, ou seja a influência do meio sob o indivíduo (Knap e Morton, 2013).

O autocontrole é uma das habilidades humanas de regular nosso comportamento e nos leva a agir de forma mais equilibrada, pensar antes de agir, se controlar diante de situações que exijam dificuldade e estresse. Pessoas com TDAH,

principalmente o subtipo Hiperativo/Impulsivo, tem uma escassez dessa habilidade, pois é uma habilidade ligada aos lobos frontais do nosso cérebro.

As funções executivas são muito prejudicadas em indivíduos com TDAH. Elas são responsáveis por coordenar e integrar o espectro da tríade neurofuncional da aprendizagem. As mais afetadas são: memória de trabalho verbal e não verbal, controle das emoções, planejamento e resolução de problemas. Em indivíduos onde essas funções ainda estão em desenvolvimento deve-se utilizar estratégias para remediar esses déficits.

As Funções Executivas são responsáveis por planejar, ponderar, focar no objetivo visando alcançar um resultado e realizar mais de uma tarefa ao mesmo tempo. Elas estão presentes em atividades com raciocínio flexível, atenção concentrada, inibição comportamental e planejamento. São denominadas como controle cognitivo, desenvolvendo habilidades que controlam o comportamento, pensamentos e emoções.

Tratem-se de habilidades cognitivas que controlam ações, pensamentos, planejamento, raciocínio flexível, atenção concentrada, inibição comportamental e emoções, se dividem em duas partes: uma ligada ao córtex pré-frontal orbitofrontal e envolvem a regulação de comportamentos sociais, com a capacidade de regular as emoções; e a outra esta relacionadas ao córtex pré-frontal dorsolateral e são mais voltadas para as habilidades cognitivas.

As habilidades de função executiva nos permitem organizar e planejar atividades, pensar logicamente e realizar tarefas de forma bem-sucedida. Essas funções trabalham juntas para nos ajudar a alcançar objetivos pessoais, aprender com os erros e impedir o comportamento impulsivo. Segundo Hudson (2019), alunos com TDAH muitas vezes lutam para desenvolver essas habilidades e, portanto, podem ter dificuldades com as seguintes atividades na escola:

1. Lembrar de detalhes ou instruções, e guardar números na cabeça por tempo suficiente para realizar um cálculo;
2. Focar e manter a atenção;
3. Organizar, planejar e priorizar;
4. Estimar quanto tempo um projeto levará para ser concluído;
5. Aprender com a experiência e refletir com o retrospecto;
6. Regular o comportamento, pensando nas consequências,
7. Tomar decisões racionais;

8. Concluir tarefas - eles geralmente têm ótimas ideias, mas são incapazes de perseverar e completá-las;
9. Reagir logicamente ao invés de emocionalmente - isso pode causar problemas com as amizades e as relações com os professores;
10. Inibir certos padrões de comportamento impulsivo;
11. "Dispersar" o acúmulo de emoções, resultando em acessos de raiva.

Portanto, as funções executivas tem essa definição como mecanismo de controle cognitivo que direciona e coordena o comportamento humano de maneira adaptada, permitindo mudanças rápidas e flexíveis frente às novas situações. Dessa forma englobando uma série de competências interrelacionadas a aspectos afetivos-emocionais, motivacionais, comportamentais e sociais.

No cérebro, a capacidade de manter e trabalhar com informações, focar pensamentos, filtrar distrações e mudar as engrenagens é como ter um sistema de controle de tráfego aéreo em um aeroporto para controlar as chegadas e partidas de dezenas de aviões em várias pistas. Os cientistas referem-se a essas capacidades como função executiva e de autorregulação um conjunto de habilidades que dependem de três tipos de função do cérebro: memória de trabalho, flexibilidade mental e autocontrole. As crianças não nascem com essas habilidades, elas nascem com o potencial para desenvolvê-las. A gama completa de capacidades continua a crescer e amadurecer durante os anos de adolescência e início da idade adulta. Para garantir que as crianças desenvolvam essas capacidades, é útil entender como a qualidade das interações e experiências que nossas comunidades oferecem para elas também fortalece ou enfraquece essas habilidades em desenvolvimento (Hudson, 2019).

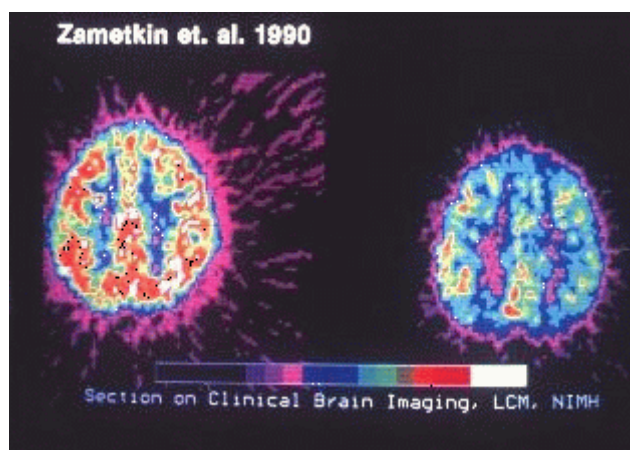
As principais funções executivas do lobo frontal tem alterações vinculadas ao TDAH, que são: administração e execução de informações; atenção focalizada; organização e processamento; memória de trabalho; controle de reações emocionais e comportamentais.

Os autores Lopes e Hazin (2005) mencionam que, em pesquisas com o uso de neuroimagem revelam que normalmente o córtex pré-frontal direito é um pouco maior que o esquerdo, porém, pacientes com TDAH apresentam uma redução dessa área, com uma simetria anormal, reforçando as evidências de uma deficiência nessa área cerebral e a relação com os sintomas apresentados pela patologia. As insuficiências nos circuitos do córtex pré-frontal, a partir da

neurotransmissão das catecolaminas, resulta nos sintomas de esquecimento, distração excessiva, impulsividade e desorganização.

Na imagem abaixo, no lado esquerdo é representado em um exame de imagem o cérebro de uma pessoa com TDAH, no lado direito um comparativo com um cérebro normal. Nota-se a diminuição de atividade neural na região frontal, córtex singular anterior e nos gânglios da base de pacientes com TDAH.

Figura 1: Normal brain and ADHD brain



Zametkin et. al. 1990

As experiências cotidianas e as relações sociais estabelecidas pelos sujeitos dependem da integridade das funções executivas, o seu desenvolvimento durante a infância melhora gradativamente o seu desempenho. É importante levar em consideração que as crianças são sensíveis, principalmente em questões de situações de estresse, e quanto mais vulneráveis, mais difícil se torna o processo de amadurecimento das habilidades associadas às funções executivas (Hudson, 2019).

1.5 METODOLOGIAS ATIVAS PARA O TRABALHO COM ESTUDANTES QUE POSSUEM TDAH

Conforme as tecnologias evoluem gradativamente, os sistemas de ensino tendem a se adaptar a eles, implementando novas diretrizes e um perfil docente inerente a esse processo. As trajetórias, experiências, saberes históricos e sociais dos docentes precisam ser levados em consideração nos processos formativos, ou seja, adaptar não significa descartar a bagagem de conhecimentos que estes carregam (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

E com a evolução, as mudanças se tornam evidentes, diante de um cenário pedagógico emancipatório, surgem novas perspectivas para agregar à prática docente, contribuindo para uma aprendizagem mais interativa e colaborativa entre os sujeitos, e deixando para trás o caráter tradicionalista presente nos modelos educacionais.

As metodologias ativas surgiram como forma de desconstruir o modelo tradicional imposto em salas de aula, com enfoque em abranger as especificidades e particularidades dos processos de ensino aprendizagem dos sujeitos. O conceito de metodologias ativas surge com a premissa de trilhar os caminhos metodológicos que o professor utilizará em sala de aula, de forma a explorar as potencialidades de seus estudantes na sua construção de conhecimento. Ou seja, é um processo ambíguo, tanto o professor quanto o aluno constituem esse processo em conjunto com enfoque no desenvolvimento de suas habilidades. Dessa forma, as práticas somadas às teorias trabalham com diferentes conceitos, tornando a aprendizagem interativa e o estudante como sujeito ativo nesse processo, fomentando uma educação de fato transformadora (Castanho, 2001).

Sendo as metodologias ativas técnicas para fomentar a prática pedagógica se baseiam em estratégias de ensino que fundamentam em uma abordagem crítico reflexiva, trazendo uma leitura e intervenção sobre a realidade, valorizando a construção coletiva do conhecimento em diferentes saberes e cenários de aprendizagem. Dessa forma, o professor se torna responsável por promover uma relação coletiva entre seus estudantes como promotor do movimento do saber, frente ao desenvolvimento cognitivo. Há diversos métodos que podem ser trabalhados e utilizados, como a resolução de problemas, desenvolvimento de projetos, rotação por estações, socializações, oficinas, dinâmicas, exposições e dramatizações (Castanho, 2001).

Segundo Barbosa e Moura (2013), as metodologias ativas são estratégias que criam meios de ensino nos quais os estudantes se tornam protagonistas do processo, proporcionando desenvolvimento cognitivo e construção de conhecimentos.

O aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor,

facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento (Barbosa; Moura, 2013).

Essas metodologias se implementam a partir de estratégias de aprendizagem como: Aprendizagem Baseada em projetos (Project Based Learning - PBL); Aprendizagem por meio de jogos (Game based Learning - GBL); método, discussão ou solução de casos (teaching case); e a aprendizagem em equipe (Team Based Learning - TBL). A rotação por estações e a sala de aula invertida também configuram esses modelos inovadores, incorporando um caráter mais dinâmico ao meio educacional, gerando um ambiente interativo para a construção de aprendizagens (Barbosa; Moura, 2013).

Seguindo por essa linha, na aprendizagem baseada em projetos (Project Based Learning - PBL), os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver algum problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a suas vivências em sala de aula e ao final do período de tempo que o professor determinará, realiza uma apresentação, dessa forma se adota o princípio de aprendizagem colaborativa, baseada no trabalho coletivo, favorecendo a interdisciplinaridade. (Barbosa; Moura, 2013).

Na aprendizagem por meio de jogos (Game based Learning - GBL), utilizando jogos como forma de estudo o estudante absorve conhecimento ao jogar ou brincar, usufruindo de um processo interativo e lúdico, desenvolvendo habilidades motoras, raciocínio lógico e estimulando sua curiosidade (Barbosa; Moura, 2013).

Por meio da resolução de problemas (teaching case) será possível que os estudantes observem uma parcela da realidade, definindo o problema de estudo, posteriormente irão construir algum grau de intervenção de acordo com as especificidades do problema em questão, a fim de contribuir para a sua transformação. Nesse caso, se atribui ao professor assumir o papel de orientador e o aluno o papel ativo na resolução. Este tipo de atividade com o foco no protagonismo do aluno se complementam em muitos aspectos o caráter social e emocional no estudante com TDAH, tendo em vista que o foco atual será na problemática e nas múltiplas ideias que ela condicionará e se construirá em sua mente, passando-as depois para uma socialização (Barbosa; Moura, 2013).

A aprendizagem em equipe (Team Based Learning - TBL), responsabiliza ao aluno o caráter aquisitivo do seu próprio conhecimento, a tomada de decisões, o trabalho colaborativo e em equipe. Dessa forma, explora o domínio cognitivo e a

aprendizagem colaborativa (Barbosa; Moura, 2013).

A rotação por estações propicia atividades em grupo são excelentes oportunidades para os alunos desenvolverem suas competências socioemocionais, enquanto colaboram para um propósito específico. Nela a turma é dividida em grupos os quais rotacionam periodicamente, cada estação comporta a mesma temática, porém com atividades distintas (Barbosa; Moura, 2013).

A sala de aula invertida consiste em criar um ambiente em que o estudante aprende onde e como quiser; criando uma cultura de aprendizado, na qual os estudantes constroem o conhecimento junto com o professor mediador do conhecimento (Barbosa; Moura, 2013). Para Paulo Freire (2018), o educador não é aquele que apenas educa, mas sim, aprende enquanto educa, em um diálogo de saberes com seus educandos, constroem conhecimentos em conjunto.

As abordagens de aulas tradicionais tornam extremamente maçantes ao estudante TDAH manter-se atento, tornando as dificuldades irrefutáveis mais visíveis. O autor Karagiannis (1999) sugere que nos tempos de grandes transformações sociais, os professores devem adquirir novas habilidades para trabalhar com os alunos academicamente e socialmente diferentes. Tendo em vista que ensinar e aprender é um processo que acompanhará o docente para a vida.

Idealizar a escola como espaço de tendências metodológicas para fim de aprendizagem facilitadoras nas quais o estudante é o protagonista desse processo de professor, como mediador do saber, ressignificação dos conteúdos escolares, trazendo uma luz às práticas sociais dos sujeitos. Essa é uma forma datada por Dewey (2004), para redimensionar o fazer pedagógico, lhe atribuindo novas configurações técnicas e sociais. No próprio texto do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Brasil, 2001), apresenta os objetivos que estabelecem diretrizes e metas para valorização da formação docente. Com isso, entende-se que a prática pedagógica deve envolver métodos e técnicas que proporcione ao estudante papel mais ativo, a prática guiada pelas metodologias ativas, condizem com o objetivo pedagógico a ação docente, escolar e do próprio ambiente educacional.

Segundo Miltre (2008), uma aprendizagem significativa estrutura-se de forma complexa e continuada, através da relação dos conhecimentos prévios (bagagem intelectual dos sujeitos) aos novos conteúdos, formando novos conceitos e atitudes, com base em novos desafios, análises críticas, debates, ampliando, assim, seus conhecimentos. É exatamente esse movimento que as metodologias

ativas de aprendizagem se propõem a fazer.

As metodologias ativas partem de uma abordagem construcionista, contextualizada e significativa; promove interações entre conteúdos, alunos e professores, incluindo o uso de tecnologias, criando condições que possibilitam estimular o ensino e a aprendizagem, promovendo inclusão e reduzindo diferenças (Moretti; Marina; Alvina, 2022).

1.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA PESSOAS COM TDAH

Primeiramente é importante destacar que a trajetória legal da educação inclusiva no Brasil inicia-se a partir da publicação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), que fundamentou na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n° 9.394 (Brasil, 1996) de 20 de novembro de 1996, que trouxe a educação um caráter mais humanista e social. Posteriormente entra em vigor o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal n° 8.069, de 13 de julho de 1990, que define crianças e adolescentes como sujeitos de direito em condição peculiar de desenvolvimento, demandando prioritariamente que a família, a sociedade e ao estado tem como obrigação a proteção integral desses sujeitos (Brasil, 1990).

Recomendações internacionais proporcionaram e embasaram a criação de políticas públicas visando a inclusão escolar, como a: Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien - Tailândia, 1990); a Declaração de Salamanca na Espanha (1994); e a 48° Conferência Internacional sobre Educação em Genebra (2008), que teve como pauta principal a educação inclusiva. Propiciando um cenário de mudanças legais na perspectiva inclusiva, atribuindo a tais recomendações, entrou em debate posteriormente a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), criada em 6 de julho de 2015, mas foi aprovada somente em 2 de janeiro de 2016, é conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

No âmbito das legislações educacionais compreende-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018), que atribui à educação um caráter mais democrático, que agrega contribuições para a educação inclusiva. Em uma de suas competências, a competência 4 prevê a utilização de diferentes linguagens de forma que possa gerar um entendimento mútuo das informações e temáticas que

compreendem os assuntos das aulas (Brasil, 2018). Diante disso, é importante que os docentes se situem diante desses marcos legais de modo que possam proporcionar e desenvolver um espaço de inclusão.

Conforme apontam Braccialli e Paiva (2010), quando se trata de educar estudantes com necessidades especiais, é crucial implementar estratégias diferenciadas para garantir que todos os estudantes possam participar e ter êxito no seu processo de desenvolvimento de aprendizagens. Essas adaptações podem variar entre simples (envolvendo ajustes à rotina escolar contemplando as necessidades específicas de seus discentes) ou complexas (envolvendo recursos que possam melhorar as experiências de aprendizagem).

Apresentar ideias em vários formatos como recursos visuais, atividades práticas e/ou dinâmicas e uso de tecnologias, possibilitam que os estudantes compreendam as informações de forma mais eficiente, além de facilitarem e promoverem uma aprendizagem colaborativa e interativa.

No ano de 2021, foi publicada a Lei 14.254 (Brasil, 2021), de 30 de novembro de 2021, que dispõe sobre o acompanhamento adequado aos estudantes com TDAH. A legislação determina a obrigatoriedade de estratégias de ensino e monitoramento para permitir o desenvolvimento de alunos com esse ou outros transtornos de aprendizagem.

Existem muitos problemas enfrentados por crianças com TDAH nas escolas regulares, a principal é de fato a própria inclusão nas escolas regulares. Os métodos e as estratégias em sala de aula se fazem necessário para que possam auxiliar o desenvolvimento da criança com TDAH, uma vez que as abordagens de ensino são diferentes de um aluno sem este problema.

A Declaração de Salamanca (1994) guiada pelo princípio de equidade entre os sujeitos, diz que toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais e cabe a escola adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola, sendo assim, o ensino deve ser diversificado num espaço comum a todas as crianças.

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva, o professor precisa compreender a importância da adequação planejamento de acordo com as especificidades e necessidades dos seus alunos podemos sentir despreparado para atendê-los e avaliá-los. Quando o professor possui instrumentos para identificar as potencialidades e os saberes de seus alunos, ele se sente capaz de ajustar a sua

práxis para aqueles com necessidades educacionais especiais. Mattos (2003) compreendem a importância do processo de inclusão escolar objetivando o planejamento docente e facilitando estabelecer estratégias e recursos que podem ser utilizados. Contudo, o professor precisa estar ciente da sua capacidade para tornar possível o processo de inclusão deve buscar novos conhecimentos a fim de melhorar sua formação, dessa forma aprendendo novas formas de pensar e agir para atender as demandas exigidas em sua profissional.

Para o professor conhecer os seus estudantes, suas competências, suas necessidades educacionais específicas e possíveis formas de aprendizagem ele precisa de tempo. Reconhecer que cada um pertence a um grupo vai depender da comunicação e interação eficaz entre ambos os estudantes, assim como a observação constante durante todo o processo de aprendizagem (Mattos, 2003).

Souza (1996), afirma que as dificuldades de aprendizagem surgem a partir do momento em que a prática pedagógica diverge das necessidades dos educandos. Diante disso, quando a aprendizagem é significativa para o estudante, ele se tornará mais interessado, menos disperso e flexível à aprendizagem.

É possível encontrar alternativas de ensino e condições favoráveis para essa participação nas aulas e é possível trilhar caminhos pedagógicos para educação inclusiva diz que é inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou determinadas deficiências ou dificuldades de aprendizagem os alunos aprendem no seus limites e se o ensino for uma boa qualidade. O professor terá de levar em conta esses limites e vai poder explorar convenientemente as possibilidades de cada um de seus estudantes. A reflexão na prática pedagógica, gera mudanças na ação educativa, aprimorando as condições do alunado em seu processo de aprendizagem, uma vez que o professor se compromete com o processo de educar (Luckesi, 1995)

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

2.1 TEMA DA PESQUISA E OBJETOS DE ESTUDO

O tema desta pesquisa é Práticas Pedagógicas com estudantes TDAH em uma turma de 5º ano do ensino fundamental, um olhar inclusivo.

O objeto de estudo foi uma escola da rede municipal de educação, EMEF (Escola Fundamental de Ensino Fundamental) Cajuzinho Cintilante. A escolha da série teve um intuito de apresentar novos indícios nas pesquisas com relação a patologia nas séries iniciais, que por sua vez não tem estudos que se desenvolvam nesta série em específico e também por não ser tão abordada sugere a esta pesquisa um caráter mais autêntico. Considerando também que a pesquisadora tem um vínculo maior com o 5º ano das séries iniciais por ter bastante experiências advindas de estágios e monitorias com a fase em questão.

A escolha da temática justifica-se pela busca por compreender sobre o TDAH, como ele pode impactar na aprendizagem e como pesquisar sobre como as práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva e das metodologias ativas podem contribuir para a aprendizagem de estudantes com esse perfil de desenvolvimento. Ademais, esta pesquisadora tem um vínculo maior com o 5º ano das séries iniciais, por ter bastante experiências advindas de estágios e monitorias com a fase em questão, inclusive atuando na escola como estagiária de apoio escolar, contribuindo com o suporte pedagógico para a inclusão dos estudantes.

2.2 CONCEITUANDO A METODOLOGIA

O autor Chizzotti (1995, p.11) cita que “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem”. Entretanto, a pesquisa somada com os procedimentos metodológicos que a acompanham lhe aproximam de seu objeto de estudo. Os estudos dessa pesquisa se fundamenta no método pesquisa de campo estruturados qualitativamente em características exploratórias em uma análise da temática. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa. Tais vantagens revelam o compromisso da qualidade da pesquisa, somando a revisão de literatura com as

práticas obtidas em campo, voltadas para a temática da pesquisa.

A análise de conteúdo sugere técnicas para analisar e interpretar os dados obtidos, dando ênfase em documentos e literatura científica. Sendo assim tem a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a inferências sobre suas condições de produção e recepção.

A abordagem que se utilizou é qualitativa, na qual o pesquisador está em contato direto com seu objeto de estudos, ligados intrinsecamente pelas suas diretrizes de pensamento e perpassando pelas vivências obtidas com o aprendizado. O autor Triviños (1987), registra que tal abordagem se constitui em 5 características, estas são:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...]. (Triviños, 1987, p. 128-130)

Os estudos desenvolvidos na objetificação de pesquisa qualitativa se esclarecem na perspectiva de que, segundo a autora Minayo (1994), esse método se ocupa em compreender a pesquisa em um nível subjetivo e relacional em um contexto social, tratando de aspectos históricos, empíricos, fenomenológicos, etnológicos, sócio estruturais e sócio emocionais. Ou seja, se busca reconhecer a fundo um determinado contexto com os sujeitos que fazem parte da realidade social na qual se tem como objeto de estudos.

Para conduzir a pesquisa qualitativa, se utilizou do método de análise de conteúdo de Bardin (2011), que tem como objetivo apresentar uma apreciação crítica de análises de conteúdo como uma forma de tratamento em pesquisas qualitativas, buscando clareza e transparência nos procedimentos de coleta e organização dos dados. Segundo a autora conceitua-se o método como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Tendo por finalidade desvendar o conteúdo implícito do material coletado e

sujeitos da pesquisa aplicados no discurso, ou seja, se passa a conceituar entrevista como um método de investigação específico. O tratamento dos resultados compreende a codificação e a inferência. Descreve, por fim, as técnicas de análise, categorização, interpretação e informatização, apresentando alguns exemplos facilitadores para a compreensão da pesquisa.

Quanto aos objetivos da pesquisa, caracterizou-se como descritiva pois exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (Triviños, 1987).

Quanto aos procedimentos técnicos, se optou por pesquisa de campo de modo que pudesse aproximar a pesquisadora para uma análise da realidade de seu objeto de estudo, o que acrescentou gradativamente nas colocações e problematizações feitas. Observando diretamente como se constituíam os contextos da realidade apresentados, fazendo parte do processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação do saber. A realidade é apresentada e interpretada diante de um embasamento teórico, trilhando um caminho metodológico com instrumentos científicos para análise. Segundo Gonsalves (2001), pela pesquisa de campo, é possível buscar informações a partir do contato direto com os sujeitos inseridos no contexto da pesquisa, que exige um vínculo mais direto com o pesquisador. Reunindo informações, adentrando os espaços em questão. Dito isso, o pesquisador precisa entrar em contato direto com seu objeto de estudo e os espaços que o envolvem. Importante ressaltar que, durante o campo foi possível coletar informações a respeito das perspectivas docentes sobre os temas, o que compete a ela um caráter descritivo, o que a diferencia de um caráter explicativo ou exploratório.

Portanto, para complementar as análises feitas agregou-se encarecidamente um referencial teórico que soma com as colocações e questões feitas, sugerindo a pesquisa não como um ato isolado, mas sim uma investigação processual.

2.3 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

O lócus da pesquisa foi um EMEF (Escola Fundamental de Ensino Fundamental) de nome EMEF Cajuzinho Cintilante, vale ressaltar que a nomenclatura da escola é

fictícia.

O EMEF Cajuzinho Cintilante está localizado na Zona Oeste de Manaus, estado do Amazonas, é uma escola regular da rede municipal de educação. Comporta 21 salas de aula, 1 sala de recursos e 1 laboratório de informática.

Como sujeitos da pesquisas participaram 3 professores do 5º ano da rede municipal que atuam na escola. Foram dados aos sujeitos nomes fictícios assim como a escola, pois os sujeitos da pesquisa são um suporte para a construção dos dados colocando-os em sigilo para que dessa forma não se comprometam os dados da pesquisa.

A escolha da série em específico surgiu a partir de experiências constituídas pela própria pesquisadora, tendo em vista que, ao longo dos períodos realizou trabalhos, pesquisas, e até em estágios supervisionados ou não, tinha-se mais vivências nos demais ciclos e séries, porém ao que corresponde ao 5º ano, foi um ponto de maior interesse da autora; por conta de ser a série na qual se encerra o fundamental 1 que agrega um carga socioafetiva maior no quesito de aprendizagem. Os nomes fictícios fazem alusão a personagens famosos que possuem um significado implícito ligado a personalidade dos sujeitos atuando em sala de aula, apresentando-os no quadro a seguir:

2.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Foi utilizada a entrevista semi estruturada com os professores que atuam na escola principal instrumento para coleta de dados, sua escolha teve o intuito de aproximar sujeitos da pesquisa e pesquisadora, coletando dados subjetivos e objetivos.

Segundo Gil (2008) a entrevista é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos. Utilizar-se da entrevista para obtenção de informação é buscar compreender a subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos, pois se trata do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social e etc.

Utilizou-se para análise dos resultados o método de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011). Para a autora, o termo análise de conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Partindo disso, o pesquisador busca reconhecer e compreender tudo o que dimensionou o discurso dos sujeitos que possam ser levadas em consideração, buscando o significado para as mensagens explícitas e implícitas.

Portanto, conforme a resposta aos fornecidas pelos docentes em relação às suas concepções, práticas e metodologias, somadas às problemáticas para o desenvolvimento do trabalho como estudante TDAH, para análise das entrevistas foram feitas seguiu-se as etapas do referencial de análise de conteúdo de Bardin: Pré análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados (Transcrição e Interpretação).

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, serão analisadas ao longo deste capítulo as falas dos sujeitos participantes em articulação com os teóricos apresentados, sob os seguintes tópicos: Concepção dos professores; Formação docente sobre o Tdah e Educação Inclusiva; Orientações pedagógicas para o trabalho com estudantes com Tdah e Prática Inclusiva; Acompanhamento Pedagógico e familiar de estudantes com Tdah; e Prática Pedagógica e Inclusão

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O olhar dos teus professores, do EMEF Cajuzinho Cintilante com relação ao tema, é o parâmetro de análise que se constituirá neste tópico. Para uma melhor compreensão dos sujeitos da pesquisa, trazemos um quadro de identificação dos sujeitos em suas respectivas áreas de atuação e formações.

Quadro 1

PROFESSORES ENTREVISTADOS						
Sujeito	Idade	Superior	Pós-Graduação	Função	Tempo de Serviço	Série ou ciclo
Lucy	45	Pedagogia	Psicopedagogia Inclusiva	Professora	3 anos	5° ano
Schroeder	44	Pedagogia, filosofia, história	Gestão de currículos e desenvolvimento de práticas pedagógicas	Professor	11 anos	5° ano
Paty	47	Pedagogia	Psicopedagogia	Professora	18 anos	5° ano

O autor (2023)

Verifica-se com base no quadro apresentado acima que dos três professores que participaram da pesquisa, a idade mínima é de 44 anos e a idade máxima, de 47 anos. Todos são formados em Pedagogia, mas Schroeder, também tem graduação em História e Filosofia. Todos têm cursos de Especialização, sendo dois

na área de Psicopedagogia e um na área de Gestão de Currículos e Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas. Todos atuam como docentes nas turmas de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas os tempos de atuação no magistério variam entre 3 e 18 anos.

CATEGORIA 1: SABERES DOS PROFESSORES SOBRE TDAH, PRÁTICAS INCLUSIVAS E METODOLOGIAS ATIVAS

Nesta primeira categoria de análise trazemos os saberes docentes em relação ao que vem a ser TDAH, as características relativas ao desenvolvimento dos alunos com esse transtorno do neurodesenvolvimento, bem como a opinião deles em relação às contribuições das práticas educacionais inclusivas e das metodologias ativas para contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, perguntamos aos professores: *Na sua opinião, o que é Transtorno Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)?*

Obtivemos as seguintes respostas: “É um transtorno, ou seja, distúrbio que dificulta com prejuízo a atenção com foco, são agitados, impulsivos.” (Lucy, 2023); “É um transtorno de déficit de atenção com hiperatividade.” (Schroeder, 2023); e, “É quando a criança não tem concentração e se movimenta constantemente” (Patty, 2023).

Observa-se nas respostas dos professores entrevistados que o TDAH se caracteriza por esse aspecto de inquietação e impulsividade. Verifica-se que o conhecimento expresso por eles tem relação com o TDAH, mas se mostra muito superficial em relação aos conceitos trazidos por esta pesquisa no capítulo 1. Importante ressaltar que a falta de clareza do professor quanto ao que é o TDAH impacta na forma como ele compreende e avalia os comportamentos dos alunos e seus desempenhos em sala de aula.

De acordo com Machado, Bello e Borges (2017), o TDAH não afeta apenas o comportamento, mas também a aprendizagem. Assim, a escola precisa assumir o importante papel de organizar os processos de ensino, visando favorecer ao máximo atender às necessidades educacionais dos alunos, contribuindo com sua aprendizagem. Entretanto, essa não é uma tarefa apenas do professor, é necessário que a gestão da escola e os coordenadores pedagógicos se unam aos docentes para orientar, planejar e implementar as técnicas e estratégias de ensino que melhor

atendam às necessidades dos alunos que se encontram sob sua responsabilidade.

Visando conhecer mais sobre os saberes docentes em relação as características do Tdah, perguntamos aos professores: *Quais as características de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com Tdah?*

Eles nos responderam que: “Geralmente se caracteriza pela dificuldade de prestar atenção, hiperatividade e impulsividade, como se funcionassem a 100 por hora.” (Lucy, 2023); “Hiperatividade e impulsividade (Schroeder, 2023)”; e, “Não retém conhecimento.” (Patty, 2023).

O desconhecimento e a padronização do perfil de comportamento desses sujeitos/estudantes com Tdah se evidenciou nas respostas dos professores, se destacando a atribuição mais prevalente das características de “inquieto”, “impulsivo” e que “não retém conhecimento”, quando na verdade não se trata somente desses fatores, isso acaba por trazer sempre a ideia de dificuldade em lidar com esse público.

Essa falta de conhecimento adequado e uma rotulação sobre o Tdah, refletindo no atendimento a estes estudantes, acarretando múltiplas dificuldades em seu processo de aprendizagem, contribuindo para uma linha de pensamento errônea que cerca a patologia.

Retomando a fala da professora Patty, caracterizando o “movimento excessivo” aos estudantes com Tdah. Essa fala, nos remete ao que o autor Hoffmann (1845) havia citado em sua obra, “Felipe o inquieto”, supracitada anteriormente no Capítulo 1, em que o personagem Felipe se contorce e se agita excessivamente no local onde estava sentado, sendo incapaz de conter sua atividade motora, ainda que tenha sido chamado a atenção pelos familiares. Esse fato nos leva à questão de que muitas vezes professores não levam em consideração que esse comportamento é proveniente do transtorno. Os estereótipos e rótulos que essas crianças recebem causam prejuízos em seu bem-estar sócio emocional.

Os resultados apontam que as respostas dos professores que detém um conhecimento superficial também sobressaem as características do Tdah, restringindo-as à dificuldade de prestar atenção, hiperatividade e impulsividade. Entretanto, essas respostas não ocorrem a partir da concepção do mesmo educador, fragmentando mais ainda a compreensão da manifestação do Tdah na vida das pessoas. Ressaltamos ainda que, na fala da Professora Patty, há o

destaque de que a pessoa com TDAH não retém conhecimento, o que está em discordância com o referencial teórico que apresentamos no capítulo 1 deste trabalho monográfico. A literatura destaca a dificuldade na atenção, mas não o impedimento de reter conhecimento.

Como destacam Costa, Malloy-Diniz e Miranda (2016), além da dificuldade na atenção, muitas crianças do TDAH podem apresentar baixo desempenho escolar, dificuldade para se relacionar com os colegas, problemas para respeitar regras, lentidão para aprender os conteúdos e realizar as tarefas escolares, dificuldade para ignorar estímulos irrelevantes e para interromper uma resposta que já foi iniciada, dificuldade de organizar e planejar suas atividades e os passos necessários para cumprir suas tarefas, além de dificuldade para enxergar mais de uma solução para um problema, assim como, baixo estado de alerta, dificuldade em sustentar a atenção durante uma atividade mental prolongada que exceda 20 minutos consecutivos, por exemplo. Quando o educador tem essa compreensão, mais fácil será entender que alguns comportamentos apresentados são consequência do TDAH e não falta de envolvimento do aluno com a aprendizagem. E, dessa forma, poderá pensar em alternativas pedagógicas que possam auxiliar o aluno a superar essas dificuldades cotidianas na escola.

E, em sequência, perguntamos aos docentes: *Na sua opinião, como as práticas pedagógicas inclusivas podem contribuir para a aprendizagem desses estudantes?*

E obtivemos as seguintes respostas: “Muito, porém com auxílio de medicação também. (Lucy, 2023)”; “Em diferentes inteligências (Schroeder, 2023)”; “Organizando atividades de acordo com o nível de aprendizagem do estudante e observando as habilidades que conseguem desenvolver (Paty, 2023).”

Diante deste cenário é de extrema importância que o professor tenha conhecimento prévio sobre o TDAH e suas manifestações, bem como sensibilidade para não rotular o estudante e isolá-lo das práticas educativas. Utilizar os métodos pedagógicos de maneira a envolver o aluno no processo ensino/aprendizagem e auxiliá-lo no desenvolvimento de suas potencialidades é um caminho pedagógico importante para que ele se sinta importante e valorizado no contexto educacional, visto que ele está sendo olhado na sua singularidade. É necessário que os docentes reflitam permanentemente sobre suas ações, os objetivos e resultados de sua prática educativa, sem perder o foco no aluno, para que possam oferecer diferentes

cenários de aprendizagem. (Mattos, 2015).

Seguindo por esse pensamento foi perguntado aos professores suas opiniões acerca de metodologias ativas, para conhecer a opinião deles sobre como elas podem contribuir para a atenção educativa aos alunos com TDAH e na sua inclusão. As perguntas relativas a essa perspectiva foram analisadas conjuntamente.

Perguntamos: *O que o Sr./Sra. entende por metodologias ativas?*

Responderam: “Novas abordagens mais dinâmicas nas quais os alunos participam e interagem no seu processo de ensino/aprendizagem. (Lucy, 2023)”; “O uso ativo em lócus nas metodologias e conhecimentos adquiridos. (Schroeder, 2023)”; “Acredito que seja: Técnicas Pedagógicas ou atividades onde o aluno é capaz de criar e construir conhecimento (Paty, 2023).”

Observa-se um conflito interno para os professores, no sentido de que refletem suas práticas a partir da questão, algo intrinsecamente perceptível. Sabe-se que a prática docente precisa estar alicerçada de métodos e estratégias que atendam a realidade em seu contexto plural e singular, ou seja, deve adaptar-se diante das demandas e dificuldades vigentes demandadas pelo contexto escolar. As metodologias ativas permitem ressignificar a prática docente, construindo processos de ação reflexiva e crítica da realidade, em um viés analítico.

Para o autor Pedro Demo (2004), o aprendizado é um processo reconstrutivo onde se proporciona um estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, que desencadeia ressignificações e que contribua para a reconstrução do conhecimento e a produção de novos saberes, a partir de uma educação transformadora rompendo os padrões do ensino tradicional.

Importante esclarecer que metodologias ativas, de acordo com Bacich e Moran (2017), são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, presencial ou híbrida, considerando que vivemos em um mundo conectado e digital. Elas se propõem a transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes. Convida os educadores a considerarem que é essencial, na atualidade, uma educação que ofereça condições de aprendizagem em contextos de incertezas, desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento da informação, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas.

Neste sentido, a formação do professor também precisa ser transformada e deve ser pautada pelas metodologias ativas, pela atividade criadora, reflexiva, crítica, compartilhada e de convivência com as diferenças, usando, inclusive, as mídias e as tecnologias como linguagem e instrumento da cultura, estruturantes do pensamento, do currículo, das metodologias e das relações pedagógicas. (Bacich; Moran, 2017)

Considerando essas perspectivas, foi questionado aos entrevistados: *Na sua opinião, como o trabalho pedagógico baseado nas metodologias ativas pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TDAH?*

Os docentes responderam: “Contribuir de várias formas como transformar as atividades em momentos de interação e aprendizagem onde eles podem interagir em grupo, debates e projetos (Lucy, 2023)”; “A aquisição de infinitas aprendizagens e inserção social (Schroeder, 2023)”; “Sem resposta (Paty, 2023)”.

Em resposta, apenas dois professores opinaram sobre a questão, apontando as contribuições das metodologias ativas, ressaltando algumas formas de como ela pode ocorrer. As metodologias ativas são uma ferramenta que reduz as barreiras metodológicas e tornam a prática pedagógica mais flexível e acessível para todos. Por isso, é essencial que o professorado busque por isso se deve optar pela remodelação no papel do professor diante do processo ensino/aprendizagem. Visto que o educador necessita ultrapassar o conhecimento técnico e expandir seus conhecimentos para além de suas fronteiras de atuação como forma de suprir a demandas diárias dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Desta forma, conhecer e acumular informações acerca dos transtornos mais comuns nos ambientes educacionais tornou-se uma necessidade, a fim de efetivar a inclusão e a educação especial (Barbosa; Moura, 2013).

Concluindo o tópico questionamos sobre as metodologias utilizadas pelos professores em sala: *Quais tipos de metodologias ativas o/a Sr./Sra. utiliza em sua sala de aula?*

Obtendo as seguintes respostas: “Uso de acordo com as disciplinas e interdisciplinaridade, já usei teatro, IA, literatura, música, jogos, discussões dinâmicas entre outras (Lucy, 2023)”; Bingo, vídeos, projeção de textos e imagens, participação oral dos estudantes em sala. (Schroeder, 2023)”; “Dinâmicas; produção textual com apresentações; construção de cartazes; e trabalhos em equipe para proporcionar interação. (Paty, 2023)”.

É importante que o professor utilize diferentes metodologias em sua prática de forma que possa envolver seus estudantes no processo, os estudantes com TDAH têm maior propensão a se desestimular com o modelo tradicional, então sempre favorecer e criar um ambiente dinâmico e interativo com atividades diferentes é essencial para que aquele estudante possa se sentir acolhido e possa ser gerado ali um aprendizado significativo diante de suas limitações e dificuldades.

Quando um profissional define um problema, ele escolhe e nomeia os aspectos que irá observar, [...] Através de atos complementares de designação e concepção, o profissional seleciona os fatos aos quais se ater e os organiza, guiado por uma apreciação da situação que dá a ela coerência e estabelece uma direção para a ação (Shön, p.16 200).

Algumas estratégias podem ser adotadas pelo professor para facilitar o cotidiano de seus estudantes com o transtorno, como identificar qual o talento que seu aluno possui e estimular para desenvolvê-lo melhor. Elogiá-lo sempre que possível e evitar ao máximo evidenciar seus fracassos, modificar o estilo de ensino e currículo, adaptar a quantidade de tarefas de acordo com a capacidade de atenção do aluno. Tentar interligar tarefas realizadas na escola e em casa, combinando-as com os pais ou responsáveis. Promover a autoestima dos alunos e conversar sobre as necessidades de cada um, com o transtorno ou não.

CATEGORIA 2: FORMAÇÃO DOCENTE

Nessa categoria buscamos compreender como a formação dos professores contemplou ou não, ao longo de sua atuação docente, as temáticas TDAH, educação inclusiva e metodologias ativas.

A primeira pergunta realizada com esse fim foi: *Você, ao longo de sua trajetória acadêmica ou como profissional atuante do(s) sistema(s) de ensino, teve algum tipo de formação ou informações sobre o TDAH ? Se sim, qual?*

As respostas dos docentes foram: “Sim, pela pós-graduação e alguns pela secretaria (Lucy, 2023)”; “Sim, uma formação breve e sucinta. (Schroeder, 2023)”; “Não, não tive (Paty, 2023)”.

Em resposta, a Professora Paty destaca nunca ter recebido formação sobre o TDAH, o Professor Schroeder destaca que foi breve e sucinta e, a Professora Lucy, ressalta que recebeu formação em serviço, pela Secretaria de Educação e também na pós-graduação. Entretanto, em respostas anteriores, demonstraram ter

conhecimento superficial sobre o tema. Essa questão retoma a problemática citada anteriormente, ressaltando a importância do professor ter conhecimentos sobre o que é e como atender as necessidades dos estudantes com TDAH. Ou seja, há necessidade de mais divulgação, informação, formação e debates sobre os transtornos como o TDAH, o que pode estimular os profissionais na busca de embasamento teórico para suas práticas pedagógicas.

No que tange a formações voltadas para a Educação Inclusiva e desenvolvimento da prática pedagógica nesta perspectiva, perguntamos aos professores: *Você ao longo de sua trajetória acadêmica ou como profissional atuante do(s) sistema(s) de ensino, teve algum tipo de formação ou informações sobre a educação na perspectiva inclusiva e como desenvolver o trabalho pedagógico inclusivo? Se sim, qual?*

As respostas: “Sim, porém, muito vaga pelo sistema (Lucy, 2023)”; “Sim, porém de forma reduzida. (Schroeder, 2023)”; “Em parte, em algumas formações (Paty, 2023)”.

Ressalte-se que todos responderam já ter recebido formação sobre a temática, apesar de superficial, com base nas respostas. Sem o conhecimento mais aprofundado acerca do TDAH e de como promover uma prática pedagógica inclusiva, que busque desenvolver práticas educacionais que realmente promovam um ambiente estimulante e produtivo para todos os alunos. É necessário que tanto os sistemas de ensino como a escola se prontifiquem nas formações e qualificações a esses sujeitos conjuntamente, e cabe ao profissional docente a busca e o interesse por essas informações e desenvolvimento dessas temáticas agregadas a sua prática.

As formações citadas pelos entrevistados se referem às formações oferecidas pela secretaria de educação municipal, visto que é a elas que os professores sujeitos da pesquisa estão vinculados e, que realiza mensalmente de 1 a 2 formações para os professores da rede municipal, com múltiplas temáticas. Mas um fato é que estas formações abordam mais sobre o processo de alfabetização e temáticas psicomotoras, mas tem muita escassez de temáticas voltadas para a Educação Inclusiva ou Educação Especial, não existe um enfoque continuado, é tudo muito superficial em relação a orientação das práticas com os alunos, se limitando apenas a conceituações e concepções acerca dos temas, conforme essa pesquisadora acompanhou no período em que participou da dinâmica da escola

como estagiária.

Contudo, esse é um processo extremamente dificultoso, tendo em vista que o professor anda extremamente ocupado com as demandas escolares, metas a bater e os testes, exames e provas como o SAEB aplicados pela Secretaria para as turmas de 5º ano. A série em questão decorre muitas demandas escolares, “o professor além de cumprir as demandas escolares deve se preocupar com as provas e simulados da secretaria, ministrar o sexto tempo, atender aos cronogramas e programações escolares, planejamento diário e planejar as aulas de várias matérias para que seus alunos possam aproveitar os assuntos”. Essa questão foi apresentada por um dos professores entrevistados em um outro momento, que surgiu para agregar mais saberes a este tópico em questão da pesquisa (Manaus; Barbosa, 2023).

Segundo fontes do site oficial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) O simulado SAEB (Sistema de Avaliação da educação Básica) A iniciativa é coordenada pela Divisão de Avaliação e Monitoramento (DAM) da Semed, e tem objetivo de diagnosticar as habilidades em língua portuguesa (alfabetização) e matemática (letramento matemático), norteadas pelo Currículo Escolar Municipal e pelas matrizes de referência do Saeb (Saeb, 2023).

É preciso considerar que o professor, por conta dessas demandas sistemáticas, fica cansado e, isso somado a uma desvalorização à sua profissionalização, acaba por desestimular no exercício de suas atividades e muitas vezes não lhe sobra tempo para estudos aprofundados ou formações externas.

Quanto a formação, Nóvoa (1992) é preciso o investimento na formação contínua dos professores e essa formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras. Sem isso, desencadeiam-se na educação fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos. Ademais, o investimento na formação ativa a lógica da procura, tanto pelos professores como pelas escolas, dos saberes que enriquecem e fortalecem suas práticas em relação às demandas dos contextos.

No que se refere ao trabalho pedagógico e docente inclusivo, perguntamos aos docentes: *Na sua opinião qual a importância da formação de professores para o atendimento de crianças com TDAH na escola regular na perspectiva da educação Inclusiva?*

Os professores citaram que: “Acredito que mais observação e aprendizagens. (Susy, 2023)”; “De extrema urgência. (Schroeder, 2023)”; “Importante pois, os professores estão despreparados e sem tempo para organizar um material específico para eles (Paty, 2023)”.

É presente na fala dos professores que uma formação específica para atender crianças com TDAH numa perspectiva inclusiva é extremamente importante, principalmente na rede regular, pois é onde dificilmente se há professores capacitados para atender esse público, sendo ressaltado como “urgente” pelo Professor Schroeder.

Contudo, isso exige mudanças no âmbito escolar: práticas pedagógicas condizentes com as singularidades dos alunos, participação da família e apoio de especialistas. Isso são coisas que também são difíceis de se ter em escolas regulares, o mais próximo disso é a sala de recursos da própria escola. Somando ao fato citado que novamente com relação ao despreparo dos profissionais de educação para lidar com essas temáticas e organizar adequadamente um plano ou material que possa atender aos estudantes com TDAH, somado a pesquisas e estudos referentes que compreendam à área.

Sobre a formação de professores quanto à educação na perspectiva inclusiva, é preciso considerar que a formação de professores, tanto a inicial como continuada, deve corroborar para produzir conhecimentos voltados para a prática docente que aprimorem respostas para atender as demandas da diversidade dos alunos presentes na escola. Se isso não acontecer, os estudantes com necessidades educacionais especiais continuarão à margem do processo. Precisa haver uma indissociabilidade da teoria com a prática, pois esse é o caminho para formar professores capacitados para o pensamento crítico e reflexivo de sua ação pedagógica, além de serem aqueles que criaram possibilidades para atender, dentro das necessidades dos educandos, da melhor maneira, as demandas existentes no cotidiano escolar. (Antunes; Glat, 2011).

Deve-se oportunizar aos docentes meios para que possam refletir sua prática pedagógica, a fim de que possam construir um diálogo entre suas ações e palavras, bem como outras formas de mediação pedagógica com estes estudantes.

Completando a temática foi questionado aos professores os temas que seriam possíveis de serem abordados nas formações continuadas para enriquecer seu conhecimento na temática: *Se você pudesse opinar, quais temáticas indicaria*

para a formação de professores que atendem os estudantes com TDAH na escola inclusiva?

Os entrevistados responderam: “Avaliação e diagnóstico voltado para o TDAH; Atendimento Educacional Especializado; Abordagens Pedagógicas Especializadas (Lucy, 2023)”; “Motricidade, Hiperatividade, concentração e terapias com objetos (Schroeder, 2023)”; “Importante pois, os professores estão despreparados e sem tempo para organizar um material específico para eles (Paty, 2023)”

Verifica-se nas respostas dos professores uma diversidade de temáticas que apontam suas necessidades para atender as demandas de necessidades educativas dos estudantes no contexto escolar. É crucial que a formação de professores seja contextualizada nas ações do próprio docente, atribuindo na prática as teorias que o aproximam da realidade vivenciada, formando um profissional reflexivo.

Refletindo a questão colocada é possível analisar o papel da formação do professor e a sua natureza, uma vez que existem desafios e possibilidades para que sejam diferenciadas e conhecidas as práticas educativas, o que poderá proporcionar um processo reflexivo, em busca de transformação (Day, 2001).

É possível identificar nos professores entrevistados a “sede de conteúdos”, nos quais se há a carência em suas respectivas áreas, estes que vem na formação um meio de preencher diversas lacunas acadêmicas e profissionais. Segundo Garcia (2013) a formação está ligada intrinsecamente com a competência profissional refletindo sobre suas ações e promovendo mudanças significativas à sua práxis.

CATEGORIA 3: ORIENTAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

Neste tópico em questão foi questionado aos docentes sobre as orientações pedagógicas para o desenvolvimento de suas práticas no contexto escolar. Inicialmente perguntamos aos professores: *Você recebeu alguma informação de que teria estudante(s) com TDAH matriculado na sua turma?*

Responderam que: “Não (Lucy, 2023)”; “Raramente (Schroeder, 2023); “Sim, quando chegaram já havia sido apresentado o laudo e passou pela avaliação

por profissionais nas séries iniciais (Paty, 2023)”

Verifica-se com base nas respostas fornecidas que pensa a Professora Paty responde afirmativamente. Importante refletirmos que torna-se extremamente dificultoso para um professor realizar o trabalho inclusivo sem ter o conhecimento de terá algum estudante com necessidade específica, visto que ele não terá informações prévias que apontem para a necessidade de uma observação mais aguçada de como a necessidade específica impacta no desenvolvimento do aluno e de quais ajustes didáticos necessários, além das possíveis das dificuldades ou prejuízos que o aluno pode ter ser essa prática inclusiva.

Isso porque o conhecimento das especificidades do aluno auxiliam o professor em exercício para preparar ou remodelar sua prática para atender este estudante e estudar que abordagem utilizará de acordo com o que ele for apresentado. Quando essas informações a respeito do laudo dos alunos é ocultado pela família e/ou escola, ou ainda, esquecido e não é repassado para o professor, torna-se mais difícil seu planejamento para as atividades e o percurso do trabalho pedagógico em sala de aula.

Segundo Osti (2004), é estritamente necessário que o professor conheça a dificuldade de aprendizagem que o aluno possui através do diálogo frequente com os pais, observação constante em sala de aula e contato com outros profissionais da escola, a fim de acompanhar o desenvolvimento pessoal e acadêmico do aluno. Sem esse apoio o processo de desenvolvimento do aluno será comprometido gradativamente.

A próxima pergunta foi: *“Você recebeu alguma orientação de como desenvolver o trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva com o(s) estudante(s) com Tdah?”*. Quanto a isso, os professores foram unânimes em responder que não.

Como foi citado anteriormente, a falta de conhecimento para desenvolver uma prática pedagógica que seja inclusiva, na qual professor deve adequar seu planejamento para atender às especificidades das aprendizagens dos alunos em sala, bem como as condições para serem identificadas as suas potencialidades, ficam prejudicadas se os professores não tem formação específica, se não sabem no focar para reconhecer as demandas individuais de aprendizagem dos alunos. Ele é possível, mas pode levar mais tempo, pois o docente precisa conhecê-lo para reconhecer e garantir condições e caminhos pedagógicos favoráveis, que o guiarão neste processo utilizando as suas observações constantes e seus estudos quanto a

como atender a necessidade dos educandos. O desconhecimento ficou perceptível na fala dos entrevistados.

Complementando este tópico, perguntamos aos docentes se notavam alguma dificuldade ou observavam o comportamento da Criança em sala de aula e as suas percepções: *Foi feita alguma observação/orientação quanto ao comportamento do estudante com TDAH em sala ou alguma dificuldade?*

Responderam brevemente: “Não (Lucy, 2023)”; “A hiperatividade, a falta de atenção e etc. (Schroeder, 2023)”; “Faço minhas observações e pesquisas para saber como lidar com o comportamento e dificuldades apresentadas (Paty, 2023)”.

Apesar disso, a Professora Lucy respondeu não ter nenhuma observação ou observação quanto ao comportamento do estudante com TDAH. Com base na resposta dos outros professores, vale ressaltar que uma das maiores dificuldades que os professores têm para lidar com estudantes com TDAH são os comportamentos inadequados nas diversas atividades escolares, tendo em vista o que foi conceituado anteriormente, o transtorno tem como característica a impulsividade. As regras e o ambiente limitado somados ao método tradicional educacional, isso faz com que esses estudantes reajam negativamente, tornando-se inquietos e improdutivos, dificultando o trabalho pedagógico do educador (Mattos, 2015).

Observações mediante ao comportamento hiperativo dos estudantes com TDAH são as mais notáveis já que na sala de aula a presença destes estudantes causa perturbação na dinâmica da aula. A comportamento hiperativo e impulsivo é desafio na rotina escolar e o professor tem um papel fundamental no que condiz ao processo de aprendizagem com crianças com TDAH, pois é ele que identifica as alterações comportamentais e a partir daí, deve propor dinâmicas que auxiliem na recondução do processo de forma interativa, com atividades claras e objetivas para que atenda o interesse e ritmo necessário para a aprendizagem de todos (Mattos, 2015).

No que diz respeito à prática pedagógica vinculada ao processo de inclusão, foi questionado aos entrevistados com relação a sua participação no processo de diagnóstico dos estudantes: *caso tenha tido estudantes com TDAH, como foi o processo de diagnóstico? Você participou? Como foi sua contribuição?*

Os entrevistados apontaram: “Primeiramente a observação diária, o diálogo com os pais, que não é fácil, alguns não aceitam e o encaminhamento ao órgão

público responsável (Lucy, 2023)”; “Sim, porém de forma reduzida (Schroeder, 2023)”; “Sem resposta. (Paty,2023)”.

No ambiente escolar a criança apresenta padrões de comportamento que, assim como no ambiente domiciliar, exige um contexto de observância, analisando o comportamento no sentido socioemocional. Como isso se torna mais evidente na escola por ser um espaço de sociabilidade permite ao docente ter esse olhar analítico.

Em muitas situações o estudante com TDAH é considerado indisciplinado pela escola, o que acaba gerando nele sentimentos e ações de isolamento. É algo que afeta a relação família e escola, dificultando a aproximação de ambas para um trabalho em conjunto na busca de construir um ambiente propício para esses sujeitos.

A linguagem e o raciocínio são um produto das trocas interindividuais. Quando um indivíduo não pode inserir seu pensamento íntimo e sua afetividade nesse esquema, quando ele renuncia a pensar socialmente, o próprio fato desse isolamento retira do pensamento sua estrutura lógica (Jobim e Kramer, 2003, p. 191)

Esse processo se torna mais difícil quando a família não o aceita, o que acarretará diversos prejuízos para a criança, tanto no desenvolvimento de seu aprendizado quanto nos quesitos social e emocional, já que a família contribui ativamente para a construção da personalidade da criança, exercendo um papel fundamental nesse processo.

A família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento para os sujeitos. Portanto segundo o autor Dessen (2007):

É fundamental que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades e também similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas. (Dessen, 2007, p. 29)

Complementando as questões, foi questionado quanto às dificuldades e relatos apresentados pelos estudantes: *quais dificuldades apresentadas por ele?*

Obtivemos como respostas as seguintes colocações: “Primeiramente, a omissão da própria família, isso causa prejuízos tanto agora quanto futuramente. Ele é inquieto, fala muito, não concentra em nada, logo não avança. (Lucy, 2023)”; “Concentração reduzida e comportamento impulsivo. (Schroeder, 2023)”;

“Dificuldades na leitura, escrita, concentração, interação e faltas excessivas. (Paty, 2023)”

A omissão da família com relação ao laudo dos estudantes é muito evidente tendo em vista que muitos não vão atrás de profissionais e equipes multidisciplinares, que são oferecidos gratuitamente pelo sistema de saúde e órgãos competentes, fora o fato de que a maioria não se preocupa com o bem-estar físico e mental da criança, tendo a escola como esse espaço de deixar a criança e retornar para buscá-la após sua jornada de trabalho ou afazeres cotidianos como se fosse um depósito institucional. Essa questão afeta diretamente no comportamento do aluno, que, em muitos casos, pode apresentar comportamentos mais impulsivos por conta dessa rejeição e negligência, o prejudicando severamente.

A escola é um ambiente de aprendizado, mas acima de tudo, construção de conhecimentos, e lá eles não se constroem sozinhos, é necessário parceria com as famílias para que seus estudantes avancem e haja um processo de atenção às pluralidades de cada indivíduo que a compõem, a escola é um organismo vivo composto por redes de células que representam cada sujeito e cada um desenvolve um papel fundamental no processo de aprendizagem dos estudantes, rede essa que se propaga para o ambiente externo e o complementa gradativamente.

Questionamos com relação ao desenvolvimento das atividades se: *os estudantes se qualificam para tempo extra ou pausas para descanso em provas ou atividades? Existe algum tipo de adaptação em suas atividades?*

Os entrevistados responderam que: “Sim, faço atividades de acordo com o nível de escolaridade avançando gradativamente. (Lucy, 2023)”; “Sim, pausa nas atividades. (Schroeder, 2023)”; “Sim, a maioria não consegue acompanhar os demais estudantes no processo (Paty, 2023)”

O tempo extra pode ser um grande catalisador para quando o aluno estiver em um momento de crise ou frustração por conta das diversas demandas escolares, produzir muito com uma frequência repetitiva pode deixá-lo mais agitado que o costume. O momento das pausas funciona para acalmá-lo, e é um modo de respeitar o seu tempo e suas limitações. Se é difícil para nós nos mantermos concentrados por um longo período de tempo, para eles torna-se mais difícil.

Por muitas vezes os docentes tendem a se sentir impotentes ou até mesmo desmotivados, quando suas estratégias pedagógicas falham de maneira sucessiva, a baixa responsabilidade dos alunos com TDAH e seus comportamentos impulsivos

tendem a agravar esse sentimento de fracasso. O apoio a esses educadores é um estímulo a trabalharem esses sentimentos de maneira produtiva, por exemplo, quando recebem orientações sobre o manejo do estresse, só é possível se houver integração de vários profissionais compondo uma equipe auxiliar (Dupaul e Stoner, 2007).

O autor Mattos (2003), aponta a importância da equipe escolar composta por professores e profissionais da educação especial, a fim de possibilitar a discussão e reflexão com a equipe sobre a prática pedagógica e situações do cotidiano escolar, bem como o recebimento de orientações mais específicas.

Dessa forma, o professor é capaz de ressignificar sua prática e constituir novas estratégias pedagógicas a partir do momento em que se investe para ampliar as competências pedagógicas docentes, o professor se torna apto para explorar as potencialidades de seus estudantes (Perrenoud, 2008).

CATEGORIA 4: ACOMPANHAMENTO DO ALUNO COM TDAH

Perguntamos aos professores acerca de suas vivências/contato com esses estudantes: *Durante sua profissão, já teve contato ou já realizou acompanhamentos com crianças que possuíam Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade TDAH? Como foi essa experiência?*

Sim. Quando não diagnosticado, são rotulados como alunos bagunceiros que não querem nada e oferecem risco para eles mesmos. Mas quando diagnosticados e medicados conseguem aprender no seu tempo (Lucy, 2023).

Sim, no início foi desafiador, mas ao longo do tempo com estudos e pesquisas fui aprimorando as técnicas em busca de uma aprendizagem positiva e inclusiva (Schroeder, 2023).

Sim, já tive! Não recebi nenhuma formação e tive que buscar conhecimentos (Patty, 2023).

Indo por essa releitura é possível observar que, após o diagnóstico, o aluno só consegue evoluir, a partir do momento do diagnóstico e medicação apropriada. Os entrevistados indicam que seu conhecimento sobre o TDAH estava praticamente restrito aos sintomas característicos do transtorno, isso nos prova mais ainda a existência da carência de informações e formações que se remete a este público. O que torna mais difícil o processo de lidar com esse alunado, por não se ter estratégias pedagógicas para agregar as demandas escolares em uma rotina

constitutiva para o estudante TDAH.

Como afirma Benczik (2000):

O acompanhamento psicopedagógico é importante, já que auxilia no trabalho escolar, atuando diretamente sobre a dificuldade escolar apresentada, pela criança, suprimindo a defasagem, reforçando o conteúdo, possibilitando condições para que novas aprendizagens ocorram (p.95)

A medicação é importante, mas ela não deve ser a única opção, deve-se recorrer à terapia cognitivo-comportamental que ajuda a reduzir o impacto que o TDAH causa no dia a dia da criança, tendo em vista que nem sempre os medicamentos são eficazes, é um ponto que depende de cada sujeito como irá reagir a ela (Barkley, 2008).

Somado a isso, sabemos que a família é um dos pilares no desenvolvimento da criança, influenciando diretamente em suas vivências diárias, investigando e observando seu comportamento em um olhar singular internamente e plural em um contexto social e afetivo no meio escolar.

Posteriormente, foi perguntado aos entrevistados se os estudantes faziam acompanhamento médico ou educacional, e se participava de algum atendimento na escola: *o(s) estudante (s) faz algum tipo de acompanhamento pedagógico suplementar (ex.: acompanhamento com profissionais especializados, participa de atendimentos educacionais especializados, frequenta a sala de recursos)?*

Os professores responderam brevemente que: “Não. (Lucy, 2023)”; “Sim, frequenta a sala de recursos da escola (Schroeder, 2023)”; “Geralmente sim. (Paty, 2023)”

Como foi dito no capítulo 1, no TDAH tem seus sintomas mais comuns na infância, sendo observado mais comumente na escola, pois tanto a família quanto a escola, em parceria, devem contribuir para o bem estar da criança, somado ao acompanhamento médico, psicológico e psicopedagógico, esse acompanhamento familiar e escolar é importante para o processo de desenvolvimento das potencialidades do sujeito. Estudantes com TDAH sofrem muito no decorrer da fase escolar e com o passar do tempo, as dificuldades tendem a aumentar conjuntamente com seu processo de desenvolvimento, os levando a exclusão tanto por parte dos demais estudantes quanto pelo corpo docente (Rizo e Rangé, 2003).

É necessário que a escola disponha de uma sala de recursos dentre outros espaços que favoreçam as condições de desenvolvimento desses estudantes, uma

sala de aula seguida por uma rotina de 4 horas de aula diárias para uma criança que possui como sintomas hiperatividade e desatenção é extremamente massante para esse indivíduo, que pode acabar por desenvolver ansiedade intensa e se desmotivar para frequentar a escola.

Para completar a questão perguntamos se realizava acompanhamento fora da escola e se usava algum medicamento: *estudante faz acompanhamento e faz uso de medicação?*

Chegando às seguintes informações: “Não têm acompanhamento, mas faz uso de medicação. (Lucy, 2023)”; “Sim. (Schroeder, 2023)”; Sim. (Paty, 2023)”

Com o auxílio de equipe multidisciplinar e acompanhamento médico a criança tende a superar diversos entraves acometidos pelo TDAH. Com a identificação dos problemas é possível procurar articulações para amenizar o sofrimento causado por este transtorno para a criança e a família, levando em consideração que existem maneiras de melhorar a qualidade de vida desses indivíduos progressivamente.

Sabemos que muitos desses entraves e dificuldades podem ser evitados com o atendimento e acompanhamento com profissionais adequados, tendo em vista que várias crianças acabam tendo fracasso escolar por conta da dificuldade de relacionamento e baixa autoestima.

Em alguns casos, é a escola que aponta para a necessidade de avaliação da criança, pois os professores percebem que existe algo de errado com ela.

A criança portadora de TDAH apresenta características muito diferentes de seus colegas e, na maioria das vezes, perturba o funcionamento da classe (principalmente os portadores do subtipo hiperativo). As crianças desatentas são identificadas pelo professor, pois parecem estar em qualquer outro lugar, menos na sala de aula e, por mais que o professor chame a atenção delas, elas nunca conseguem que essa seja mantida por muito tempo (por mais que a criança parece se esforçar para isso) (Rizo; Rangé, 2003, p. 8)

A família é um pilar fundamental no acompanhamento do estudante, com o auxílio familiar a criança é capaz de superar grande parte de suas dificuldades, como perguntamos: *a família o acompanha? Com que frequência a família se faz presente?*

Obteve-se as seguintes respostas: “Não, a família esconde muitas coisas com relação ao estudante. (Lucy, 2023)”; “Não, sem suporte familiar. (Schroeder,

2023)”; “Em parte. (Paty, 2023)”

O TDAH tem um grande impacto na vida da criança e das pessoas no seu meio de convivência, leva a dificuldades emocionais, de relacionamento familiar e social, bem como a um baixo desempenho escolar, sem tratamento adequado os sintomas se intensificam e sem o apoio familiar e escolar tende a regredir mais causando danos emocionais, afetivos e psicológicos.

Para que o estudante consiga evoluir em seu desenvolvimento escolar e pessoal é necessário a participação da família junto com a escola. E para um estudante que tem TDAH não é diferente, é preciso o acompanhamento das pessoas que estão ao seu redor para que ela tenha um bom relacionamento social. Em conexão com os autores Desidério e Miyazaki (2015), compreende-se a importância da orientação aos pais sobre o transtorno, pois tende a facilitar o relacionamento com a criança e a construção criativa de gestão pessoal para amenizar os sintomas e prevenir futuros problemas.

A família deve-se fazer presente nesse processo de desenvolvimento, estes cientes dos desafios, dificuldades e possibilidades em uma construção de parceria com a escola para que se sustente uma relação harmoniosa em vigor do crescimento e desenvolvimento do sujeito com TDAH, dessa forma, melhorando suas condições e vencendo suas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa oportunizou compreender as concepções dos educadores sobre as Práticas Pedagógicas com estudantes que possuem TDAH em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I, tendo em vista que a problemática não é muito abordada e por muitas vezes não é de conhecimento da maioria dos docentes que por sua vez, acaba por gerar um pensamento genérico e rotulado sobre o transtorno impactando diretamente no desenvolvimento socio emocional de seus estudantes.

Inicialmente o estudo do tema se constituiu em um um breve histórico, além de alguns conceitos relacionados ao transtorno. Após isso, focou-se em conceituar o processo de diagnóstico do TDAH, processo que ocorre durante a infância, as funções executivas que são comprometidas pelo transtorno, a prática pedagógica e metodologias ativas em uma perspectiva de inclusão desses estudantes.

Posteriormente, a metodologia contempla uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com os professores do 5º ano de uma escola regular da rede municipal: EMEF Cajuzinho Cintilante. Foi possível evidenciar na fala dos entrevistados que vivenciam inúmeros desafios com seus estudantes com TDAH relacionados à aprendizagem, desenvolvimento comportamental e social na escola, bem como problemas familiares em razão dos comportamentos relacionados ao transtorno, interligando a relação entre ambos ao conflituoso processo neurocognitivo que acomete o transtorno.

O estudo evidenciou as dificuldades que os professores enfrentam para promover um bom aprendizado para estes estudantes, como a falta de capacitação dos professores da rede regular de ensino público e privado, a superlotação de salas que atendem esses alunos, demandas escolares intensas e a falta de apoio pedagógico e familiar neste processo. Contudo apesar disso, é notável que apesar das dificuldades e desafios enfrentados diariamente, as professoras buscam por formações e capacitações para atender a estes sujeitos e se informarem a respeito da temática. Congruente a problemática é possível viabilizar uma parceria entre escola e família na qual possa englobar mudanças e melhoras para o estudante com

TDAH, pois estes devem desenvolver um trabalho em parceria a fim de minimizar as consequências que esse transtorno pode causar na qualidade de vida destes sujeitos.

Portanto, se acredita que por meio dessa pesquisa poderá se chegar em novas soluções que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino desses estudantes e viabilizar aos docentes um incentivo para prosseguir em formações e qualificações que somarão em sua prática docente promovendo-a em um caráter mais inclusivo a fim de minimizar a exclusão desses sujeitos e promover uma educação libertadora. Ressaltando que a educação local carece ainda de mudanças para o atendimento desses estudantes e apoio aos professores que lidam diretamente com eles em sala de aula, contribuindo ainda mais o caráter da importância da pesquisa sobre o assunto.

É importante lembrar que ainda há muito o que se descobrir sobre o TDAH, estudos ainda estão em vigor para que possamos compreender mais sobre o transtorno, tanto na área da educação quanto na área médica, mas o mais importante é que se deve ter em mente que não se trata apenas de um diagnóstico ou tratamento para melhorar, estamos lidando com sujeitos que necessitam de apoio para continuar evoluindo, TDAH não é uma falha ou uma maldição, não é sobre ser inquieto ou não prestar atenção, basta observar que todos os rótulos sumiram, e a verdade se mostrará, mas para isso é necessário estudo contínuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDA, Associação Brasileira Do Déficit De Atenção. **Como ajudar o aluno com TDAH**. 2012. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-namidia/indice/25180/como-ajudar-o-aluno-com-tdah/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BARKLEY, R. A. **Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment**, 3rd ed. rd ed, v. 3, p. 770, 2006.

BARKLEY, R. A.; PETERS, H. **The earliest reference to ADHD in the medical literature? Melchior Adam Weikard's description in 1775 of "attention deficit" (Mangel der aufmerksamkeit, attentio volubilis)**. Journal of attention disorders, v. 16, n. 8, p. 623–630, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BENCZIK, E. B. P.; BROMEG, M. C. **Intervenções na escola**. In: Rohd, L. A.; MATTOS, P. Princípios e estratégias em TDAH. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BENCZIK, E. B. P.; Bromeg, M. C. **Intervenções na escola**. In: Rohd, L. A.; Mattos, P. **Princípios e estratégias em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BIANCO, V. G. **American Psychiatric Association (APA) publica atualização do DSM-5**. Disponível em: <https://pebmed.com.br/american-psychiatric-association-apa-publica-atualizacao-do-dsm-5/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BOTO, C. **António Nóvoa: uma vida para a educação**. Educação e Pesquisa, v. 44, n. 0, p. e201844002003, 2018.

BRADLEY, C. **The behavior of children receiving Bensedrine**. The American journal of psychiatry, v. 94, n. 3, p. 577–585, 1937.

CALIMAN, Luciana Vieira. **Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH**. In: Psicologia Ciência e Profissão, vol. 30, núm. Brasília: Conselho Federal de Psicologia Brasil. mar. 2010, pp. 46-61.

CARRIEGI G. **[Regressio mentis infanto-juvenilis syndrome; two cases of Kramer-Pollnow hyperkinetic syndrome]**. Rassegna di Studi Psichiatrici. 1952 Sep-Oct;41(5):847-872. PMID: 13014372.

DUPAUL, G. J.; STONER, G. **TDAH nas escolas**. – 1 Ed. São Paulo. M. Books do Brasil Editora Ltda. 2007.

CHIZZOTTI, A. (1995). **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (2nd ed.). São Paulo: Cortez.

CRICHTON, A. (ED.). **An inquiry into the nature and origin of mental**

derangement : comprehending a concise system of the physiology and pathology of the human mind, and a history of the passions and their effects. Londres, England: printed for T. Cadell, junior, and W. Davies, 1798.

Disponível em: <<https://archive.org/details/b21914886/page/n7/mode/2up>>. Acesso em: 29 ago. 2023.

Couto, T. S., Melo-Junior, M. R., & Gomes, C. R.A. (2010). **Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão.** *Ciências & Cognição*, 15(1), 241-251.

Demo P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2004.

Dorneles, B. V., Corso, L. V., Costa, A. C., Pisacco, N. M. T., Sperafico, Y. L. S., & Rohde, L. A. P. (2014). **Impacto do DSM-5 no diagnóstico de transtornos de aprendizagem em crianças e adolescentes com TDAH: um estudo de prevalência.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 759-767.

DSM IV. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DE MANAUS, P.; BARBOSA, C. **Prefeitura de Manaus realiza formação Pro-Saeb para professores da rede municipal de ensino.** Disponível em: <<https://www.manaus.am.gov.br/noticias/educacao/prefeitura-de-manaus-realiza-formacao-pro-saeb-para-professores-da-rede-municipal-de-ensino/>>. Acesso em: 29 ago. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2023.

DIESEL, A.; BALDEZ, A.; MARTINS, S. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.** Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017.

FEV, 11. **Versão final da nova Classificação Internacional de Doenças da OMS (CID-11) é publicada.** Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/noticias/11-2-2022-versao-final-da-nova-classificacao-internacional-doencas-da-oms-cid-11-e>>. Acesso em: 29 ago. 2023.

MÁRIO RODRIGUES LOUZÃ NETO | TAKI CORDÁS. **Transtornos de Personalidade.** [s.l.] Artmed Editora, 2011.

FUENTES, D., Malloy-Diniz, L. F., de Camargo, C. H. P., & Cosenza, R. M. (2014). **Neuropsicologia: Teoria e Prática.** Artmed Editora.

GARCIA, Carlos Marcelo; PRYJMA, Marielda. **A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional.** In. PRYJMA, Marielda (org.). Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. Curitiba: UTFPR, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAZIN, I. et al. **Neuropsicologia no Brasil: passado, presente e futuro**. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v18nspe/v18nspea07.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2023.

LOVATO, L. **Transtornos da Personalidade**. Revista brasileira de psiquiatria (Sao Paulo, Brazil: 1999), v. 33, n. 3, p. 314–314, 2011.

KARAGIANNIS, A; Stainback, William; Stainback, Susan. **Fundamentos do ensino inclusivo**. In: Stainback, William; Stainback, Susan. (Orgs). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

KESSLER, R.; Chiu, W.; Demler, O.; Walters, E. - **Prevalence, severity, and comorbidity of 12-month DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey replication**. *Arch Gen Psychiatry* 62: 617-627, 2005a.

LANGE, KW, Reichl, S., Lange, KM et ai. **A história do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. *ADHD Atten Def Hyp Disord* 2, 241–255 (2010).
<https://doi.org/10.1007/s12402-010-0045-8>

MATTOS, P. **No mundo da Lua: Perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Lemos Editorial, 2005.

MELO, J. F., & FERMOSOLI, A. F. O. (2017). **TDAH e insônia: aspectos neurofisiológicos e possíveis relações**. *Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-UNIT-ALAGOAS*, 4(1), 169.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis – Rio de Janeiro, Vozes, 1994. MINAYO, M. C. S.

OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. Campinas, São Paulo. 2004.

Saeb. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SANTROCK, J. **Child development: An introduction**. [s.l.] McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages, 2010.

STILL, G. F. **Some abnormal psychical conditions in children**. *Lancet*, v. 1077, p. 1008–1012, 1902.

VARGAS ANTUNES, K. C.; GLAT, R. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS CURSOS DE PEDAGOGIA EM FOCO 1**. Disponível em: <<https://educincludivapesq-uerj.pro.br/wp-content/uploads/2020/04/AntunesGlat.Formacaodeprofessores.2011.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2023.

VISSER; L. **Psicopedagogia Clínica: o diagnóstico.** Porto Alegre, Artes Médicas, 2003.

RESENDE, Eduardo. **A História Completa Do TDAH Que Você Não Conhecia.** Publicado em 02 de nov. 2016 – PsicoEdu/Psicologia e educação. Disponível em: <https://www.psicoeu.com.br/2016/11/historia-origem-do-tdah.html>. Acesso em: 25 de fev. 2022.

RODRIGUES, D. (org.). **A educação e a diferença.** Porto: Porto Editora, 2001.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas.** São Paulo : Editora Gente, 2003.

Triviños, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo.** In: _____. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

ZAMETKIN, A. J. et al. **Cerebral glucose metabolism in adults with hyperactivity of childhood onset.** The New England journal of medicine, v. 323, n. 20, p. 1361–1366, 1990

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ portador do RG. Nº _____, CPF: _____ aceito participar da pesquisa intitulada " _____." desenvolvida _____ pelo _____ (a) acadêmico(a)/pesquisador(a) _____ e permito que obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda do mesmo.

Manaus, de de 2023

Assinatura do Participante

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1.** Na sua opinião, o que é Transtorno Déficit de Atenção/Hiperatividade (Tdah)?
- 2.** Quais as características de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com Tdah?
- 3.** Durante sua profissão, já teve contato ou já realizou acompanhamentos com crianças que possuíam Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade TDAH? Como foi essa experiência?
- 4.** Você ao longo de sua trajetória acadêmica ou como profissional atuante do(s) sistema(s) de ensino, teve algum tipo de formação ou informações sobre o TDAH? Se sim, qual?
- 5.** Você ao longo de sua trajetória acadêmica ou como profissional atuante do(s) sistema(s) de ensino, teve algum tipo de formação ou informações sobre a educação na perspectiva inclusiva e como desenvolver o trabalho pedagógico inclusivo? Se sim, qual?
- 6.** Caso tenha tido estudantes com Tdah, como foi o processo de diagnóstico? Você participou? Como foi sua contribuição?
- 7.** Você recebeu alguma informação de que teria estudante(s) com Tdah matriculado na sua turma?
- 8.** Você recebeu alguma orientação de como desenvolver o trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva com o(s) estudante(s) com Tdah?
- 9.** Foi feita alguma observação/orientação quanto ao comportamento do estudante com TDAH em sala ou alguma dificuldade?
- 10.** O(s) estudante (s) faz algum tipo de acompanhamento pedagógico suplementar (ex.: acompanhamento com profissionais especializados, participa de atendimentos educacionais especializados, frequenta a sala de recursos)?
- 13.** Ele ou ela se qualifica para tempo extra ou pausas para descanso em provas ou atividades? Existe algum tipo de adaptação em suas atividades?
- 14.** O estudante faz acompanhamento e faz uso de medicação?

- 15.** A família o acompanha? Com que frequência a família se faz presente?
- 16.** Na sua opinião qual a importância da formação de professores para o atendimento de crianças com TDAH na escola regular na perspectiva da educação Inclusiva?
- 17.** Se você pudesse opinar, quais temáticas indicaria para a formação de professores que atendem os estudantes com TDAH na escola inclusiva?
- 18.** O que o Sr./Sra. entende por metodologias ativas?
- 19.** Na sua opinião, como o trabalho pedagógico baseado nas metodologias ativas pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TDAH?
- 20.** Na sua opinião, como as práticas pedagógicas inclusivas podem contribuir para a aprendizagem desses estudantes?
- 21.** Quais tipos de metodologias ativas o/a Sr./Sra. utiliza em sua sala de aula?