

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: NARRATIVAS DE PROFESSORES

Edna de Souza Santos

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Terezinha Camargo Magalhães

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Resumo: O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento que se define por níveis prejudiciais de desatenção ou hiperatividade-impulsividade. O objetivo deste estudo foi narrar experiências de professores que lecionaram para alunos com TDAH. O procedimento foi de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa de campo. Utilizamos uma entrevista narrativa com doze professores do ensino fundamental I que possuem faixa etária de 28 a 50 anos. Os dados foram analisados por análise de conteúdo temática. Entre os resultados e conclusões, foi possível compreender que o papel aluno com TDAH dentro da sala de aula muitas vezes causa estranhamento para os docentes, visto que eles precisam conhecer a criança com quem estão trabalhando, o seu contexto histórico e familiar. Muitas vezes, os professores fazem papel de pais, conselheiros e incentivadores das crianças. Ademais, nesse meio, também está o trabalho com a inclusão, que se faz muito importante na atualidade, porém as peças-chaves para desempenhar esse papel ainda precisam de formação para exercer com melhor desempenho as suas atribuições.

Palavras-chave: Alunos. Narrativas de professores. TDAH.

Introdução

Este estudo faz parte de uma pesquisa maior intitulada “Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: concepção de professores”, atendendo à chamada do Edital 026/2018 da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), fomentando bolsas para pesquisadores de Iniciação Científica.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estático de Transtornos Mentais: DSM-5 (2014), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento que provoca desatenção ou hiperatividade-impulsividade, costumando persistir na vida adulta. Seno (2010) aponta que são encontradas várias possíveis causas para o TDAH como hereditariedade, substâncias ingeridas na gestação, problemas familiares,

sofrimento fetal e existe uma probabilidade maior para que esse transtorno ocorra quando os pais também tiveram-no.

Landskron e Sperb (2008) argumentam que o TDAH é um rótulo que fornece conforto aos cuidadores frente à situação de pânico moral deles, perante crianças que são atropeladas pelo crescimento da indisciplina. Miraconi *et al.* (2010) destacam que persistem lacunas nos saberes dos professores e não existe clareza sobre a diferença entre atenção e desatenção e nem como elas fazem parte do aprendizado do escolar. Dessa forma, “é necessária uma formação adequada destes profissionais e comprometimento para conseguirem atender a esta demanda, exigindo do professor um trabalho diferenciado” (AMARAL *et al.*, 2013, p.2). Landskron e Sperb (2008) assinalam que o conhecimento dos participantes sobre o TDAH estava praticamente restrito aos sintomas e às características do transtorno. Assim, a primeira percepção que se tem é a falta de informação e de estudos concretos sobre o tema.

Com isso, é muito comum encontrar professores que desconhecem o assunto, já que existem muitas dúvidas e mitos sobre o TDAH (FREITAS *et al.*, 2010). Pesquisas recentes demonstram que os professores investigados desconhecem o TDAH e como trabalhar com os alunos em sala de aula (MAGALHÃES; DIAS; FAGUNDES, 2018). Dessa forma, o TDAH vem sendo considerado pelos educadores como um fator preocupante, principalmente na fase escolar (SENO, 2010).

Diante dessa problemática, é importante questionar e observar as narrativas dos professores relacionadas ao TDAH. Com o seguinte objetivo: narrar experiências de professores que lecionaram para alunos com TDAH. Com a seguinte questão aberta: “gostaria que você narrasse uma experiência sua com um aluno diagnosticado com TDAH”.

Desafios para a inclusão de alunos com TDAH

Num momento em que a inclusão é amplamente defendida por estudiosos, espera-se que o professor esteja preparado para receber alunos com qualquer necessidade educacional e tenha condições de integrá-los aos demais colegas do ensino regular (SENO, 2010). Camargo e Reis (2008) destacam que os professores são os sujeitos que, diretamente, podem interferir na aprendizagem, fazer a mediação entre os relacionamentos presentes no ambiente escolar e perceber quando há necessidade de solicitação de avaliação médica. Assim, “as professoras usavam a intuição e o conhecimento adquirido para acolher e fortalecer a autoestima do aluno,

conquistando seu afeto e confiança, evitando punições excessivas, buscando atividades gratificantes e oferecendo atenção personalizada” (LANDSKRON; SPERB, 2008, p. 162).

A caracterização de forma simplificada para o TDAH pode levar a diagnósticos equivocados da doença, já que ela é dada não por sintomas isolados, mas por uma combinação deles, no entanto, cabe salientar que os professores parecem conhecer quais seriam alguns dos sintomas clássicos da doença (MAZON; MORO, 2018, p.8). De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), entre os educadores, esse desconhecimento aumenta as sensações de impotência e frustração, pois o TDAH afeta não apenas o comportamento, mas também o processo de aprendizado de seus portadores. Portanto, de acordo com Landskron e Sperb (2008), a noção de aprendizagem aparece muito vinculada à realização de tarefas e a criança que não produz não corresponde às expectativas e requer solução urgente. Com isso, crianças com tal transtorno tendem a apresentar respostas mais lentas e mais variáveis em tarefas de funções executivas (PEREIRA *et al.*, 2012, p. 280). Por conseguinte, o professor é muito importante na avaliação do transtorno, pelo tempo de convivência com os alunos, entretanto, não se deve delegar-lhe a tarefa de fazer o diagnóstico (REIS; CAMARGO, 2008, p. 97). De acordo com Seno (2010), as informações que necessitam de embasamento teórico, como causas, idade de manifestação, médico especialista, cura, tratamento e comorbidades estão distantes dos docentes que, muitas vezes, lecionam exatamente para esse público. No entanto, esse tema nunca foi tão falado e discutido quanto atualmente, uma vez que ainda é um assunto com muitas discordâncias, em virtude da sua afirmação no quadro clínico ainda ser recente (FERREIRA, 2017, p. 21).

Porém, ainda hoje o modelo de educação nas escolas brasileiras, mesmo que de forma subliminar, está baseado em um processo de ensino aprendizagem centrado no professor, esperando-se que o aluno mantenha o foco atencional no detentor do saber (MIRACONI, *et al.*, 2010, p. 757). Mas, não se pode alegar que as falhas na formação de professores sejam as únicas causas das dificuldades encontradas pelos alunos. Dessa maneira, é perceptível a falta de uma formação necessária para trabalhar da maneira correta (NOGUEIRA, *et al.*, 2015, p.63). Com isso, o desempenho escolar, principalmente de alunos com TDAH, apresenta uma estreita relação com as práticas dos professores em sala de aula, o que se torna desafiador, pois exige uma mudança de postura perante o aluno e uma constante busca de técnicas para desenvolver o ensino adequado (AMARAL, 2013, p. 11). Portanto, os dados do estudo deste autor demonstram que os professores sentem essa dificuldade em dar apoio ou uma atenção maior ao aluno com TDAH devido à superlotação em sala de aula (RODRIGUES, 2014, p.

20). Além disso, as narrativas das professoras demonstram que o lidar com um aluno que apresenta características de TDAH e a sua família mobiliza sentimentos intensos, como irritação, impaciência, receio e cansaço (LANDSKRON; SPERB, 2008, p. 160).

O TDAH apresenta proporções cada vez maiores nos últimos tempos. Dessa forma, “a escola é um ambiente em que os sintomas se tornam mais evidentes, já que o TDAH em muitas vezes implica em dificuldades de aprendizado. O diagnóstico precoce contribui para prevenir lacunas de conteúdo e futuros distúrbios mais associado à capacidade de aprender” (MAZON, *et al.*, 2018, p.9). “Desse modo, é fundamental propiciar um ambiente escolar adequado, bem como refletir sobre maneiras de superar as dificuldades de aprendizagem sem, com isso, cair na estigmatização e no preconceito”. (ARAUJO *et al.*, 2013, p.2).

Assim sendo, o impacto desse transtorno na sociedade é enorme, considerando o estresse na família, o prejuízo nas atividades acadêmicas e vocacionais e os efeitos negativos que repercutem na autoestima das crianças e adolescentes (MUZETTI; VINHAS, 2011, p. 239). Desse modo, a parceria entre pais e alunos é de grande relevância no auxílio do tratamento, uma vez que, trabalhando de forma conjunta, possam obter resultados significativos que influenciarão tanto na aprendizagem quanto na vida social do portador de TDAH (ABRAHÃO; FANTACINI, 2017, p.9). Portanto, o aluno com TDAH tem plena condição de desenvolver o seu potencial criativo, mas quando perde o foco da atenção, deixa as suas atividades pela metade, não chegando, assim, a concluí-las (SILVIA; DIAS, 2014, p. 3).

Conhecimentos e estratégias utilizadas pelos docentes

Os professores são, frequentemente, aqueles que mais facilmente percebem quando o aluno apresenta problemas de atenção, aprendizagem, comportamento ou emocionais, afetivos e sociais (FERRARI; OLIVEIRA, 2014, p. 18). Com isso, alguns mestres conseguem superar essas perspectivas lineares e relacionam-se com o aluno como um indivíduo, sem transformá-lo em um problema a ser resolvido (LANDSKRON; SPERB, 2008, p. 164). Por isso, é necessária uma formação adequada desses profissionais e comprometimento para conseguirem atender a essa demanda que exige do professor um trabalho diferenciado (AMARAL, 2013, p. 2).

Assim, Silva e Dias (2014) destacam em sua pesquisa que as professoras salientaram a importância de um planejamento diferenciado e adequado ao nível de cada aluno com TDAH,

utilizando sempre recursos didáticos atrativos para facilitar ainda mais o aprendizado dele. Ferreira (2017) afirma que o educador deve continuamente apresentar alternativas novas de ensino, com a tentativa de avaliar qual é a melhor maneira de transmitir o conhecimento ao seu aluno, ou seja, de modo que ele assimile com mais facilidade. Portanto, a abordagem pedagógica adotada pela escola pode ser um fator determinante no processo de aprendizagem desses alunos, de forma que o tempo deles seja respeitado e que não tenham que atingir expectativas além de suas possibilidades (SILVESTRE, *et al.*, 2016, p. 8).

Dessa forma, a tarefa dos responsáveis pelo ensino é árdua, pois devem fazer com que tais crianças assimilem o conteúdo didático para garantir o desempenho escolar satisfatório (PAIVA; FERREIRA, 2017, p. 48). Com isso, o impacto em alunos com TDAH é devastador, o que pode ser agravado pelo fato de o professor não dispor de estratégias de enfrentamento junto a essas crianças (FREITAS, *et al.*, 2010, p. 177). Todavia, a falta de informação, conhecimento e compreensão que envolve o processo escolar são grandes obstáculos que a criança enfrenta nesse período, juntamente com as características do transtorno, fazendo com que professores, colegas e pais considerem o comportamento dessa criança como rebeldia e desinteresse, tendo, assim, um tratamento preconceituoso (GHIGIARELLI, 2016).

Mas, apesar do educador não ter conhecimento teórico suficiente para discorrer com propriedade sobre o TDAH, a sua prática escolar permite observar, analisar, levantar hipóteses e adaptar a sua metodologia independente do que o sistema oferece (SENO, 2010, p. 342). Entretanto, alunos com TDAH exigem certa atenção do professor, que, frequentemente, acaba entrando em conflito com eles, já que normalmente tais alunos não se comportam de maneira adequada, atrapalhando a aula e dispersando a turma, e, muitas vezes, eles não atingem o resultado esperado pelo professor (ELMINO *et al.*, 2017, p. 3).

O contato entre professor e família prevalece muito no processo de tratamento, pois as trocas de informações entre eles fazem prevalecer o tratamento e os avanços contribuem para que essa criança supere as suas dificuldades e tenha melhores desempenhos educacionais (ABRAHÃO; FANTACINI, 2017, p. 12). No entanto, o aluno deve sempre sentir-se acolhido e estimulado em sala de aula, desse modo, a aprendizagem torna-se mais significativa (SILVA; DIAS, 2014, p. 7). Por isso, é importante que o aluno com TDAH receba o máximo possível de atendimento individualizado, visando a incentivar o seu desempenho e a melhorar a sua autoestima de tal forma que, mesmo a passos lentos, aprenda a tornar aquilo que faz em algo significativo, prazeroso, com sabor de conquista (MUZETTI; VINHAS, 2011, p. 244).

Segundo Nogueira *et al.* (2015), a escola é ambiente importante na legitimação diagnóstica do TDAH, uma vez que tanto encaminha os alunos ao profissional de saúde como recebe os alunos de volta após o diagnóstico. Assim, ela deve participar do processo terapêutico, formulando práticas e caminhos que facilitem o aprendizado e contribuam para a recuperação da saúde (MAZON; MORO, 2018, p.11). De acordo com Landskron e Sperb (2008), o aluno que não corresponde às expectativas da escola tende a ser trabalhado para ajustar-se, adaptar. Apesar disso, alguns educadores demonstraram empatia em relação às dificuldades da família, parecendo compartilhar, principalmente, do receio em medicar crianças em fase de desenvolvimento. Contudo, a identificação precoce sugere um foco ainda maior na infância, uma vez que, nessa etapa do desenvolvimento, algumas intervenções poderiam ser úteis na prevenção, bem como na reabilitação, em longo prazo, de dificuldades (PEREIRA *et al.*, 2012, p. 286).

Portanto, a maioria das crianças, sobretudo entre sete e 14 anos, passa a maior parte do tempo nas escolas, sendo inevitável que professores presenciem comportamentos, gestos e atitudes consideradas inadequadas aos padrões, além das dificuldades de aprendizado difíceis de serem enfrentadas (CRUZ *et al.*, 2016, p. 3). Desse modo, o fato dos professores terem experiência com um grande número de crianças possibilita a distinção entre os comportamentos esperados para a faixa etária e os comportamentos atípicos (ABDA). Assim posto, de acordo com Nogueira *et al.*, (2015) alguns professores mencionam os esforços para trabalhar a inclusão da criança na turma e diminuir o peso do rótulo, uma vez que o aluno com TDAH passa por dificuldades de aprendizagem e o professor precisa saber lidar com essas dificuldades, além de procurar a melhor maneira de atender o aluno (RODRIGUES, 2014, p. 16). Ademais, o papel das relações interpessoais entre professor e seus alunos e entre aluno e aluno é importante para o aprendizado, pois, nas constantes interações, as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social (SILVA; DIAS, 2014, p. 6).

Ferreira (2017) afirma que o conhecimento do educador sobre o transtorno é primordial, uma vez que ele terá a percepção que a criança necessita de atendimento diferenciado, de modo que possa obter um bom desenvolvimento e desempenho. Assim sendo, o professor deve estar atento e preparado para receber portadores de TDAH e procurar conhecer melhor o quadro da disfunção, buscar ajuda e apoio junto à equipe pedagógica, especialistas, médicos e pais para, assim, encontrar estratégias que ajudem no desenvolvimento da criança com TDAH (MUZETTI; VINHAS, 2011, p. 242). Dessa forma, Mazon e Moro (2018) apontam que é fundamental propiciar um ambiente escolar adequado,

bem como refletir sobre maneiras de superar as dificuldades de aprendizagem sem cair na estigmatização e no preconceito. Com efeito, na sala de aula, a estrutura poderá ser criativa, colorida, ativa e estimulante. A comunicação deve ser clara e precisa, regras bem definidas, expectativas bem explicadas, recompensas, consequências coerentes e um acompanhamento constante (FERRARI; OLIVEIRA, 2014, p. 18).

Indubitavelmente, pesquisas sobre a percepção dos professores a respeito do TDAH alertam sobre o quanto eles estão comprometidos com o diagnóstico, o manejo e o tratamento dessas crianças (FERREIRA, 2017, p. 19). Porém, ao serem questionados sobre o conhecimento do que é atenção, nota-se que poucos professores entendem que a atenção trata-se de um comportamento, sendo que a maioria considera uma reação (MIRACONI *et al.*, 2010, p. 763). Assim, Camargo e Reis (2008) expõem que seria muito simplista a ideia de que falhas na formação de professores nos cursos de ensino superior sejam as únicas causas das dificuldades encontradas pelos alunos com o transtorno. Ademais, os educadores lembram ainda a importância de uma equipe multidisciplinar para a avaliação dos quadros de TDAH, que é fundamentalmente clínica (SENO, 2010, p. 340). Em suma, Rodrigues *et al.*, (2014) apontam que todos os profissionais da educação pesquisados enfatizam que o que sabem a respeito foi adquirido por meio da prática com esses alunos e as pesquisas em documentários, revistas, por iniciativa própria, visando a ajudar os seus alunos.

Dessa forma, é possível que a criança com TDAH concentre-se em atividades, principalmente as estimulantes, como, por exemplo, um jogo de videogame. Esses raros momentos de quietude levam os pais e os professores atribuírem a dificuldade de concentração para realização das tarefas a falta de vontade da criança (SENO, 2010, p. 340). Com isso, as interações que a criança estabelece com o meio em que vive são instáveis devido às transformações pelas evoluções em seus processos que enfrentam, por isso, faz-se necessário que sejam orientados adequadamente para a ação educativa (SILVA; DIAS, 2014, p. 6). Dessa forma, Abrahão e Fantacini (2017) destacam que a mediação dos professores para o acolhimento dos seus alunos é de grande importância para que eles sintam-se seguros e capazes de desenvolver as suas atividades pedagógicas. Vale ressaltar que a escola é responsável pela aprendizagem da criança, uma vez que é o corpo docente que deve procurar manejos para que essa aprendizagem aconteça (FERREIRA, 2017, p.21), possibilitando que esse aluno tenha as suas diferenças respeitadas e seja realmente incluído na sala de aula regular (SENO, 2010, p. 342). Além disso, quando o educador acredita na possibilidade de o

aprendiz mudar, as transformações têm mais chances de ocorrer (MUZETTI; VINHAS, 2011, p. 245).

Metodologia

O procedimento metodológico adotado nesta pesquisa consiste numa abordagem qualitativa, descritiva e de campo. A pesquisa qualitativa configura-se em fatos e preocupa-se com o aprofundamento da compreensão de um grupo social. Ela também responde a questões muito particulares. Ela preocupa-se, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21).

Com efeito, as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno (GIL, 2002). Ademais, Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que toda pesquisa em Educação é descritiva. A pesquisa de Campo, segundo Gil (2002), procura o aprofundamento de uma realidade específica e busca focar as atividades do grupo estudado e de entrevistas para captar as explicações e interpretações do que ocorre numa dada realidade.

Nesta pesquisa qualitativa, utilizamos um roteiro de entrevista narrativa com uma questão aberta: “gostaria que você narrasse uma experiência sua com um aluno diagnosticado com TDAH”. E dados demográficos dos participantes, nomeando a instituição, a idade, o sexo, o estado civil, a formação acadêmica (Graduação, Pós-Graduação), a ocupação atual, o número de anos lecionando, o tempo de experiência de trabalho com ensino com alunos com TDAH, as orientações recebidas sobre o TDAH. Solicitamos autorização para gravação das falas com auxílio de um gravador e, depois, as falas foram transcritas *ipsis litteris*. As falas foram analisadas por análise de conteúdo.

As entrevistas narrativas têm como característica ser uma ferramenta não estruturada e visam buscar aspectos específicos em profundidade, a partir dos quais as histórias de vida emergem, tanto por parte do entrevistado como entrecruzam o contexto situacional (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002). Neste sentido, a entrevista narrativa estimula o entrevistado a falar sobre acontecimentos importantes de sua vida e do contexto social vivenciado.

Em termos de procedimentos analíticos, as falas foram gravadas e transcritas obedecendo todo o rigor científico para transcrição fidedigna de gravação e analisadas por análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011). A análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 44). Neste sentido, no presente estudo, através da análise das respostas dos professores, há o propósito de obtermos indicadores qualitativos (categorias de resposta) que permitam compreender as narrativas dos professores que são produzidas a partir de suas experiências com alunos portadores de TDAH.

Os participantes deste estudo foram 12 professores que já lecionaram para alunos diagnosticados com TDAH nos anos iniciais do Ensino Fundamental da sede de Riacho de Santana-BA, Zona Urbana, de seis escolas, os quais estavam presentes nos estabelecimentos de ensino e aceitaram participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para manter o sigilo e anonimato dos dados. Atendemos os critérios éticos com os seres humanos e ressaltamos que o projeto que deu origem a este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEB sob o Parecer de Número: 2.554.899, em 21 de março de 2018.

Dessa forma, a coleta de dados ocorreu entre os meses de novembro de 2018 a março de 2019 e os doze professores do ensino fundamental I possuem faixa etária de 28 a 50 anos. Os professores já lecionaram para alunos do sexo masculino com o transtorno em sala de aula, todos na faixa etária dos oito aos 14 anos, com laudos comprovando o transtorno, bem como já acompanhados por uma equipe multidisciplinar ou por psicopedagogo. Conforme os relatos, a maioria possuía ano escolar adequado a sua idade. Para mantermos a identidade dos professores em sigilo, utilizamos as nomenclaturas P1 a P12 para os diálogos registrados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na questão norteadora que propôs entrevistas narrativas para narrar experiências de professores que lecionaram para alunos com TDAH e que consistiam na descrição do professor, enfocando a sua experiência com o aluno, os pontos positivos e negativos e outros aspectos, foi possível elencar alguns dados. Com a análise e a

sistematização das narrativas, destacamos os diálogos em três tópicos que englobam as dificuldades enfrentadas pelos professores, as técnicas utilizadas por eles e o relacionamento dos alunos no ambiente escolar.

Principais dificuldades enfrentadas

As principais dificuldades enfrentadas pelos profissionais consistiam em mediar um aprendizado concreto. Assim, indicaram que os alunos possuíam dificuldades em determinadas áreas do conhecimento. Com isso, a P1 destaca que a principal dificuldade do seu aluno dava-se no aprendizado de Matemática. “O aluno realizava as atividades, mas quando não queria, não fazia.” “Era mais resistente em realizar as atividades de Matemática”. E acompanhou o mesmo aluno por três anos em sala de aula. Contudo, outro problema visível na maioria das falas dos professores era a superlotação em sala de aula. Cumpre destacar a fala da P4: “Mas mesmo eu buscando conhecimentos, eu ainda tinha dificuldades, uma porque a sala lotada, né?”. Assim, aqui já visualizamos que, além da falta de atenção do aluno por conta do transtorno, outro fator que preocupa os educadores é a superlotação em sala de aula, que está diretamente ligada à forma de tratamento do professor com esses alunos. Neste aspecto, Camargo e Reis (2008) afirmam que talvez este seja um dos grandes desafios colocados aos educadores: permitir, a partir de suas preferências, que o aluno inicie um processo de aprendizagem, enquanto sejam elaborados mecanismos para que ele aprenda aquilo que ainda não gosta, mas que lhes parece necessário.

Com isso, ressaltam também a grande dificuldade em manter uma rotina com os alunos, quando eles chegaram à escola no início do ano letivo, como destaca a P2: “essa aluna que chegou lá pra escola, ela não tinha limites, ela sempre achava que, no pátio, ela poderia ficar a qualquer momento, a diretoria, a cantina”. As dificuldades na concentração também afligem os professores, como ressalta a P5: “mas muitas vezes não fazia nada em sala de aula”. “Por muitas vezes, eu tinha que parar e atender só ele para ver se ele fazia algo”. Dessa forma, é perceptível que, ao iniciar o trabalho com essas crianças, os professores preocupam-se na possibilidade de não conseguir adequar ou não lograr êxito no processo de ensino aprendizagem. Piscinato e Veronesi (2018) argumentam que o início do ano escolar configura-se muitas vezes como um período de adaptação, em que o comportamento dos alunos com TDAH traz dilemas e conflitos emocionais e intelectuais que, se não forem observados e trabalhados com a devida atenção, podem agravar o quadro clínico do aluno.

Técnicas utilizadas por professores no ensino

O DSM-5 (2014) aponta as principais características do transtorno, sendo desatenção e desorganização que envolvem a capacidade de permanência em uma tarefa. Hiperatividade-impulsividade provocam inquietação, atividade excessiva, incapacidade de permanecer sentado e intromissão em outras atividades. Portanto, manter a rotina desses alunos é de suma importância, pois eles reconhecem as atividades que precisam ser desenvolvidas. Dessa forma, todos os profissionais apontaram a importância de conservar a rotina com esses alunos, sendo que, com destaque, P8 ressalta que: “Aplicamos uma rotina e explicamos para eles quais as atividades seriam feitas na aula”. É fundamental que esse público habitue-se à rotina fixa para que possa visualizar os direitos e os deveres dentro do espaço escolar.

Outro ponto importante citado nas narrativas para o atendimento a esses alunos é os recursos, destacados pelos professores como uma boa forma de trabalhar, salientam que estes são voltados para jogos, atividades dinâmicas que conseguem prender a atenção do aluno, sendo que a P10 aponta que: “dar atenção o tempo todo pra essa criança é um pouco complicado, mas eu procuro sempre estar atenta com essa criança e também pela falta de recursos, ainda falta muitos recursos ainda pra poder desenvolver um bom trabalho”. Com efeito, a P9 destaca também que: “eu acredito muito no trabalho prático, na ludicidade em sala de aula, eu gosto muito de trabalhar com jogos, tudo que vai envolver a criança dentro do jogo com a aprendizagem e, pra mim, assim, é fantástico em pelo menos amenizar esse déficit de aprendizagem”. Assim sendo, é perceptível que os professores tentam desempenhar o trabalho com os alunos por meio de atividades lúdicas que se fazem essenciais no aprendizado, porém muitos não possuem materiais disponíveis para esse trabalho. Em consonância, Piscinato e Veronesi (2018) também afirmam que as atividades lúdicas ganham destaque, visto que o ato de brincar é extremamente importante no desenvolvimento e no aprendizado da criança.

Existe também, entre esses professores, a resignação pela falta de formação para o trabalho com essas crianças. Os doze professores que realizaram a narrativa apontaram que nunca estiveram em uma formação sobre o transtorno e apoiam-se em artigos lidos pela internet ou assistem a vídeoaula relacionada para tentar entender o que acontece com aquele aluno e a melhor forma de ajudá-los. Todos ressaltam a necessidade de formações voltadas para essa área para que possam trabalhar corretamente com essas crianças. Mas, de acordo

com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p.1).

Os professores ressaltam também que a ajuda da equipe multidisciplinar, do psicopedagogo e da família é de grande valia no desenvolvimento dos alunos, conforme aponta a P11: “a parceria na maioria das vezes é com psicopedagogo que dá muito certo! E assim as poucas crianças que a gente conseguiu vaga pra esse acompanhamento desenvolveram super bem”. Alguns frisaram também a participação da família e a P12 destaca essa participação: “Um dos pontos positivos era que seus pais o acompanhavam e nos auxiliava em tudo que era preciso”. O trabalho multidisciplinar descrito por todos os professores nas narrativas faz-se muito importante para que o aluno consiga desenvolver-se no espaço escolar e na vida. De acordo com Silvestre, *et al.*, (2016), a relação família e escola é fundamental ao desenvolvimento de qualquer criança, sobretudo para as que têm TDAH. As duas devem participar juntas no desenvolvimento da criança; a falta de integração entre a família e a escola faz com que ambas fiquem alheias às dificuldades que a criança possa estar enfrentando.

Interação da criança com TDAH com os colegas

A P6 ressalta que: “o aluno possuía dificuldades em interagir com os colegas, pois as suas brincadeiras muitas vezes machucavam os demais, então todos tinham receio de brincar com ele”. Assim como é necessário um bom planejamento e trabalho do professor junto à criança com TDAH, também ressaltamos que a vivência dela ao lado dos colegas é de suma importância. Desse modo, Piscinato e Veronesi (2018) afirmam que crianças portadoras do transtorno revelam comportamento inquieto, são inconstantes na realização de algumas atividades, demonstram dificuldades no contexto escolar e apresentam limitações no relacionamento social ou com outras crianças da mesma faixa etária. Por outro lado, a P12 descreve o bom relacionamento de seu aluno com adultos: “Os colegas têm receio de brincar e com os adultos conseguem manter um bom diálogo, conversa muito principalmente sobre desenhos”. Com isso, é visível também, a preocupação dos professores frente à interação desses alunos nos momentos de interação e na formação de amizades no âmbito escolar. Contudo, o professor deve garantir o respeito à diversidade de cada aluno, bem como às

peculiaridades próprias de cada um e ser um facilitador para a inclusão do aluno com TDAH na sala de aula regular (MAGALHÃES; DIAS; FAGUNDES, 2018, p. 79). Portanto, é importante que o educador incentive o educando a acreditar em suas potencialidades, superando as suas dificuldades e os seus medos, construindo e traçando objetivos para a sua vida (DOMINGUES; ZANCANELLA; BASEGGIO, 2013, p. 155).

Conclusão

De acordo com os teóricos citados, o desempenho escolar do aluno com TDAH está relacionado à prática de seus professores. Porém, ainda que possuam pouca formação e recursos, os professores buscam novas formas para o trabalho com esses alunos. Reafirmando os autores e a narrativa, observamos um encontro nessas informações. Verificamos que muitos professores que estão em sala de aula não recebem uma formação adequada para trabalhar com os alunos citados. Porém, todos esses profissionais preocupam-se e procuram alternativas para gerar conhecimento da melhor forma possível.

A compreensão e a preocupação sobre o tema é visível, pois o conhecimento desses profissionais dá-se na prática e, quando percebem atitudes inadequadas no comportamento das crianças, eles transmitem à escola e aos pais para que possam procurar atendimento adequado. Assim posto, também destacamos a importância do apoio familiar em relação aos professores e à escola. Cumpre registrar que é perceptível, nas narrativas, que o trabalho realizado com rotina e atividades lúdicas melhora o aprendizado desses alunos.

Salientamos que, após o diagnóstico do aluno, o professor procura manter a sua integridade perante os colegas de classe, fazendo com que os demais colegas possam respeitar o outro e as suas especificidades. Com uma sala de aula que integra o aluno, evidenciam-se melhores chances para adaptar-se e compreender o que está sendo exposto e, ademais, assimilar os conhecimentos.

Em suma, compreender o seu papel dentro da sala de aula, muitas vezes, causa estranhamento para os docentes. Eles precisam conhecer a criança com quem estão trabalhando, o seu contexto histórico e familiar. Muitas vezes, os professores fazem papel de pais, conselheiros e incentivadores das crianças e, nesse meio, também está o trabalho com a inclusão, que se faz muito importante na atualidade, porém as peças-chaves para desempenhá-lo ainda precisam de formação para exercer com melhor desempenho o seu papel.

Referências

ABRAHÃO, Nayane da Silva. FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH): desafios e possibilidade frente à sala de aula. **Research, Society and Development**, v. 6, n. 3, nov., 2017. Disponível em: <https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/159>. Acesso em: 9 dez. 2018.

AMARAL, Alice Bicalho do. *et al.*, A formação do professor para trabalhar com crianças que apresentam diagnóstico de TDAH no ensino fundamental I na rede municipal de ensino de Curitiba. **Revista eletrônica do curso de Pedagogia das faculdades OPET**. Dez. 2013. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n6/ARTIGO-MONICA.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2018.

ARAÚJO, Marcos Vinícius de. *et al.*, Papel do professor na implementação de repertórios comportamentais compatíveis com o aprendizado em escolares com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento (online)**, v. 3. 2013. Acesso em: 29 nov. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). **TDAH Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade uma conversa com educadores**. Disponível em: https://tdah.org.br/wp-content/uploads/site/pdf/tdah_uma_conversa_com_educadores.pdf. Acesso em: 4 Jan. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL, Diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora, 1992.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. REIS, Maria das Graças Faustino. Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. vol. 12, n. 1, jan/jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a07.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

CRUZ, Murilo Galvão Amancio. OKAMOTO, Mary Yoko. FERRAZZA, Daniele de Andrade. O caso Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato dos pais e professores. **Interface**. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/2016.v20n58/703-714>. Acesso em: 22 dez. 18.

DOMINGUES, Leane. ZANCANELLA, Sabrina. BASEGGIO, Denice Bortolin. Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade: Um olhar voltado para a escola. **Barbarói, Santa Cruz do Sul**, n. 39, jul/dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000200007. Acesso em: 15 mar. 2019.

ELMINO, Ewerton Augusto. *Et al.*, Saúde mental e processos de subjetivação em crianças com diagnóstico de TDA/TDAH. **UNIVAG Centro Universitário**. 2017. Disponível em: www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/psico/article/view/92q91. Acesso em: 22 dez. 2018.

FERRARI, Beatriz Brochado Stramare. OLIVEIRA, Rosilane Maria do Nascimento. O professor e a inclusão do aluno com Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Universidade Estadual do Norte do Paraná**. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_edespecial_artigo_rosilaine_maria_do_nascimento_oliveira.pdf. Acesso em: 16 out. 2018.

FERREIRA, Célia Delian da Silva Lima. Os desafios do professor com a mediação do ensino aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **Universidade Federal da Paraíba**. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3360>. Acesso em: 22 dez. 18.

FREITAS, Juliana Santos. *Et al.*, TDAH: Nível de conhecimento e intervenção em escolas do município de Floresta Azul Bahia. **Gerai: Revista interinstitucional de Psicologia**. v. 3, n. 2, dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202010000200007. Acesso em: 7 jan. 2019.

GHIGIARELLI, Denise Ferreira. TDAH e o processo de aprendizagem. **Associação Brasileira de Déficit de Atenção**. 2016. Disponível em: <https://tdah.org.br/tdah-e-o-processo-de-aprendizagem/>. Acesso em: 4 jan. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER Martin W; GASKELL George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes: 2002, p. 90-113.

LANDSKRON, Lílían Marx Flor. SPERB, Tania Mara. Narrativas de professores sobre o TDAH: Um estudo de caso coletivo. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**., jan/jun 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a11.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

MAGALHÃES, Terezinha Camargo. DIAS-Rodrigues Félix Marcial. FAGUNDES, Delnyze Dyanne Alves. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Compreensão de professores. In: **Educação e inclusão: debates contemporâneos**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico. 2018.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTÁTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-5. Recurso eletrônico. **American Psychiatric Association**. Tradução: NASCIMENTO, Maria Inês Corrêa. *et al.*, 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

MAZON, Luciana Maria. *et al.*, Percepção de pais e professores sobre crianças e adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade. **Braz. Ap. Sci. Rev. Curitiba**, v. 2, n. 4. Edição especial., set. 2018. Disponível em:

<http://www.brjd.com.br/index.php/BASR/article/view/533>. Acesso em: 2 dez. 2018.

MIRACONI, Natália Inhauser Rótoli. CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro. CIASCA, Sylvia Maria. A prática docente frente à desatenção dos alunos no ensino fundamental. **Ver. CEFAC**, 2010. 756 a 765 p. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v12n5/137-08.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUZETTI, Claudia Maria Gouveia. VINHAS, Maria Cecília Zanoto de Luca. Influência do Déficit de Atenção e Hiperatividade na aprendizagem em escolares. **Psicologia argumento**. v. 29, n. 65. abr/Jun. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/viewFile/20397/19661>. Acesso em: 11 out. 2018.

NOGUEIRA, Carla Pires. BARBOSA, Mirna Rossi. BARBOSA, Luiza Augusta Rosa Rossi. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e o olhar dos professores: Uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Pesquisa em Ciências da Saúde**. v. 2, n. 2, 2015.

Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/RBPeCS/article/view/50>. Acesso em: 28 set. 2018.

PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira. FERREIRA, Andressa Maia. As práticas docentes na educação infantil usadas em atividades com alunos acometidos por Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Revista Interação Interdisciplinar**. v. 1, n. 2, dez. 2017.

Disponível em: <http://www.fimes.edu.br/ojs/index.php/interacao/article/view/173/298>. Acesso em: 07 jan. 2019.

PEREIRA, Ana Paula Prust. *et al.*, Avaliação de crianças pré-escolares: relação entre testes de funções executivas e indicadores de desatenção e hiperatividade. **Revista Psicopedagogia**, 2012. Disponível em: pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v29n90/02.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

PISCINATO, Milton Tadeu. VERONESI, Sandra Regina. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, v.1, n.4, p.155-166, 2018.

Disponível em: <http://fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/779>.doi:

<https://doi.org/10.22287/rpgm.v1i4.779>. Acesso em: 12 mar. 2019.

RODRIGUES, Jéssica Salomão. Relação professor x aluno com TDAH: Um estudo de caso. **Universidade Estadual de Maringá - UEM**. 2014. Disponível em:

http://www.dfe.uem.br/TCC-2014/Jessica_Salomo.pdf. Acesso em: 22 dez. 2018.

SENO, Marília Piazzini. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem. **Ver. Psicopedagogia**, n.27, v.84. 334 – 343 p., 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a03.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SILVA, Soeli Batista da. DIAS, Maria Angélica Dornelles. TDAH na escola estratégias de metodologia para o professor trabalhar em sala de aula. **Revista Eventos Pedagógicos.**, v.5, n.4, 13 ed., nov/dez 2014. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1582>. Acesso em: 9 dez. 2018.

SILVESTRE, Áurea. *Et al.*. Família e a escola na aprendizagem da criança com TDAH: A necessidade de uma parceria ativa e produtiva. **Pedagogia em ação**, v.8, n.1, 2016. Disponível em: <http://seer.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/12325/9614>. Acesso em: 4 jan. 2019.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Edna de Souza Santos

Graduanda em Pedagogia. Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Grupo de Estudos Multidisciplinares em Educação, Psicologia e Administração - GEMPA; Bolsista de Iniciação Científica; E-mail: ednassouza96@gmail.com

Terezinha Camargo Magalhães

Doutorado em Educação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) - Lisboa-Portugal/ Revalidado UNICAMP; Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Grupo de Estudos Multidisciplinares em Educação, Psicologia e Administração - GEMPA; E-mail: tecamargo10@gmail.com