



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA**

LUCIANA MARIA DE SOUZA MACÊDO

**PROFESSORES DE MATEMÁTICA NAS TRILHAS DO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TDAH**

Campina Grande – PB

2016

LUCIANA MARIA DE SOUZA MACÊDO

**PROFESSORES DE MATEMÁTICA NAS TRILHAS DO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TDAH**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, em cumprimento à exigência para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

Área de Concentração: Educação Matemática

Linha de Pesquisa: Metodologia, Didática e Formação do Professor no Ensino de Ciências e Educação Matemática

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre

Campina Grande – PB

2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

M134p Macêdo, Luciana Maria de Souza.
Professores de matemática nas trilhas do processo de ensino e aprendizagem de crianças com TDAH [manuscrito] / Luciana Maria de Souza Macêdo. - 2016.
143 p.

Digitado.
Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, 2016.
"Orientação: Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre, Departamento de Educação".

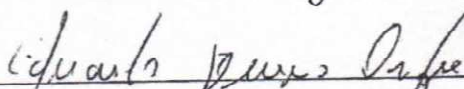
1. Ensino de matemática. 2. Educação matemática. 3. Formação docente. 4. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH. I. Título. 21. ed. CDD 371.12

LUCIANA MARIA DE SOUZA MACÊDO

**PROFESSORES DE MATEMÁTICA NAS TRILHAS DO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TDAH**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação
em Ensino de Ciências e Educação Matemática, em
cumprimento à exigência para obtenção do título de
Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática
pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

Aprovado em 07/ julho /2016.



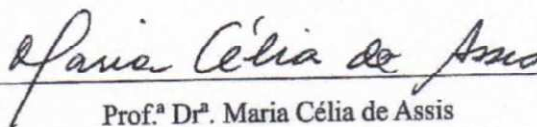
Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre

Orientador – UEPB



Prof. Dr. José Joelson Pimentel de Almeida

Examinador – UEPB



Prof.^a Dr.^a Maria Célia de Assis

Examinadora – UEPB



Prof. Dr.^a Rosane Gumiero

Examinadora – UEM

Dedico

Àquele que me apresentou ao mundo, me proporcionando uma vida recheada de conquistas, vitórias, sorrisos, desejos e porque não dizer também de dificuldades, perdas, dores, tristezas, solidão... porque foram nesses momentos que descobri verdadeiramente o sentido da vida... de se viver. Deus, motivo maior de eu me encontrar aqui.

À minha amada vizinha Terezita (*in memoria*) que tanto me ensinou o que é o amor ao próximo, com seu exemplo de vida que se resumiu em quatro palavras: Perdão, Humildade, Caridade e Amor.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi nada fácil, passei por momentos difíceis, mas também diversos momentos de alegria e de muitos sorrisos. Ninguém passa intacto por essa etapa da vida... Cresci, enfrentei medos, adquiri e me liberei de alguns traumas... (Risos) A vida é assim, não tem idade para aprender e crescer com as experiências vividas, sejam elas boas ou ruins, sempre tiramos uma grande lição. Portanto, muitas pessoas passaram na minha vida, mas durante essa etapa, algumas estiveram mais presentes. E, caso eu esqueça alguém, por favor, perdoe-me, mas em meu coração com certeza estão gravadas como tatuagem.

Agradeço a Deus e à Nossa Senhora pela presença constante em toda minha vida. Pelas vezes que caí e me levantaram, fortalecendo o meu coração para enfrentar os obstáculos com firmeza, seriedade e carinho.

Aos meus amados pais, Hamilton Macêdo e Lúcia Macêdo, pelo apoio durante toda a caminhada, pelo amor incondicional que recebo todos os dias. Agradeço pela educação que me proporcionaram, pelos ensinamentos, princípios e valores, aspectos primordiais na construção do meu eu. Vocês são minha fortaleza.

A minha amada filha, Maria Luísa, pela existência em minha vida! É vivendo e aprendendo com você a cada dia. Obrigada pela preocupação e pelo carinho a cada momento em que eu estava tristonha ou com muitas coisas a fazer. Sem saber, você me fortalecia a seguir em frente. Amor da minha vida, obrigada por estar aqui ao meu lado!

Aos meus amados irmãos, Lucimilton, Lúcio e Lucas, pelo amor, amizade e carinho, e por me acolherem em todos os momentos em que necessitei.

As minhas cunhadas irmãs, Amanda e Nayara, pelo carinho, incentivo e amizade, e por confiarem a mim a responsabilidade de ser madrinha dos meus tão amados sobrinhos, Sarah e Arthur.

À família de Alcides Machado e Eulália Paixão pelo carinho, incentivo, ensinamentos, por me acolher em sua casa e nas suas vidas como uma filha. Sinto-me parte dessa família linda, a qual Deus proporcionou fazer parte. Obrigada por me sentir amada e por nunca me deixar desistir.

A Mario de Assis Oliveira, meu grande mestre, por me fazer descobrir os encantos de ser educadora e por estar sempre presente no percurso da minha trajetória acadêmica e profissional. Pois com seu jeito simples e acolhedor, estava ali, pronto para orientar e ajudar.

A Carlos Alberto, pela amizade, ensinamentos e por ter acreditado em mim para a construção de um Laboratório de Matemática na URCA, quando ainda era aluna da graduação. E deste então, carregue esse grande sonho, construir um ensino de qualidade.

Ao casal Cláudio Dantas e Ângela Nobre, por acreditarem no meu projeto, pelo incentivo constante, amizade e carinho. Agradeço pelas orientações durante a construção do projeto e por estarem presentes no percurso desta caminhada.

A Alexsandro Coelho pelas orientações para a seleção, pela amizade, carinho e palavras de motivação e incentivo.

A Dr. José Fernando Barbosa, neuropediatra, a pessoa que primeiro me apresentou o TDAH, me fazendo perceber que o amor supera todas as barreiras e que o transtorno não traz infelicidade a criança ou a quem estar na sua convivência, mas acima de tudo, aprendemos a cada instante com estas crianças. Obrigada pelas orientações e recomendações, pelos conhecimentos adquiridos e amizade.

A Dr. Roberto Sousa, psicólogo, pelos ensinamentos e diálogos constantes sobre a temática, pela amizade e orientações na construção do projeto.

Às amigas de longa data, Adryana Rakel, Ana Jocicleide, Bárbara Paula, Delma Feitosa, Fátima Gondim, Francisca Clara, Joelma Monteiro, Juscelândia Machado, Luzia Neta Dantas, Maria Alice, Maria Josenice, Maria Luísa Bringel, Mônica Siqueira, Mônica Guimarães, Normelia Cordeiro, Rosa Marinho e Sheila Clio, por estarem sempre presentes me incentivando e não me deixando abater com os obstáculos. Muito obrigada pela troca de experiências e diálogos tão bons!

A todos os colegas do Departamento de Matemática da URCA pelo incentivo, amizade e companheirismo.

Aos meus alunos do Curso de Licenciatura em Matemática da URCA, meu muito obrigada pelo incentivo, carinho e por compreenderem a minha ausência.

Aos amigos André Porto, Augusto Nobre, Carlos Kleber, Eduardo Guimarães, Eduardo Souza, Egberto Melo, Sávio Cordeiro e Wilson Hugo pelas palavras de incentivo e motivação.

A minha amiga Zelaide Gondim Andrade (*in memoria*), por sempre estar pronta a me ajudar e por me compreender no momento que mais precisei.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática por proporcionar momentos de discussão e aprendizagem no âmbito educacional, propiciando mudanças na minha vida. Novos caminhos a serem trilhados e o futuro me espera!

Aos professores do Mestrado, em especial, Francisco Ferreira Dantas Filho, José Joelson Pimentel de Almeida, Maria Zélia Arruda Santiago, Silvanio de Andrade, por me apresentarem novos caminhos a serem seguidos em prol de um ensino mais significativo, visando um educador reflexivo, crítico e voltados a desenvolver um trabalho eficaz. Obrigada por fazerem parte desta construção!

Aos professores do Mestrado, Marcelo Germano e Lamartine Barbosa, pelo apoio, incentivo e amizade.

À professora Maria Célia de Assis pelas orientações, amizade, carinho e acolhida em sua casa. Adquiri muito conhecimento com os seus ensinamentos, que, com certeza levarei até os meus alunos.

Aos amigos do Mestrado, Adriana Velozo, Adriano Alves, Andriely Iris, Bruna Lima, Christiano Cordeiro, Elionora Ramos, Elivelton Silva, Estevão Paiva, Erick Carvalho, Ewérton Luna, Fábio Alencar, Felipe Lima, Gilberlândio Nunes, Gisane Fagundes, Joel Oliver, José Márcio Diniz, Joseane Mirtes, Júlio Pereira, Leonardo Santos (meu filho, Risos), Leonardo Lira, Ligiane Marinho, Luís Antônio, Michell Zacarias, Misleide Santiago, Paulo Henrique, Rônero Márcio, Samya Lima, Simone Araújo, Sérgio Nilson, Thâmara Brasil, Virgínia Eugênia, Zuleide Ferreira e em especial, a Aylla Gabriela e Fábio Alexandre por permanecerem sempre presentes até a finalização desta etapa. Fizemos esta caminhada juntos, crescendo e nos fortalecendo a cada dia. Obrigada pela troca de experiências, pelos momentos de descontração e de estudo, pela cumplicidade, carinho, amizade e por me permitirem fazer parte das suas vidas.

Aos amigos Ana Terra, Herbert, Franciery Chaves, Juan Felipe, Pedro Felipe, Ricardo e Thayná Maria, pela atenção, amizade e companheirismo.

Ao Núcleo de Inclusão da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, pela acolhida nos momentos de estudo. Agradeço em nome de Alindemberque de Araújo, a todos que fazem parte do Núcleo de Inclusão pela amizade, carinho e respeito. Agradeço à Bruninha, por proporcionar descobrir um pouquinho do universo da criança Down.

À escola onde realizamos a pesquisa, por estar sempre disposta a contribuir, acessível às informações colhidas e disponíveis a outros trabalhos que, futuramente, viermos a realizar.

À professora da Sala de Recursos Multifuncionais por estar sempre disponível a ajudar. Obrigada por abrir a sua sala para fazermos uso e por nos conduzir até as professoras.

Às professoras Ângela, Clara, Eulália, Gabriela, Lúcia, Mari e Nilza – nomes fictícios, pela disponibilidade para a realização das entrevistas e pela preocupação com o ensino e a aprendizagem das crianças com TDAH inseridas em suas salas de aula.

À Secretaria de Educação de Juazeiro do Norte-CE, por permitir a realização desta pesquisa, pelas informações cedidas durante todo o percurso da pesquisa e por estar sempre disponível.

Agradeço aos professores José Joelson, Maria Célia e Rosane Gumiero pela disponibilidade para participar da minha banca.

Ao meu querido orientador e amigo Eduardo Gomes Onofre, por me aceitar como orientanda, pelos momentos em que me bateu uma vontade de voltar para casa e que não me deixou voltar, por estar presente sempre quando precisei, orientando, revisando, pela confiança e liberdade quanto às questões a pesquisar. Obrigada pela competência, dedicação, leituras e sugestões no decorrer da pesquisa. Um dia refletindo te falei que não me sentia uma pesquisadora, mas você me ensinou a ver o mundo com novos olhos, e hoje, te digo com firmeza, “Eu sou uma pesquisadora!”, iniciante, mas sou. Obrigada pela amizade, confiança, palavras ditas no momento certo e pelos ensinamentos no decorrer dessa trajetória.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que estiveram próximas a mim neste período e que deixaram a sua contribuição de alguma forma, seja no âmbito intelectual, social ou profissional, fazendo de mim uma pessoa melhor. Valeu a pena!

*Comecei
Não terminei
Nem completei a tal lição
Mas levantei a mão*

*Começar e terminar
E colorir e entregar
Voltei pro meu lugar*

*Quanta coisa bela
Mora na janela do pátio de brincar*

*Terminou pode sair
Mas quem não fez que fique e finalize a redação*

*Então, não sei
Me distrai
Desconcentrei
Não consegui*

Deixei o pensamento solto: avião

*Começar e terminar
E colorir e entregar
Larguei o pensamento solto: pé no chão*

*Branca folha rabiscada
Não escrevo quase nada
Próxima questão:
Faço um mapa bem bonito
De um tesouro escondido*

Deixo o pensamento solto: embarcação

*Música: Dia de Avaliação
Letra: Leandro Maia*

LISTA DE SIGLAS

ABDA	Associação Brasileira de Déficit de Atenção
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	APA – Associação de Psiquiatria Americana (American Psychiatric Association)
APDMCE	Associação para o Desenvolvimento dos Municípios do Estado do Ceará
APRECE	Associação dos Municípios do Estado do Ceará
CID	Classificação Internacional de Doenças
DSM	Manual de Diagnóstico de Doenças Mentais
EC	Entrevista Compreensiva
FJN	Faculdade do Juazeiro do Norte
FMJ	Faculdade de Medicina do Juazeiro
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
INEP/MEC	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
RIS	Roteiro de Identificação dos Sujeitos
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SECULT	Secretaria de Cultura do Estado
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Transtorno de Aprendizagem
TAG	Transtorno de Ansiedade Generalizada
TC	Transtorno de Conduta
TDA	Transtorno de Déficit de Atenção
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME/CE	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação / Ceará

CUNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFOR	Universidade de Fortaleza
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Vale do Acaraú

RESUMO

MACÊDO, L. M. de S. Professores de Matemática nas Trilhas do Processo de Ensino e Aprendizagem de Crianças com TDAH. 2016. 143f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, Campina Grande, 2016.

O processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos, com criança acometida com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um grande desafio para professores e responsáveis. Os professores precisam compreender as habilidades destas crianças para que possam responder com eficácia as suas necessidades educacionais especiais. Assim, a presente investigação teve como objetivo principal investigar a concepção de professores de Matemática, do ensino fundamental I, em relação ao processo de ensino e aprendizagem com criança com TDAH, matriculada em escola regular. A metodologia foi de cunho qualitativo e como instrumento metodológico, aplicamos uma entrevista semi estruturada. Participaram do estudo 7 professoras de matemática, do ensino fundamental I, de uma escola pública, da rede municipal de ensino regular da cidade de Juazeiro do Norte/CE. A pesquisa de campo foi realizada no período de 01 a 18 de dezembro de 2015. Na análise dos dados, baseamos na análise de conteúdo de Laurence Bardin. Os resultados indicaram que as professoras conhecem as principais características de uma criança com TDAH; os professores não são informados quando têm uma criança com algum transtorno em sala de aula; os professores não recebem uma formação que discute o processo de ensino e aprendizagem da criança com TDAH; a referida criança apresenta dificuldades em assimilar os conteúdos matemáticos; materiais lúdicos e jogos podem ajudar a criança com o mencionado transtorno a compreender os conteúdos matemáticos; os pais não contribuem com a escolarização do seu filho com TDAH. Concluimos que as professoras entrevistadas precisam de uma formação profissional que as preparem para trabalhar com as crianças com TDAH na sala de aula e que a escola deve estabelecer uma parceria com os pais ou responsáveis das mesmas, para que ambos possam fazer adaptações pedagógicas que venham a facilitar o processo de ensino e aprendizagem, no campo da Matemática, com crianças acometidas com o referido transtorno.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Educação Matemática; Formação Docente; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH.

RÉSUMÉ

MACÊDO, L. M. de S. Le Professeur de Mathématique sur les lignes du processus d'enseignement et d'apprentissage des enfants avec TDAH. 2016. 143f. Dissertacion (Master) – Université d'Etat de Paraíba – UEPB, Campina Grande, 2016.

L'enseignement et l'apprentissage des contenus mathématiques avec les enfants atteints d'un trouble déficitaire d'attention Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) est un grand défi pour les enseignants et les responsables. Les enseignants doivent comprendre les compétences de ces enfants afin qu'ils puissent répondre efficacement à leurs besoins éducatifs spéciaux. Ainsi, cette recherche visait à étudier la conception des professeurs de mathématiques, de l'école primaire, en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage avec les enfants atteints du ADHD inscrits à l'école régulière. La méthodologie était de nature qualitative et comme outil méthodologique, nous avons appliqué une entrevue semi-structurée. les participants à l'étude étaient sept professeurs de mathématiques, de l'enseignement primaire, une école publique, école régulière municipale dans la ville de Juazeiro do Norte / CE. La recherche sur terrain a été menée du 1er au 18 Décembre 2015. Dans l'analyse des données, nous avons basé sur l'analyse de contenu de Laurence Bardin. Les résultats indiquent que les enseignantes connaissent les principales caractéristiques d'un enfant atteint du ADHD; les enseignants ne sont pas informés quand ils ont un enfant avec un trouble dans la salle de classe; les enseignants ne reçoivent pas une formation qui traite le processus d'enseignement et d'apprentissage des enfants atteints de ADHD; le dit enfant a des difficultés à assimiler le contenu mathématique; matériels ludiques et les jeux peuvent aider un enfant avec ledit trouble à comprendre le contenu mathématique; les parents ne contribuent pas à l'éducation de leur enfant atteint du ADHD. Nous concluons que les enseignantes interrogées ont besoin de formation professionnelle qui les préparent à travailler avec les enfants atteints de ADHD en classe et l'école doit établir un partenariat avec les parents ou tuteurs de ces derniers, de sorte que les deux peuvent faire des ajustements pédagogiques qui peuvent faciliter le processus d'enseignement et d'apprentissage dans le domaine des mathématiques, avec des enfants atteints de dit troubles.

MOTS-CLÉS: Enseignement des Mathématiques; Éducation Mathématique; Formation des Enseignants; Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Denominação do TDAH.....	23
Quadro 2. Ocorrência de Comorbidade do TDAH.....	28

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 REFERENCIAL TEÓRICO	19
1.1 ENTENDENDO E COMPREENDENDO O TDAH	19
1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DO TDAH	18
1.2.1 Uma abordagem atual sobre o TDAH	24
1.3 DIAGNÓSTICO E SINTOMAS DO TDAH	26
1.4 ETIOLOGIA DO TDAH	31
1.5 TRATAMENTO DO TDAH.....	34
1.6 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONDIÇÃO NECESSÁRIA PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TDAH	38
1.6.1 O “aluno-problema”	41
1.6.2 Uma prática essencial para uma aprendizagem significativa	46
1.6.3 O TDAH no contexto familiar	50
1.7 ESTRATÉGIAS PARA ENSINAR MATEMÁTICA A CRIANÇAS COM TDAH	51
1.7.1 A Matemática por outra óptica	51
2 DESENHO METODOLÓGICO	62
2.1 PESQUISA QUALITATIVA	62
2.2 ESTUDO DE CASO	63
2.3 LOCUS DA PESQUISA	63
2.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	65
2.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	66
2.5.1 Organização e estruturação do encontro com as professoras	67
2.5.2 Conduzindo as entrevistas	68
2.6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	68
3 DESVELANDO O DISCURSO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS	71
3.1 A NOÇÃO DE TDAH	71
3.2 O NÃO DIÁLOGO DA DIREÇÃO DA ESCOLA COM OS PROFESSORES	74
3.3 A AUSÊNCIA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA	79
3.4 EXPERIÊNCIA EM ENSINAR A CRIANÇA COM TDAH	85
3.5 DIFICULDADE EM ASSIMILAR CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA.....	89
3.6 DESATENÇÃO NA REALIZAÇÃO DAS TAREFAS DE MATEMÁTICA.....	97
3.7 JOGOS COMO METODOLOGIA DE ENSINO NAS AULAS DE MATEMÁTICA.....	102
3.8 A AUSÊNCIA DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TDAH...	105
O QUE FAZER? CONSIDERAÇÕES	114
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	126

INTRODUÇÃO

*Ensinar é um ato de imortalidade.
De alguma forma continuamos
a viver naqueles cujos olhos
aprenderam a ver o mundo
pela magia da nossa palavra.
O professor assim,
não morre jamais...*

Rubem Alves

Muito se ouve falar do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, no entanto, consistindo apenas em um fator que contribui para acentuar a deficiência na aprendizagem de conteúdos de Matemática e, na maioria das vezes, imperceptível pelos professores. Apesar disso, é importante destacar que pouco se tem feito junto aos pais e professores, com o intuito de promover uma compreensão global, capaz de possibilitar a valorização das capacidades das crianças que sofrem com este problema, as quais nem sempre tem atendido às expectativas, haja vista a falta de adequação metodológica.

É relevante descrevermos que o TDAH é considerado um transtorno neurobiológico relacionado ao comportamento da criança, seja no âmbito familiar, educacional ou social. Assim, o educando se torna desatento, hiperativo, impulsivo, imediatista e, desmotivado para a realização de ações e projetos a longo prazo, desviando-se da perspectiva de planejar interesses voltados para sua própria vida. Diante disso, é imprescindível que haja dos professores e, também dos pais, ações que resgatem o interesse e a atenção para a aprendizagem, e em particular, a aprendizagem da Matemática no Ensino Básico, considerada uma das disciplinas com elevado grau de abstração cognitiva. Desta forma, promoverá uma a melhor construção do saber.

Evidentemente, pais e professores vivem constantemente desafiados a encontrar alternativas para apoiar o educando com diversas problemáticas, entre elas o TDAH, no intuito de superá-las. A vista disso é necessária, inicialmente, uma compreensão sobre o TDAH, pelos pais e professores, pois a partir desse conhecimento, os mesmos, poderão acompanhar melhor aqueles que necessitam de atenção durante sua vida escolar. Contudo, caso não possua o entendimento necessário para a convivência com essas crianças, isso vai incidir negativamente sobre o aprendizado e, conseqüentemente, transformar sua permanência na sala de aula e na escola uma tarefa difícil e árdua.

Nesse cenário emerge o interesse de realizarmos um estudo em nível de mestrado no espaço da educação escolar, com o objetivo de investigar a concepção de professores de Matemática do Ensino Fundamental I em relação à criança com TDAH, matriculada em uma escola da rede municipal de ensino regular na cidade de Juazeiro do Norte-CE, bem como, refletir sobre a literatura científica em relação ao TDAH; as práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático; e a importância da formação do professor e suas repercussões na construção do saber no ensino da Matemática.

Nosso interesse pelo estilo de busca e pela forma de investigar uma realidade a nosso ver, demanda grande atenção. Falamos da realidade de crianças com transtorno e/ou deficiências, neste estudo, com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, com dificuldades de aprendizagens no ensino da Matemática.

Não nos restam dúvidas, que a função da escola na atualidade, transcende o ato de transmitir conteúdos. Hoje, ela tem como responsabilidade, possibilitar relações entre os vários saberes, promover a construção e a democratização de conhecimentos e assumir seu papel social, considerando o contexto em que está inserida.

Nesse sentido, as instituições educacionais precisam ser analisadas e estudadas. É preciso identificar os avanços e, as dificuldades por elas apresentadas, entre outras, as múltiplas demandas e exigências da sociedade contemporânea. Na definição de sua função social, a tão falada crise – decorrente desse novo conceito e atribuições – parece nada mais ser do que o repensar-refazer necessários para atender às mudanças espaços-temporais.

Assim sendo, a reflexão-ação sobre a função social da escola é imprescindível, visto que ela propicia um novo olhar sobre a educação formal, vinculado às questões políticas, econômicas, culturais e humanas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

A educação ocorre a todo o momento e nos mais variados espaços. O domínio de múltiplos saberes torna-se fundamental para o indivíduo conviver com os outros, aprimorar suas capacidades cognitivas, trabalhar e gerar novas formas de pensar e agir. O conhecimento elaborado e sistematizado historicamente pela humanidade precisa, pois, estar acessível a todos, como condição para exercerem sua cidadania.

A democratização do saber é o objeto fundamental da Educação Inclusiva. Essa modalidade de ensino prevê a inserção de todas as pessoas com deficiências educacionais em estabelecimentos regulares de ensino, para promover o desenvolvimento de suas potencialidades, apreensão e construção de conhecimentos. Para tanto é condição *sine quo non* que os educadores (re)criem práxis pedagógicas que se adaptem às deficiências educacionais dos discentes.

Diante disso, o processo de reforma e de reestruturação das escolas, assim como, um recriar de práxis pedagógicas eficazes exigem que as instituições de ensino regular estabeleçam parcerias com outras instituições de ensino especializadas ou não. Nessa esteira faz sentido pensarmos que nenhuma escola é capaz de desenvolver-se, ou melhor, alcançar eficiência, com uma educação de qualidade sem a participação da comunidade escolar e as parcerias com os órgãos públicos direcionados à educação ou não.

É nesse sentido, respeitando os ideais da Educação Inclusiva, tecendo parcerias e repensando as ações que respondam às necessidades educacionais dos discentes com transtornos e/ou deficiências, que a presente pesquisa desenha um jogo pedagógico com professores que possuem em sua sala de aula crianças com TDAH, matriculadas numa escola regular da rede pública de ensino.

Organizamos o trabalho da seguinte forma:

No primeiro capítulo denominado “Referencial Teórico”, é a parte em que buscamos nos fundamentar teoricamente sobre o tema, e sem delongas nos apoiamos em aliados como os psiquiatras Teixeira (2013); Barkley (2002, 2008); Rohde, Roman, Aronivich (2003); Rohde e Benzick (1999); Goldstein e Goldstein (2006); Silva (2014); Condemarín, Gorostegui, Milicic (2006); Grandó (2004); Brenelli (1996); Pais (2013); Borin (2007); Antunes (2003, 2008); Groenwald e Timm (2002); entre outros, os quais nos possibilitam uma ancoragem teórica, ajudando-nos a melhor compreender a complexidade do TDAH.

Na segunda parte, “Desenho Metodológico” caracterizamos os caminhos percorridos no decorrer da pesquisa, por meio de uma abordagem qualitativa, tendo como referências os autores Bogdan e Biklen (1994). Quanto aos dados coletamos por meio da Entrevista Compreensiva (KAUFMANN, 2013), analisada e compreendida pela Análise de Conteúdo, essencialmente fundamentada em Laurence Bardin (2006).

A terceira parte, “Desvelando o que dizem as professoras”, descrevemos e analisamos os comentários das professoras entrevistadas, com um olhar teórico fundamentado em Bardin (2006).

Na quarta e última parte, as “Considerações Finais” refletimos de forma sintetizada a análise desenvolvida no decorrer da nossa pesquisa, no entanto, sem nenhuma pretensão de deixarmos uma palavra final sobre o assunto.

*A educação é a arma mais poderosa
que você pode usar para
mudar o mundo.*

Nelson Mandela

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

Não eduques as crianças nas várias disciplinas recorrendo à força, mas como se fosse um jogo, para que também possas observar melhor qual a disposição natural de cada um.

Platão

Quando falamos de desatenção, de hiperatividade e de impulsividade estamos também falando de estados temporários de espírito. Assim, podemos nos perguntar: Quem nunca “voou” vez ou outra na vida? Quem nunca esteve “a mil” por alguns momentos? Quem nunca “explodiu”, não falou ou fez algo sem pensar? Essas questões nos fazem pensar que, em alguns instantes do nosso cotidiano, podemos estar desatentos, hiperativos ou impulsivos. Entretanto, nas linhas que se seguem, quando falamos destas atitudes nos referimos as características fortemente inerentes ao comportamento cotidiano de crianças ou de jovens diferenciados pelo transtorno, denominado Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH.

Diante disso, abordamos no presente capítulo o TDAH de modo a compreendê-lo antes de adentrarmos no âmbito escolar.

1.1 ENTENDENDO E COMPREENDENDO O TDAH

O Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH é um dos transtornos mais estudados nas últimas décadas e um dos mais frequentes em crianças em idade escolar. Segundo Barkley (2002), cerca de 7% da população mundial apresentam TDAH. Barkley (2008) aponta, segundo estudos realizados em vários países nas últimas décadas, os respectivos índices: Alemanha 4%, Brasil 5 a 6%, Índia 5 a 9%, Holanda 1 a 3% para adolescentes (crianças não participaram deste estudo) e Japão 7 a 8%. Números que nos Estados Unidos, onde os estudos sobre essa realidade são mais avançados e pois, a luta organizada dos profissionais da “psique” faz com que mais e mais pessoas se informem sobre o transtorno, por sua vez, resulta em mais pessoas sendo clinicamente diagnosticadas com TDAH.

Barkley define o TDAH como

Um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade. Contudo, [...] é muito mais. Esses problemas são refletidos em prejuízos na vontade da criança ou em sua capacidade de controlar seu próprio comportamento relativo à passagem do tempo – em ter em mente futuros objetivos e consequências. Não se trata apenas [...] de uma questão de estar desatento ou hiperativo. Não se trata apenas de um estado temporário que será superado, de uma fase probatória, porém normal, da infância. Não é causado por falta de disciplina ou controle parental, assim como não é o sinal de algum tipo de ‘maldade’ da criança (2002, p. 35).

Conforme relato do autor, a tríade sintomatológica (desatenção, hiperatividade e impulsividade) quando apresentada por uma criança com TDAH “não se trata de um estado temporário”, mas de um estado permanente em seu cotidiano. No entanto, a criança não acometida com TDAH, pode apresentar esses sintomas em situações isoladas, porém com menor intensidade.

É comum em conversas de professores escutarmos que alunos com TDAH não são apenas “inquietos e desatentos”, mas, crianças que não param na cadeira, não concluem as tarefas, que agem como se não estivessem ouvindo o que o professor está falando, fala incessantemente, agem de forma impulsiva e agressiva, burlam as normas impostas, entre outras. Não obstante, as crianças com TDAH, podem também ser criativas, amorosas e espontâneas, quando solicitadas estão dispostas a ajudar. A criança com TDAH tem suas próprias habilidades e suas potencialidades, ao contrário do que muitas pessoas pensam. Porém, devido às características disruptivas, próprias do TDAH, atitudes sociais podem passar despercebidas ou se perdem quando são rotuladas (CONDEMARÍN; GOROSTEGUI; MILICIC, 2006).

A desatenção está associada à dificuldade da criança em prestar atenção a detalhes, seja em tarefas escolares, ou, atividades relacionadas ao trabalho; dificuldade de manter-se atento a tarefas ou atividade lúdicas, correndo o risco de mudar de uma tarefa para outra sem terminá-la; não ouvir quando alguém lhe dirige a palavra; em seguir regras; em organizar e realizar tarefas e atividades que demandem esforço mental e que exigem concentração constante; perder materiais para a realização das tarefas ou atividades; distrai-se facilmente por qualquer estímulo desnecessário e esquecer-se de realizar suas atividades diárias (OMS, 1997; APA, 2002; ROHDE; ROMAN; ARONIVICH, 2003).

Vale ressaltarmos que, a criança poderá possuir TDAH ou Transtorno de Déficit de Atenção – TDA, sendo que com TDA, pode ou não apresentar sintomas de “hiperatividade física”, no entanto, apresenta o sintoma de desatenção (SILVA, 2014).

Os sintomas da hiperatividade se caracterizam, sobretudo, pela inquietação exagerada; movimento permanente, como por exemplo, manipular objetos ou mexer as mãos e pés ou não parar quieto na cadeira, quando é necessário ficar quieto; não ficar sentado por um período longo de tempo em sua cadeira na sala de aula; correr ou escalar objetos, em situações inadequadas; fala demasiadamente; dificuldades de brincar ou de engajar-se de forma silenciosa em atividade de lazer; age como se estivesse “movido a motor” (OMS, 1997; APA, 2002; ROHDE; ROMAN; ARONIVICH, 2003).

Para a impulsividade, os sintomas se apresentam pela impaciência; interrupção frequente em assuntos que não lhes diz respeito; por responder perguntas antes das mesmas serem concluídas; dificuldades em esperar a sua vez, por exemplo, na fila de um parque de diversão (APA, 2002; ROHDE; ROMAN; ARONIVICH, 2003).

As crianças com TDAH tendem a apresentar problemas de aprendizagem, depressão, abandono escolar e outros problemas psicológicos do que crianças sem TDAH da mesma idade e, muitas vezes, associado a outros problemas emocionais e/ou de dependência, como, por exemplo, a ansiedade, a depressão. Ou ainda, associado a sintomas somatizados ao Transtorno Bipolar (psicose maníaco-depressiva), ao Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), a fobias, ao Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), ao Transtorno Desafiante de Oposição (TDO), a Transtornos de Conduta (TC), à enurese, ao Transtorno de Tiques, ao Transtorno de Tourette, à dislexia, à discalculia, à disortografia e à disfasia (APA, 2002).

Embora o TDAH seja uma disfunção cerebral, “as crianças com TDAH parecem normais. Não há nenhum sinal exterior de que algo esteja errado com o sistema nervoso central ou com seu cérebro” (BARKLEY, 2002, p. 35). Esse fato, porém, não avaliza a posição de alguns críticos céticos que dizem que o transtorno não é real, porque não apresenta nenhuma evidência de dano ou doença no cérebro. Dr. Russel A. Barkley, considerado a maior autoridade sobre o assunto atualmente, refuta esta conclusão afirmando que,

Existem muitos transtornos legítimos sem qualquer evidente doença ou patologia subjacente. [...] Transtornos sobre os quais não existem evidências de danos no cérebro ou doença incluem a vasta maioria de casos de retardo mental (vários métodos de escaneamento cerebral revelam que não existe uma doença ou dano óbvio em crianças com síndrome de Down, por exemplo), autismo infantil, deficiências de leitura, transtornos de linguagem, transtornos bipolares, depressões maiores e psicoses, assim como transtornos médicos envolvendo estágios iniciais da doença de Alzheimer, ataques iniciais da esclerose múltipla e muitas das epilepsias (BARKLEY, 2002, p. 37).

Continuando sua defesa sobre o TDAH enquanto resultado de uma imperfeição cerebral, o autor enfatiza,

Se a demonstração de um dano ou doença fosse um teste crítico para o diagnóstico, a vasta maioria dos transtornos mentais, quase todas as incapacidades desenvolvimentais e muitas condições médicas teriam de ser consideradas inválidas. Incontáveis pessoas que sofrem de problemas muito reais provavelmente ficariam sem tratamento e seus problemas [...] permaneceriam inexplorados (BARKLEY, 2002, p. 38).

O TDAH pode transformar a vida da criança, marcada pela baixa autoestima, por mudanças repentinas de humor, alto grau de irritabilidade e pelo distanciamento em relação a outras crianças devido ao baixo desenvolvimento de suas habilidades sociais. Entretanto, quando o TDAH é diagnosticado precocemente, o tratamento eficaz pode proporcionar às crianças uma vida semelhante àquela desenvolvida pela grande maioria dos que não possuem o TDAH.

Contudo, diferentes definições e conceitos teóricos apresentados pela literatura do TDAH influenciam na sua real incidência, podendo variar dependendo do pesquisador e do local onde está sendo realizada a investigação. No entanto, diversos fatores podem influenciar no resultado, como, definição e conceito; critérios para diagnosticar e os dados obtidos nas entrevistas com pessoas da convivência da criança (CONDEMARÍN; GOROSTEGUI; MILICIC, 2006).

Segundo o DSM – IV (APA, 1994), cerca de 3% a 4% da população escolar apresenta déficit de atenção, sendo que a prevalência é maior para meninos do que para as meninas, na proporção de 4:1. No período da infância os meninos são mais agitados do que as meninas, independentemente de ser acometida com TDAH ou não. Em outras pesquisas os autores Rohde, Roman e Aronivich (2003, p. 333) afirmam que, a proporção de crianças com TDAH entre meninos e meninas é em torno de “2:1 em estudos populacionais ate 9:1 em estudos clínicos”. Sendo que as meninas podem ser mais desatentas, e neste sentido são menos incômodas nas relações familiar e escolar.

Nesse contexto, o psiquiatra Paulo Mattos (2015), em entrevistas com pais de crianças com TDAH, afirma que é possível perceber nos pais a existência de alguns sintomas do transtorno, como “inquietação na cadeira, movimentação das mãos e dos pés, impulsividade para responder as perguntas antes de ouvi-las por completo, pegar coisas com as mãos e manipular o tempo todo” (p. 41-2). Muitas vezes durante as entrevistas os próprios pais percebem em si e/ou no outro, que os mesmos também apresentam sintomas semelhantes aos do seu filho.

1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DO TDAH

Historicamente, estudos e pesquisas vêm crescendo com foco nas investigações com crianças com TDAH. Logo, segundo Goldstein e Goldstein (2006), apesar dessas investigações sofrerem mudanças os problemas permanecem os mesmos.

O médico pediatra inglês George Frederick Still, em 1902, proferiu três palestras no Colégio Real de Medicina de Londres, onde abordou o tema “defeito da conduta moral”, que trata do comportamento disruptivos de crianças em idade escolar. Still ressaltou que tal comportamento não está relacionado à criação dos pais ou, às crianças perversas, mas à possibilidade da existência de uma “herança biológica” ou problemas relacionados ao parto (CONDEMARÍN; GOROSTEGUI; MILICIC, 2006).

Com a divulgação das pesquisas realizadas por Still, os sintomas apresentados começaram a ser vistos com um grau maior de importância entre os transtornos do desenvolvimento da infância, trazendo como características principais a atenção e a hiperatividade, dentre as associadas à condição proposta por Still (CONDEMARÍN; GOROSTEGUI; MILICIC, 2006) intitulada como “*Lesão neurológica perinatal*”, em que persiste nos anos de 1930 e 1940 com a denominação “*Dano Cerebral*”. Não sendo possível demonstrar o *dano*, houve uma alteração na denominação para “*Disfunção Cerebral*”. Com o aparecimento da anfetamina, droga sintética que estimula a atividade do sistema nervoso central, a hiperatividade pode ser controlada e, diante deste fato, surge uma nova denominação, “*Disfunção Cerebral Mínima*”.

Vejamos o quadro a seguir com definições surgidas a partir da década de 1960 (CONDEMARÍN; GOROSTEGUI; MILICIC, 2006, p. 20-1):

Quadro 1. Denominações sobre o TDAH.

Ano	Fonte	Denominação/Características
1968	DSM – II	Reação hipercinética
1978	CIE – 9	Transtorno hipercinético
1980	DSM – III	Transtorno do déficit de atenção com e sem hiperatividade. Aparece a <i>desatenção</i> como característica, junto com a hiperatividade.
1987	DSM – III – R	Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade
1992	CIE – 10	Transtornos hipercinéticos
1994	DSM – IV	Transtorno por déficit de atenção com hiperatividade; tipo desatento, hiperativo, impulsivo e combinado. Distingui subtipos

Em 1859, os médicos já descreviam os sintomas do que hoje se considera TDAH, mas, somente a partir de 1902 foi reconhecido como fenômeno inconfundível e compreendido estritamente como um problema de viés comportamental diante das regras de conduta social da época. Até a década de 1940, o enfoque foi deslocado do conceito do transtorno para a sua causa, avaliado como um problema de disfunção cerebral recebeu o nome de Síndrome Infantil Traumático-Cerebral (ROHDE; BENCZIK, 1999).

Retomado os estudos, aos aspectos comportamentais do transtorno passaram a ser denominado Síndrome Infantil da Hiperatividade, centrando sua atenção na questão da hiperatividade. Na década de 70, a desatenção foi percebida enquanto um componente bastante presente no TDAH. As pesquisas sobre os déficits de atenção passaram a ser o centro da investigação científica e, o transtorno foi renomeado como Transtorno de Déficit de Atenção (TDA). Em 1980, a incidência do problema em adultos foi reconhecida pela comunidade científica dos EUA e, em 1987, recebeu o atual nome de TDAH, a partir da compreensão de que a desatenção e a hiperatividade são partes de um mesmo problema ligado à deficiência de autocontrole da criança em face às situações do dia a dia (ROHDE; BENCZIK, 1999; BARKLEY, 2002).

1.2.1 Uma abordagem atual sobre o TDAH

O longo caminho percorrido pelos psiquiatras, psicólogos, neurologistas, pediatras e pedagogos no século XX, e a árdua busca para decifrar os “mistérios” do TDAH, é imprescindível para se chegar ao atual nível de conhecimento sobre o assunto. Em que pesem as divergências do transtorno, entre os profissionais, de uma forma ou de outra, o fato é que as evidências científicas constatadas no transcorrer do tempo resultam em uma grande convergência de pensamento e, de ação, na comunidade acadêmica e científica em relação ao TDAH, tornando-o cada vez mais discutido, conhecido, reconhecido, explorado e divulgado.

Os estudiosos da atualidade sobre o assunto corroboram com o que já se acreditava na primeira metade do século XX, isto é, o transtorno é oriundo de um problema de atividade cerebral, porém, naquela época sem argumentos suficientemente coerentes para avaliar esta afirmação. Contudo, esta disfunção tem origem genético-hereditária e, em alguns casos, em complicações de parto, no alcoolismo e no tabagismo de mães gestantes que acabam prejudicando a saúde mental dos seus filhos (ROHDE; BENCZIK, 1999; BARKLEY, 2002; MATTOS, 2015). Diante disso, torna-se difícil explicar a existência do TDAH, sobretudo a

partir de elementos ambientais/sociais. Embora, estes elementos podem influenciar negativa ou positivamente na vida da criança com TDAH.

Segundo Barkley (2002) e Teixeira (2013) a criança apresenta os sintomas característicos do TDAH desde muito cedo, e que o acompanha durante toda a sua vida. É um transtorno crônico. No entanto, a criança sendo acompanhada por professores e médicos especialistas na área e assistência familiar poderá levar uma vida normal.

Além da existência da desatenção e da hiperatividade, nos últimos anos é incluída a impulsividade como elemento do diagnóstico do TDAH, o que leva alguns psiquiatras a denominá-lo de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade/Impulsividade. Além desses, “outros [...] reconhecem [...] dois problemas adicionais: dificuldades para seguir regras e instruções e variabilidade em suas respostas e situações” (BARKLEY, 2002, p. 50).

Porém, para Barkley (2002), que faz parte daqueles que reconhecem esses problemas adicionais, o TDAH não é meramente um problema de desatenção e de hiperatividade/impulsividade, mas, embora estes sejam componentes do comportamento das crianças com o transtorno, ele acredita que é um problema de inibição podendo estar enraizado no problema de atenção do TDAH. Visto que, pesquisas recentes concordam que o âmago do TDAH se encontra no problema da ausência de inibição do comportamento.

Nesta perspectiva sobre a raiz do transtorno, encarar o problema do TDAH torna-se cada vez mais necessário buscar compreendê-lo enquanto um processo, através de uma visão mais geral. Isso porque o impacto sobre a vida de uma criança acometida com o transtorno é sutil, mas tão prejudicial diariamente quanto a médio e longo prazos. A este respeito,

a ciência clínica, em suas tentativas de esmiuçar a natureza do problema, caminhou de algumas vagas e desfocadas noções de controle moral defeituoso, há cerca de cem anos, para conceitos mais específicos e agudos sobre hiperatividade nas décadas recentes. Essa evolução de nosso conhecimento do mais geral para o mais específico tem nos levado adiante na compreensão das anormalidades da criança com TDAH, mas vem provocando a perda de nossa perspectiva sobre como tais comportamentos afetam a adaptação social dessas crianças em longos períodos de tempo (BARKLEY, 2002, p. 40).

Entretanto, ainda o referido autor,

Agora, entretanto, a ciência clínica está dando um passo para trás do microscópio, focados nos momentos sociais da criança com TDAH, e está novamente observando através de seu telescópio o desenvolvimento social de longo prazo. Estamos começando a compreender como esses “átomos” de comportamento momentâneo do TDAH passam a formar “moléculas” da vida diária, como essas “moléculas” formam “componentes” sociais da existência semanal e mensal e como esses “componentes” sociais formam os estágios maiores ou estruturas no desenvolvimento de uma vida durante muitos anos. Como resultado, vemos que o TDAH não é apenas a hiperatividade ou distração do momento ou a incapacidade de conseguir realizar o

trabalho diário, mas um relativo enfraquecimento na maneira como o comportamento é organizado e dirigido rumo ao mundo do amanhã” (BARKLEY, 2002, p. 40).

As novas descobertas sobre o TDAH promovem uma mudança qualitativa na compreensão do transtorno e, conseqüentemente, uma maior eficácia no tratamento. Em vez de ficar centrado nesse ou naquele aspecto específico do transtorno, a ciência apresenta uma visão mais totalizante sobre ele, utilizando procedimentos que buscam ajudar as crianças a planejarem suas vidas, não só para as demandas sociais imediatas, mas, principalmente, para as futuras.

É imprescindível que outros países assumam a discussão pública sobre o TDAH como existe atualmente nos Brasil, Chile e EUA, incluindo o tema na agenda de debates nacional, como acontece em relação à AIDS, ou, ao câncer de mama, uma vez que o transtorno é o responsável direto pela infelicidade de uma razoável parcela da população mundial. O avanço da compreensão desse transtorno pela comunidade acadêmica e científica deve ser socializado pelo conjunto da sociedade, visando combater a desinformação, o preconceito e estimular a eficácia do diagnóstico.

1.3 DIAGNÓSTICO E SINTOMAS DO TDAH

É comum encontrarmos crianças diagnosticadas com TDAH, erroneamente, uma vez que atualmente é o transtorno mais apreciado pela população nos últimos anos, pois

muitos profissionais não especialistas passaram a “diagnosticar” o transtorno das mais variadas formas, seja através da utilização de exames, como o eletroencefalograma, através de exames laboratoriais ou por estudos de imagem cerebral, como a ressonância magnética ou tomografia computadorizada (TEIXEIRA, 2013, p. 43).

Teixeira (2013) age como um verdadeiro detetive ao diagnosticar uma criança com TDAH, pois realiza um estudo investigativo com o objetivo de obter o maior número de informações possíveis, acreditando que através de uma boa investigação clínica, as chances de cometer erros são menores. Nesse sentido, apresenta cinco etapas para uma boa investigação, sendo elas “avaliação com pais ou responsáveis, avaliação da escola, avaliações complementares, aplicação complementar de escalas padronizadas para o TDAH e avaliação da criança/adolescente” (TEIXEIRA, 2013, p. 45).

A avaliação com os pais ou responsáveis é feita através de uma entrevista, onde é investigada a história de vida da criança, desde o período de gestação até a idade em que a

criança se encontra, com o máximo de detalhes possíveis. Durante a entrevista os pais ou responsáveis têm a oportunidade de expor suas preocupações, queixas e angústias, é um momento para ser obtidas repostas das perguntas impostas pelos pais. Para isto, a entrevista não deve ser realizada na presença da criança.

A avaliação com a escola é necessária, considerando que a criança permanece por um longo período do dia sob a supervisão do corpo docente. Nesse contexto, o professor deve informar quanto ao desenvolvimento cognitivo e o comportamento da criança durante toda a sua permanência na escola. Esta avaliação pode ser de caráter dissertativo ou verbal, e considerando a disponibilidade do professor a fornecer as devidas informações.

Quanto às avaliações complementares são realizadas, caso a criança seja acompanhada com outros profissionais, como professores particulares, psicoterapeuta, psicólogo, professor de dança, professor de karatê, entre outros, a fim de buscar o maior número de informações acerca do comportamento e das interações com outras crianças.

No que se refere à avaliação complementar em escalas padronizadas, Dr. Gustavo Teixeira (2013) apresenta os sintomas que compõe o questionário SNAP IV (ANEXO 1), produzido a partir dos sintomas do DSM – IV (APA, 1994). Vale ressaltarmos que a aplicação desse questionário de forma isolada, não será eficaz para um diagnóstico seguro e preciso.

Na avaliação da criança/adolescente, muitas questões são investigadas, como sua capacidade e habilidade de comunicação, interação social, atenção, memória, pensamento, inteligência, linguagem, afetividade e humor, a fim de identificar o transtorno e, caso tenha, outros transtornos como comorbidade.

Condemarín, Gorostegui e Milicic (2006, p. 102) afirmam “que mais de 50% das crianças com TDA/H apresentam comorbilidade com outras psicopatologias, e que esta comorbilidade tende a aumentar com o tempo”. Os problemas apontados pela literatura do TDAH variam de acordo com a idade, o sexo e as fontes de informações obtidas. Deste modo, as cifras são aproximadas.

O quadro a seguir ilustra a alta ocorrência de comorbidade do TDAH (CONDEMARÍN; GOROSTEGUI; MILICIC, 2006, p. 102-3).

Quadro 2. Ocorrência de Comorbidade do TDAH.

Outra condição	Porcentagem de comorbidade (aproximada)
Transtorno de desafio e oposição	30% – 40%
Transtorno de conduta	14,3%
Depressão	9% – 38%
Desordens da ansiedade	25%
Transtorno bipolar	12% – 14%
Transtornos específicos de aprendizagem	9% – 30%

De acordo com a tabela, o TDAH aparece com muita frequência associado a outro(s) transtorno(s). No entanto, Barkley (2002) aponta algumas consequências onde o TDAH pode ocasionar na vida da criança e do adolescente, entre elas, o abuso/dependência de drogas. Porém, Rohde, Roman e Aronivich (2003, p. 336) nos informa que a comorbidade do TDAH ocorre com frequência juntamente com o transtorno de conduta e, que “o transtorno de conduta associa-se claramente a abuso/dependência a drogas. Dessa forma é possível que o abuso/dependência a drogas ocorra com mais frequência num subgrupos de adolescentes com TDAH que apresentam conjuntamente transtorno de conduta”. Como podemos perceber, casos como esse, o fator de risco é o transtorno de conduta, e não o TDAH.

É importante frisarmos que os sintomas do TDAH, podem ocasionar problemas relacionados ao fator emocional, seja no seu convívio com a família, amigos ou colegas, problemas relacionados à baixa autoestima, depressão, ansiedade e baixo rendimento escolar (ROHDE; BENCZIK, 1999).

A 10ª edição da Classificação Internacional de Doenças (CID – 10), publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), conta com a colaboração de pesquisadores clínicos, em que apresentam características do TDAH, com uma linguagem comum e uniformizada, permite à comparação e o compartilhamento de informações mais consistentes e, num determinado padrão, independente da localidade, região, país ou cultura. Essa Classificação é mundialmente aceita, com as seguintes características: “início precoce; uma combinação de um comportamento hiperativo e pobremente modulado com desatenção marcante e falta de envolvimento persistente nas tarefas e conduta invasiva nas situações e persistência no tempo dessas características de comportamento” (OMS, 1997, p. 256).

De acordo com o manual estruturado pela American Psychiatric Association – APA (Associação Americana de Psiquiatria), o “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), mas conhecido como DSM, na sua 4ª edição, afirma que a característica principal do TDAH “consiste num

padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, mais frequente e grave do que aquele tipicamente observado nos indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento” (APA, 2002, p. 112).

Rohde, Roman e Aronivich (2003, p. 335) apresentam algumas ideias que possibilitam a identificação de crianças com o transtorno, tais como, “duração dos sintomas de desatenção e/ou hiperatividade [...] frequência e intensidade dos sintomas [...] persistência dos sintomas em vários locais e ao longo do tempo [...] prejuízos clinicamente significativos na vida da criança” e “entendimento do significado do sintoma”. Estas ideias exigem uma investigação do histórico de vida da criança durante um longo período de tempo. Somente dessa forma, o diagnóstico poderá ser satisfatório. Levando em consideração que as crianças não acometidas com o TDAH possuem até uma determinada idade os sintomas do TDAH, porém, em menor intensidade, e, para que possam ser diagnosticadas como TDAH precisam apresentar frequentemente os sintomas e, em vários ambientes segundo os Critérios Diagnósticos para Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade do DSM – IV, a seguir.

A. Ou (1) ou (2)

(1) seis (ou mais) dos seguintes sintomas de **desatenção** persistiram pelo período mínimo de 6 meses, em grau mal adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento:

Desatenção:

- (a) frequentemente não presta atenção a detalhes ou comete erros por omissão em atividades escolares, de trabalho ou outras
- (b) com frequência tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas
- (c) com frequência parece não ouvir quando lhe dirigem a palavra
- (d) com frequência não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não devido a comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções)
- (e) com frequência tem dificuldade para organizar tarefas e atividades
- (f) com frequência evita, demonstra ojeriza ou reluta envolver-se em tarefas que exijam esforços mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa)
- (g) com frequência perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (p. ex., brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais)
- (h) é facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa
- (i) com frequência apresenta esquecimento em atividades diárias

(2) seis (ou mais) dos seguintes sintomas de **hiperatividade** persistiram pelo período mínimo de 6 meses, em grau mal adaptativo e inconsistente com o nível de desenvolvimento:

Hiperatividade:

- (a) frequentemente agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira
- (b) frequentemente abandona sua cadeira na sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado
- (c) frequentemente corre ou escala em demasia, em situações impróprias (em adolescentes e adultos, pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação)
- (d) com frequência tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer
- (e) está frequentemente “a mil” ou muitas vezes age como se estivesse “a todo vapor”
- (f) frequentemente fala em demasia

Impulsividade:

(g) frequentemente dá respostas precipitadas antes que as perguntas tenham sido completamente formuladas

(h) com frequência tem dificuldade para aguardar sua vez

(i) frequentemente interrompe ou se intromete em assuntos alheios (p. ex., em conversas ou brincadeiras)

B. Alguns sintomas de hiperatividade-impulsividade ou desatenção causadores de comprometimento estavam presentes antes dos 7 anos de idade.

C. Algum comprometimento causado pelos sintomas está presente em dois ou mais contextos (p. ex., na escola [ou trabalho] e em casa).

D. Deve haver claras evidências de um comprometimento clinicamente importante no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional.

E. Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de um Transtorno Global de desenvolvimento, Esquizofrenia ou outro Transtorno Psicótico, nem são melhor explicados por outro transtorno mental (p. ex., Transtorno de Humor, Transtorno de Ansiedade, Transtorno Dissociativo ou Transtorno de Personalidade).

Codificar com base no tipo:

314.01 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Combinado: se tanto o Critério A1 quanto o Critério A2 são satisfeitos durante os últimos 6 meses.

314.00 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Desatento: se tanto o Critério A1 é satisfeito, mas o Critério A2 não é satisfeito durante os últimos 6 meses.

314.01 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Tipo Predominantemente Hiperativo-Impulsivo: se tanto o Critério A2 é satisfeito, mas o Critério A1 não é satisfeito durante os últimos 6 meses.

Nota para codificação: Para indivíduos (em especial adolescentes e adultos) que atualmente apresentam sintomas que não satisfazem todos os critérios, especificar “Em Remissão Parcial”. (APA, 2002, p. 118-9).

É importante salientarmos para que não ocorra um diagnóstico errôneo, a criança precisa apresentar os sintomas antes dos 7 anos de idade e, em pelo menos dois ambientes diferentes, como, casa e escola ou, casa e meio social ou, escola e meio social. Uma criança que apresenta os sintomas somente em um ambiente social sofre de outro transtorno ou está com um problema inerente a esse determinado local (ROHDE; BENCZIK, 1999; APA, 2002; BARKLEY; 2002).

Outros problemas psicológicos e biológicos podem confundir o diagnóstico por apresentar sintomas bem parecidos com os sintomas do TDAH, como por exemplo, os problemas de aprendizagem, a ansiedade e os sintomas de depressão.

1.4 ETIOLOGIA DO TDAH

São muitas as pesquisas, em todo o mundo, sobre as possíveis causas do TDAH. Estudiosos como Barkley (2002) e Mattos (2015) descrevem que crianças acometidas com

TDAH possuem alterações na região frontal orbital e suas relações com as outras partes que compõem o cérebro. Segundo Barkley (2002, p. 85) essa região “pode ser responsável pelo desenvolvimento do TDAH”. A região frontal orbital tem a função de inibir ou administrar comportamentos inapropriados, capacidade de atenção, de memorização, de organização das atividades, de autodisciplina e de planejar o futuro.

De acordo com Barkley (2002, p. 85), “[...] essas áreas são as mais ricas em dopamina, o que pode significar que ela não está sendo produzida suficientemente nessas áreas nos portadores de TDAH”. Indispensável para a atividade normal do cérebro, a dopamina, substância química, conhecida por ter envolvimento no que diz respeito à inibição de atividades de outras células cerebrais. Assim, as áreas que têm ligação com a região frontal orbital poderão não funcionar de forma adequada, ocasionando os sintomas do TDAH.

Existe um mito que o TDAH pode ser causado por “dietas, aditivos alimentares, açúcares ou problemas ortomoleculares que justifiquem a necessidade de nutrientes especiais e vitaminas” (TEIXEIRA, 2013, p. 24). Vários estudos apontam que alimentos não causam TDAH, e nenhuma dieta servirá como tratamento para o mesmo, já que se caracteriza como um transtorno “comportamental de origem genética” (TEIXEIRA, 2013; BARKLEY, 2002; MATTOS, 2015).

A etiologia do TDAH ainda não está totalmente definida, no entanto, há influência de vários fatores, entre eles, fatores genéticos e ambientais, sendo que, a “herança genética” é o mais importante deles (BARKLEY, 2002; TEIXEIRA, 2013; MATTOS, 2015).

Segundo Paulo Mattos (2015), ao examinar uma criança com TDAH, facilmente é percebido que os sintomas do transtorno são hereditários do pai ou da mãe, especialmente quando são entrevistados crianças e pais. Como exemplo de alguns sinais de sintomas pelos pais são os movimentos das mãos e dos pés (balanço), inquietude na cadeira, ao responderem as perguntas antes de concluídas, manipular objetos a maior parte do tempo, dentre outros.

Vejamos a história do pequeno Jeremy:

Jeremy entrou na primeira série pouco antes de completar seis anos. Na pré-escola era impulsivo e frequentemente interrompia o professor e os colegas. Seus problemas agravaram-se na primeira série, tornando impossível sua permanência na escola. Ha três anos, Jeremy foi acometido por vários ataques epiléticos e seu médico prescreveu fenobarbital. Depois disso não aconteceram novas crises, mas seus pais perceberam que o menino tinha se tornado ainda mais hiperativo, apresentando maior dificuldade de cooperar com outras crianças desde que começou a usar o remédio. Seu médico, ao avaliá-lo, constatou que o fenobarbital pode ter estimulado a hiperatividade de Jeremy. Foi-lhe receitado um outro anticonvulsivo, seu comportamento modificou-se dramaticamente e ele conseguiu ficar sentado tranquilamente durante as aulas. Jeremy passou a ser mais atento e capaz de interagir com ou outros alunos (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2006, p. 51).

Diante da história de Jeremy, Goldstein e Goldstein (2006), buscam responder a pergunta: “Como uma criança com TDAH apresenta tal comportamento?”. Para responder a esta pergunta, os autores fundamentam as suas respostas na análise das causas do TDAH, tais como: traumas durante o parto (lesões cerebrais durante o parto); distúrbios clínicos (hipertireoidismo); distúrbios convulsivos (ausência epilética); efeitos colaterais de medicamentos (o uso de fenobarbital podem desenvolver sintomas sérios de hiperatividade em algumas crianças. Assim, apresentam redução quando a medicação é interrompida. Outros medicamentos que podem agravar o quadro: Epelin ou o Hidantal – anticonvulsivos –, a efedrina e a teofilina); chumbo (exposição a substância); infecções de ouvido (tornam-se necessários estudos adicionais entre as infecções de ouvido e a hiperatividade antes que possam considerar uma relação de causa-efeito); hereditariedade, lesões cerebrais, derrames – danos aos tecidos cerebrais por falta de irrigação, esclerose múltipla – perda da capa protetora em torno de conexões nervosas – ou encefalite – ataques às células cerebrais por infecção virótica – também poderiam provocar alterações de atenção e concentração, semelhantes às aquelas causadas por agressões diretas ao cérebro.

Pesquisas apontam que o histórico de lesões cerebrais ocorre em crianças com TDAH apenas em uma pequena porcentagem. Abordam também uma discussão sobre a dieta alimentar (corantes artificiais e aditivos – açúcar ou adoçante), defendendo a ideia de que a eliminação desses alimentos não produz uma alteração clínica, mediante a impossibilidade de atestar tal fato. Nesse sentido, pesquisadores seguem suas pesquisas aceitando o fato de que a dieta alimentar não possui um efeito relevante sobre o TDAH, haja vista a pequena quantidade de pesquisas realizadas sobre dieta alimentar e TDAH (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2006).

Outras causas podem ser atribuídas ao surgimento do TDAH. O psiquiatra Dr. Gustavo Teixeira (2013), dividiu as principais causas em 4 (quatro) conjuntos:

1 – Fatores genéticos: crianças com TDAH tem familiares com mesmo diagnóstico. “Cerca de um terço das crianças com TDAH possuem pais com o mesmo diagnóstico e apresentam entre duas e três vezes mais chances de terem um irmão com o mesmo problema” (TEIXEIRA, 2013, p, 24).

2 – Fatores neuroquímicos: os sintomas do TDAH seriam provocados por um “desequilíbrio das substâncias químicas que ajudam o cérebro a regular o comportamento” (TEIXEIRA, 2013, p. 25). Pesquisas e estudos a respeito das causas do TDAH estão relacionados a genes

que se ligam a determinados cromossomos. Tais alterações genéticas ocasionariam a diminuição da função do neurotransmissor dopamina, ocasionando os sintomas do TDAH.

3 – Complicações da gravidez e do parto: que podem causar prejuízos/agressões ao cérebro do bebê estão possivelmente associados ao TDAH. Um dos principais problemas se encontra na desnutrição materna e no uso de drogas no período da gravidez (sem exceção de bebidas alcoólicas e cigarro). Para isto, evitar o uso desses elementos e cuidar bem da saúde ajuda no desenvolvimento do bebê, tornando menor o risco de apresentar comportamento desatento e hiperativo. “Parto demorado, sofrimento fetal, má saúde materna, baixo peso ao nascimento, infecções do sistema nervoso central, traumatismos, intoxicações e envenenamentos por chumbo”, são exemplos de outros motivos para que o bebê seja acometido com TDAH (TEIXEIRA, 2013, p. 26-7).

4 – Fatores sociais: já discutimos anteriormente que a forma como os pais criam seus filhos não causam TDAH (BARKLEY, 2002). Porém, um ambiente familiar caótico, onde a criança se torna vítima da desatenção dos pais ou vítima de maus tratos, podem prejudicar o desenvolvimento do sistema nervoso central. E, assim, podendo colocar a criança de encontro com os sintomas do TDAH.

Alguns pesquisadores apontam que o uso de álcool, fumo e de medicamentos durante o período de gravidez ou a exposição a substâncias tóxicas podem ser causadores do transtorno (BARKLEY, 2002; ROHDE; BENCZIK, 1999).

As primeiras pesquisas realizadas ressaltam que a causa do aparecimento do TDAH pode estar associada a um trauma encefálico (dano cerebral), causado por infecções ou complicações no parto. Embora, estudos mais recentes comprovaram que não existem provas suficientes que comprovem essa hipótese. Outras pesquisas apontam que dietas influenciam no surgimento do TDAH (CONDEMARÍN; GOROSTEGUI; MILICIC, 2006).

Segundo Condemarín, Gorostegui e Milicic (2006, p. 32), a etiologia do TDAH referencia-se a muitas causas e entre elas estão: “fatores hereditários; a presença de alterações pré, peri e pós-natais; o consumo de aditivos nos alimentos; o consumo de açúcar refinado; fatores psicossociais; alterações neuroanatômicas e neurofisiológicas”. No entanto, não temos nenhuma afirmação que esses fatores observados separadamente possam ser causadores do transtorno.

O TDAH se apresenta através de três tipos distintos, de acordo com o grau de preponderância e de associação entre os sintomas de suas características mais visíveis. Assim temos o TDAH predominante desatento, o predominante hiperativo/impulsivo e combinado.

Segundo Rohde, Roman e Arovinich (2003), o diagnóstico do TDAH é basicamente clínico, apoiado nos critérios estabelecidos pelo DSM – IV ou a CID – 10, seguindo uma classificação.

Enfatizamos, que as crianças com TDAH quando querem, podem controlar seus sintomas, por isso Rohde, Roman e Aronivich (2003, p. 337) ressalta que “é fundamental a lembrança de que a ausência de sintomas no consultório médico *não* exclui o diagnóstico”. Os pais se queixam de que seus filhos com TDAH passam horas brincando/jogando no celular ou na frente da televisão jogando videogame, isso porque a atividade o interessa. Mas, se colocá-los diante de um livro ou tarefa de casa, seja em casa ou na escola, não conseguem permanecer por muito tempo, pois para eles, estas atividades são enfadonhas.

Em relação aos sintomas existentes entre crianças com e sem TDAH, Rohde et al (2004) apontam que, o que diferencia uma criança daquelas que não possuem o transtorno são os prejuízos causados em suas vidas. Para tanto, em relação à escola, não devemos verificar apenas o rendimento escolar através das notas, mas nas relações com os colegas, os professores e os funcionários da escola (comunidade escolar). Pois, como já discutimos anteriormente, são importantes as informações do professor para a avaliação diagnóstica do TDAH, já que é no ambiente escolar que a criança necessita seguir as regras impostas pelo professor, ficar atenta às explicações dos professores, fazer novas amizades e precisa se controlar diante das situações que podem ocorrer.

1.5 TRATAMENTO DO TDAH

No relato a seguir, podemos compreender melhor as características que a criança com TDAH apresenta.

Amy é uma atraente garota de sete anos cujos pais, Rose e Michael, estão muito preocupados com ela. Eles relatam que têm de repetir as ordens dirigidas a ela muito mais vezes de que com seus irmãos ou irmãs. Às vezes, têm de conduzi-la fisicamente para suas tarefas, tais como vestir e tirar as roupas ou recolher seus brinquedos. Ela parece prestar pouca atenção a suas lições de casa, tarefas ou ao que outros lhe dizem, a menos que esteja momentaneamente interessada na atividade. Apresenta grande dificuldade em sentar-se quieta durante uma refeição ou enquanto a família reunida assiste à TV e, ainda, em ficar na cama na hora de dormir. Em vez de andar, ela corre por todo canto e freqüentemente sobe na mobília quando está em disparada pelo quarto.

Amy parece incapaz de deixar os outros terminarem aquilo que estão falando durante as refeições em família antes de desafogar suas idéias e então mudar de assunto na seqüência. Seu falatório incessantemente levou os irmãos a apelidá-la de “Boca Mecânica” (BARKLEY, 2002, 41-2).

Não é raro nos depararmos com crianças que apresentam esse tipo de comportamento. Ao contrário, facilmente encontramos um exemplo ilustrativo desse modelo comportamental

quer saibamos ou não, pode ser uma criança com hiperatividade/impulsividade. Seja um aluno, um desconhecido ou um parente próximo, o fato é que essas crianças, longe de agirem por excesso de energia calórica ou por possuírem um espírito desprendido, o fazem por um enigmático problema de disfunção cerebral. Independentemente do que nos gritem os mitos, é essa a constatação da ciência clínica contemporânea.

Uma vez diagnosticado o tipo do transtorno, é essencial a realização de um tratamento, seja através de uma medicação prescrita por médicos especialistas, psicoterapia e/ou psicopedagogia. Para tanto, é essencial num diagnóstico precoce e preciso, identificar os problemas (comorbidades) associados ao TDAH, bem como, para o prognóstico e tratamento.

Como ressaltado anteriormente, o TDAH se apresenta através de três tipos distintos, condizentes com o grau de preponderância e de associação entre os sintomas de suas características mais visíveis. Assim, temos o TDAH predominante desatento, o predominante hiperativo/impulsivo e o combinado.

Segundo Condemarín, Gorostegui e Milicic (2006), as áreas principais com maior deficiência, associadas ao transtorno são, o controle das emoções, a memória, problemas com a coordenação motora, problemas com a aprendizagem escolar, problemas com as relações interpessoais e de autoestima. Além da “tríade clássica: déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade” (p. 80).

O diagnóstico claro e preciso vai depender de uma boa observação acerca da investigação clínica junto à família, a criança e a escola. Em relação ao prognóstico do TDAH, Condemarín, Gorostegui e Milicic (2006, p. 45), afirmam que não é fácil defini-lo, por depender do envolvimento de muitos fatores, pois “não existe um prognóstico que englobe todos os casos, dada a complexidade representada pela comorbidade”. No entanto, quanto mais cedo introduzir o tratamento no cotidiano da criança, melhor e menos prejuízos na vida poderá ter uma criança com TDAH.

O ambiente em que a criança com TDAH está inserida precisa fazer com que ela tenha apoio emocional, que possibilite aprendizagem e que ajude a estruturar suas relações interpessoais com a ausência de conflitos. Precisa ser um local onde a mesma se sinta apoiada, em que as pessoas que com ela convive compreendam, entendam a problemática causada pelo transtorno e busquem ajudar de alguma forma. Todo apoio à criança com TDAH é parte fundamental para o tratamento.

O tratamento da criança com TDAH acontece sob dois aspectos: intervenções psicossociais e psicofarmacológicas.

Na intervenção psicossocial faz-se necessário fornecer à família informações sobre o transtorno, como por exemplo, como agir diante de determinadas situações, se preciso elaborar um programa de treinamento para os pais, onde poderão aprender a gerenciar os sintomas da criança, assim como ajudá-las quanto à organização e ao planejamento das atividades (diárias e escolares) (ROHDE; BENCZIK, 1999).

A parceria entre família e escola é imprescindível entre outras no que diz respeito a avaliação diagnóstica, por meio dos relatos de profissionais da educação (professores, coordenadores e/ou funcionários da escola). Para que tenhamos uma intervenção no âmbito escolar devemos focar não apenas no comportamento da criança dentro e fora da sala de aula, mas também, no seu desempenho escolar.

Nas intervenções psicossociais, a psicoterapia pode ser indicada para crianças com TDAH associados com outros transtornos (comorbidades) – especialmente transtornos depressivos e de ansiedade, como os sintomas que habitualmente seguem o TDAH (ROHDE; BENCZIK, 1999).

Outra forma de tratamento é a intervenção psicofarmacológica, podendo vir acompanhado ou não das intervenções psicossociais.

No Brasil, o único estimulante encontrado no mercado é o metilfenidato. A dose terapêutica normalmente se situa na faixa entre 20 a 60 mg/dia (0,3 a 1mg/kg/dia). Como a meia-vida do metilfenidato é curta, geralmente utiliza-se o esquema de administração de duas doses por dia, uma de manhã e outra ao meio-dia. Cerca de 70% dos pacientes com TDAH respondem adequadamente aos estimulantes e os toleram bem (ROHDE; ROMAN; ARONIVICH, 2003).

Segundo Mattos (2015), o tratamento do TDAH envolve vários aspectos: parecer de um especialista; busca de informações através de entrevistas; realizações de testes neuropsicológicos; informações e indicação de literatura sobre o transtorno aos pais; o uso de medicamentos; orientação e aconselhamento aos pais de como lidar com os sintomas; orientações à escola e terapias e treinamento para melhorar a atenção. Para o autor, a confirmação do diagnóstico e dos problemas ocasionados pela criança na família, na escola ou na interação com outras pessoas, é recomendado o uso de medicamentos.

A Ritalina (metilfenidato) é um dos medicamentos mais utilizados no tratamento do TDAH, por ser um estimulante do sistema nervoso central, que age diretamente na dopamina, responsável pelo comportamento do ser humano (GOROSTEGUI, 1997). Quando usado corretamente e seguindo as orientações médicas, a Ritalina age eficazmente sobre o comportamento da criança, levando-a a ter um bom nível de atenção, aumentando a sua capacidade de concentração.

A literatura sobre o TDAH, em relação ao uso de medicamentos, aponta os estimulantes como uma primeira escolha. O Metilfenidato e a Lis-dexanfetamina, são as duas classes de estimulantes encontrados no Brasil, pois aproximadamente 70% das pessoas com TDAH, respondem positivamente aos estimulantes, reduzindo cerca de 50% dos sintomas básicos do TDAH, atuando bem. Perda de apetite, insônia, irritabilidade, cefaleia e sintomas gastrointestinais, são indícios que podem estar associados ao uso de estimulantes (ABDA).

Existe uma resistência dos pais para aceitarem que seus filhos com TDAH usem medicamentos por diversas razões, entre elas, os efeitos colaterais que podem causar outros problemas, como por exemplo, insônia, inapetência, dores abdominais, náuseas e problemas na digestão. Muitos alegam que, enquanto crianças, apresentaram problemas equivalentes aos apresentados pelos seus filhos na escola, alegando que o problema não está na criança, mas no ambiente escolar, desde a metodologia utilizada a atitude do professor (GOROSTEGUI, 1997). Os pais não assumem que seu filho necessita de uma medicação para que possa seguir a carreira acadêmica com sucesso. Muitas vezes, os efeitos colaterais surgem pela má administração da medicação e abandono do tratamento, pois o resultado acontece a longo prazo, e não num curto período.

Gorostegui (1997, p. 66) afirma que “qualquer teoria de valor sobre o tema para administrar medicamentos, o apoio farmacológico tem demonstrado ser chave central de controle da impulsividade e desatenção, em especial ao contexto da sala de aula e situações relacionadas diretamente com o aprendiz”. Portanto, faz-se necessário os pais estarem atentos e dispostos a seguir com rigor o tratamento proposto pelos especialistas da área, para que a criança sinta segurança no decorrer do seu dia e obtenha um comportamento desejável no âmbito profissional, acadêmico e pessoal.

1.6 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONDIÇÃO NECESSÁRIA PARA A APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TDAH

Falar da profissão docente significa não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nessa profissão. Assim, é importante formar um bom profissional, mas, antes de tudo é essencial formar pessoas capazes de fazer mudanças, assumindo conscientemente o papel de educadores, tendo em vista que o processo de formação do professor implica pensar a prática docente, continuamente, no sentido de refletir e repensar as situações problemáticas ocorridas no cotidiano da sala de aula.

Daí levar a cabo essa reflexão, esse repensar, exige voltar-se à própria prática, refletir sobre ela, contudo reconhecendo-a como uma fonte de conhecimento, por se tratar de uma forma de investigação e experimentação, principalmente quando se refere a uma prática desde o início da vida escolar de crianças com o transtorno TDAH, visto que é na instituição escolar, isto é, na sala de aula, que a criança com TDAH deve cumprir metas, seguir rotinas, executar tarefas, entre outros. Diante da impulsividade acentuada que tem a criança com TDAH, ao ingressar na escola, por sua vez tende a apresentar dificuldades de adaptações a rotinas. Daí a necessidade de um profissional em educação em condição de saber adequadamente como com elas lidar, ao contrário as crianças passam a ser rotuladas de rebeldes e preguiçosas (SILVA, 2014). Tal impulsividade, entre outras, leva a criança a impor regras, dominar as brincadeiras, interromper as aulas, e por não pensar antes de falar ofender os colegas, e pela falta de concentração podem apresentar dificuldades em relação à leitura e à escrita. Evidentemente, tais comprometimentos gerados pelo transtorno, normalmente leva o aluno a uma sequência de reprovações.

Diante disso, o papel do professor é fundamental no processo ensino e aprendizagem da criança com TDAH, pois é ele que percebe as alterações de comportamento, isto é, as principais causas, sintomas decorrentes do transtorno. Dito de outra maneira, no ambiente escolar especificamente em sala de aula, somente assim ele é capaz de observar o comportamento e o desempenho da criança, de modo que ao identificar um comportamento diferenciado, e/ou um mau desempenho escolar da criança, deve de imediato comunicar a direção da escola, que por sua vez comunicará aos pais, para só então, encaminhar essa criança a um especialista (WEISS, 2006). Também é imprescindível ao professor procurar estar sempre perto do aluno, possibilitar trabalhos em grupos, considerando que durante as atividades realizadas em grupo, a atenção dos alunos “pode ser melhorada com um estilo de aula mais entusiasmado, breve e que permita a participação ativa da criança” (BARKLEY, 2002, p. 244). Além do mais, estabelecer regras e limites, promover sua autoestima, enfim, promover um ambiente de respeito e compreensão às diversidades.

Nesse contexto, considerando que o desempenho escolar das crianças acometidas com TDAH, está estritamente articulado à prática do professor, por isto, deve ser significativo, participativo e questionador. Daí ser necessária a motivação e a participação das crianças, com a intenção de evitar que eles não busquem durante as aulas atividades paralelas que liberem a sua criatividade e energia. (REIS; CAMARGO, 2008).

No que se refere à escola, não podemos deixar de considerar o seu fundamental papel, principalmente no sentido de promover a formação, a inserção e a socialização dos alunos

com TDAH, uma vez que se encontra legalmente respaldada na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB, em seu Capítulo V, da Educação Especial, Art. 59 trata e especifica o seguinte:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

III – 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.

Percebemos que a LDB deixa bem claro os direitos ao ensino regular da criança com TDAH, inclusive no que diz respeito ao currículo, métodos e técnicas, o que certamente exige políticas de formação continuada específica para a inclusão nas escolas de ensino regular este tipo de educação, ou seja, educação especial.

A valorização nesta perspectiva exige do professor uma compreensão consciente, que não existe um modelo pronto retirado de livros, a ser seguido, porque não existe também problema único, oriundo de apenas uma causa e circunscrita a uma só questão. O que acontece na realidade da sala de aula não são problemas, mas situações problemáticas variadas e difusas, nem sempre apreendidas pela realidade do professor. Este é frequentemente surpreendido pelo inesperado, envolvido pela emoção ou pressionado pela urgência em dar uma resposta imediata e adequada. (GRILLO, 1999).

Em suma, acreditamos que a formação continuada do profissional em educação, no caso do nosso estudo, o ensino da Matemática, possibilita a construção de práticas em que o lúdico é fundamental para o ensino e a aprendizagem de crianças que apresentam TDAH e compete à escola procurar o apoio dos órgãos governamentais da educação no sentido de implantar políticas públicas, direcionadas à formação continuada do professor para este fim. Ou dito de outra maneira, o professor teria que, inicialmente, ser capacitado para receber alunos com TDAH em sala de aula, assim sendo, com maiores oportunidades de desenvolver um trabalho satisfatório.

É essencial uma sala de aula com poucas crianças, pouco material exposto – especialmente cartazes nas paredes, que possam distrair as crianças –, rotinas, atividades mais dinâmicas. As tarefas devem ser curtas e não repetitivas e explicadas de forma clara. As crianças devem receber atendimento mais individualizado sempre que o professor puder e para isso, uma estratégia seria colocá-las próximas à mesa do professor.

No ambiente da sala de aula é importante o número reduzido de crianças e de estímulos que desviam a atenção. Neste caso, a criança terá maior oportunidade de interagir melhor com o professor e os colegas, e desenvolver um nível maior de atenção. Nestas condições o professor poderá utilizar metodologias capazes de proporcionar aulas prazerosas levando a criança com TDAH a desenvolver um interesse pela disciplina, no nosso caso a Matemática. A criança com TDAH pode sim permanecer concentrada por um período maior de tempo, desde que o assunto seja do seu interesse.

Segundo Rohde e Benczik (1999), crianças com TDAH frequentemente apresentam dificuldades em alguns conteúdos das disciplinas. Para isso, necessitam de orientação, pois o TDAH por si só apresenta lacunas na aprendizagem. Os autores acrescentam que, às vezes, é necessário um atendimento psicopedagógico focado na forma como a criança aprende, como deve organizar o seu material e na ação de planejar o tempo e as tarefas.

Por conseguinte, ao ingressar na escola a criança se depara com um mundo novo e cheio de regras, e que precisa aprender a conviver com regras, limites e com os outros (estranhos a princípio).

Segundo Goldstein e Goldstein (2006, p. 106), “alguns pesquisadores sugerem simplesmente que as crianças hiperativas não são tão inteligentes quanto as outras crianças”. Isso provavelmente ocorre devido a sua falta de atenção e a sua impulsividade aflorada, que os levam a passar despercebido por alguns detalhes e não persistirem a finalizarem as provas (avaliações), chegando ao final com um resultado muitas vezes insatisfatório. Nesse caso, esse resultado alcançado reflete mais na hiperatividade da criança do que no seu potencial intelectual.

1.6.1 O “Aluno-Problema”

Vejamos o caso da menina Amy, apresentado pelo Dr. Russel A. Barkley:

Apesar de sua atitude de “estar pouco se lixando” para a maioria das coisas, Amy depende excessivamente de seus pais e professores para ajudá-la em suas lições de casa, em relação às quais ela constantemente protesta com um: “Estou cheia” e “Odeio isso!”. Os resultados de suas tarefas escolares ficam aquém de suas capacidades, e ela começa a ficar para trás de seus colegas. Tem dificuldades para concentrar-se naquilo que o professor está dizendo. Conversa com seus vizinhos, rabisca ou levanta-se e circula, explorando o aquário no fundo da sala e fazendo incursões frequentes ao cesto de lixo com o apontador de lápis. O psicólogo da escola testou Amy e avaliou sua inteligência como sendo normal. Seus feitos acadêmicos anteriores são medianos ou melhores; nenhuma dificuldade de aprendizado está causando seu pobre desempenho escolar. É muito provável, entretanto, que ela venha a repetir o segundo ano (BARKLEY, 2002, p. 42).

Amy é um caso típico de TDAH – tipo hiperatividade/impulsividade. Essas crianças, na escola, são constantemente rotuladas de “aluno-problema” não só por causarem prejuízos ao seu próprio desempenho, mas também por causarem prejuízo na ordem do conjunto da sala. Incapazes de centrarem em atividades que demandam muito tempo ou em atividades que para elas são enfadonhas, ficam utilizando artifícios para chamar atenção e criar situações que lhes são interessantes em exíguos momentos. Essa incapacidade de se centrar nas demandas impostas pelo ritmo escolar acaba se apresentando como um problema de indisciplina deliberada – quando na verdade não o é – e se encontra associada à outra incapacidade: a de compreender sua vida na escola enquanto um percurso de conclusão em longo prazo que deve ser pensado diariamente tendo em vista a perspectiva do término com aprovação, que é o que se espera de uma criança eficiente.

Essa perspectiva, para o TDAH, desvanece-se em detrimento de uma necessidade atomizada, centrada meramente no imediato, desconsiderando as consequências oriundas dessa postura imatura e momentânea, o que leva crianças com inteligência considerada normal ou mesmo superior a obterem resultados insatisfatórios. O agravamento dessa situação pode levar à baixa autoestima. Não compreendendo o que há de errado consigo nem sendo compreendida, a criança com TDAH se sente um ser à parte, estigmatizada pelos demais, uma pessoa de menor importância dentro do seu grupo social. Por isso, não é raro encontrar crianças com TDAH que, mesmo com pouquíssima idade, já apresentem sinais de auto-reprovação.

Frequentemente nos deparamos com alunos com TDAH sendo rotulados/estigmatizados por colegas e, às vezes, pelos seus professores. Para Erving Goffman (2004), a sociedade determina meios de classificar as pessoas, totalizando as características a serem consideradas comuns e naturais aos integrantes de cada classe. Nesse sentido, os ambientes sociais são quem determina o tipo de pessoa a serem encontrados no mesmo. Porém, a rotina de um estabelecimento, em relação à interação social proporciona um relacionamento com outras pessoas, sejam elas estigmatizadas ou não. Desta forma, é fácil percebermos que, quando adentra em um estabelecimento, por exemplo, uma pessoa que não está qualificada com as características referentes ao ambiente, logo é percebida a sua presença, como Erving Goffman coloca, “identidade social”.

Goffman (2004, p. 13) define um estigma como “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, embora eu proponha a modificação desse conceito, em parte porque há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito”. Ao

estigmatizar a criança com TDAH, fechamos as possibilidades de enxergar os potenciais e as habilidades que ela traz consigo. Os sintomas associados ao TDAH não são visíveis, podendo possibilitar a interação com o outro, todavia, a medida com que o tempo passa e os outros percebem as características impostas pelo transtorno, o rótulo chega até ela. Dessa forma, as qualidades da criança deixam de ser percebidas, dando lugar às características de rotulação impostas pela sociedade.

É importante a reflexão de que todos nós também podemos ser estigmatizados por algum momento. Não é porque a criança tenha uma deformação no corpo, ou seja, de classe social baixa ou por possuir um transtorno que não seja uma criança como qualquer outra. Para isso, Goffman (2004, p. 16) acrescenta que o indivíduo “sente que é um ser humano completamente normal e que nós é que não somos suficientemente humanos”. A criança com TDAH aspira às mesmas coisas de uma criança sem TDAH. No entanto, quando rotuladas, poderão sentir-se como “um estranho”, levando-os a se imaginarem incapazes, infelizes e sem oportunidades futuras.

Para Goffman (2004, p. 14-5) “as atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com um estigma, e os atos que o empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar”. A autora ainda acrescenta que pessoas normais acreditam que pessoas que trazem um estigma não são totalmente humanos. Neste sentido, consciente ou inconscientemente, discriminamos essas crianças e muitas vezes, as rotulamos como preguiçosas, bicho carpinteiro, pestinha, doente, entre outros. Podemos observar no relato do Dr. Russell Barkley como uma criança sente-se rotulada:

Ricky é um garoto de oito anos cujos pais, Richard e Danielle, tentaram “de tudo” para que melhorasse seu desempenho na escola. Foi reprovado no primeiro ano e seus pais temiam que isso se repetisse antes de ele terminar o ensino médio. O barulhento Ricky é uma criança irritante e incansável que circula por sua casa ou sala de aula fazendo muitas coisas ao mesmo tempo sem, no entanto, permanecer o tempo suficiente para terminar qualquer uma delas. Na maioria dos dias, observa sua professora, ele fica alheio a seus deveres, agressivo, interrompendo as tarefas de outras crianças e suas brincadeiras. Por aparentemente bem poucos motivos, começou a empurrar outras crianças, arrancar delas objetos, brigar com seus colegas durante os recreios e sabotar os trabalhos de outros quando não está sendo supervisionado diretamente. Sua mãe acredita que a professora confia demais em punições e muito pouco em recompensas, atenção e assistência individualizadas, cuidados de que Ricky necessita. Pela primeira vez, seus pais experimentam dificuldades em levá-lo para a escola. Ele reclama de vagas dores pelo corpo que revelam com clareza suas intenções de permanecer em casa. Recentemente, mencionou odiar-se e desejar estar morto e, ainda, começou a referir-se a si mesmo como “estúpido” (BARKLEY, 2002, p. 44).

Ao nos deparar com um caso como o de Ricky, é visível que a criança com TDAH tende a ser depressiva, podendo levar ao suicídio. Nos Estados Unidos, onde o transtorno é bastante estudado e pesquisado, mais de 25% de crianças com TDAH são expulsas das escolas, mais de 35% não completa o ensino médio, entre 30 a 50% tem seus relacionamentos sociais comprometidos e mais de 60% apresentam problemas com os colegas que os levam a profundos desentendimentos que os ligam, mais tarde, à delinquência e/ou ao uso de drogas (BARKLEY, 2002). São dados alarmantes por se tratar de um país do denominado primeiro mundo e que mantêm a vanguarda das pesquisas sobre o transtorno e sua difusão, e demonstram o enorme grau de interseção existente entre os problemas dos portadores de TDAH e a vida escolar.

A criança ser acometida com TDAH não pode ser julgada incapaz de aprender. Pelo contrário, algumas crianças com TDAH são muito inteligentes, assim como temos crianças que se encontram nos limites médios e em baixo nível (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2006).

A criança rotulada “percebe cada fonte potencial de mal-estar na interação, que sabe que nós também a percebemos e, inclusive, que não ignoramos que ele a percebe” (GOFFMAN, 2004, p. 27). A criança com TDAH, embora tenha sintomas de desatenção, percebe quando outras crianças/adultos a tratam com indiferença, conscientes ou inconscientemente, pois tendem a estarem isoladas.

De acordo com Goffman:

Há uma ideia popular de que embora contatos impessoais entre estranhos estejam particularmente sujeitos a respostas estereotípicas, na medida em que as pessoas relacionam-se mais intimamente essa aproximação categórica cede, pouco a pouco, à simpatia, compreensão e à avaliação realística de qualidades pessoais” (GOFFMAN, 2004, p. 61).

À medida que o professor se aproxima da criança com TDAH, poderá compreendê-la e perceber as qualidades por traz de um comportamento inquieto e ao mesmo tempo desatento. Com isso, Gorostegui (1997), em uma de suas pesquisas, traz alguns impactos em que as dificuldades apresentadas por essas crianças com TDAH podem causar um rendimento escolar considerável.

É importante que todo professor que convive com crianças acometidas com TDAH tenham conhecimento sobre o assunto. Saber como se expressar, a melhor forma de compreender, de se comunicar para uma melhor convivência social, bem como proporcionar uma aprendizagem eficaz para a criança, tendo em vista que os sintomas do TDAH começam a aparecer no momento que a criança inicia a sua vida escolar, onde terá que construir as suas

primeiras relações interpessoais fora do ambiente familiar. E onde tudo começa a se agravar. Onde a criança é rotulada pelos colegas e muitas vezes pelos próprios professores.

Os comportamentos apresentados pela criança durante o jardim da infância acompanham-na nos níveis seguintes, com um grau maior de intensidade juntamente com as cobranças exigidas. Contudo se encontram os problemas de rendimento escolar, a não tolerância a frustração e a sua auto estima sofre um notável prejuízo. Tudo isso derivados de sua conduta. “As crianças com TDA/H tendem a mostrar um rendimento instável e a fracassar na escola, independente de suas habilidades” (CONDEMARÍN; GOROSTEGUI; MILICIC, 2006, p. 85). Tendo em vista que o TDAH está agregado a transtornos de aprendizagem, os quais não são identificados facilmente, pois suas características (sintomas) escondem outros problemas.

As crianças com TDAH, enquanto ser humano, sentem o desejo de fazer amigos, manter contato social afetivo e efetivo, no entanto, nem todos conseguem compreender o porque do distanciamento socioafetivo com outras crianças, pois muitos não acessam os meios adequados para desenvolver habilidades de convivência para melhor socializar-se (GODSTEIN; GOLDSTEIN, 2006).

Neste sentido, Goldstein e Goldstein (2006, p. 82) comungam da ideia de que “a capacidade de uma criança para desenvolver e manter amizades é um componente essencial de uma boa saúde mental e um importante fator para prognosticar a felicidade desta criança até a maturidade”. Não é à toa que em festas familiares e em intervalos das escolas, percebemos a criança com TDAH isolada das outras, não sendo componentes de grupos de conversas e/ou brincadeiras. Elas preferem estarem isoladas, porém observando tudo o que acontece ao seu redor.

Quando a criança ingressa no Ensino Fundamental, se depara com um nível de exigência maior desde o comportamento às regras, tendo que permanecer mais atentas às explicações do professor, a serem mais responsáveis com os exercícios de casa, além do conteúdo didático ser mais aprofundado (MATTOS, 2015). O sistema educacional exige uma grande quantidade de conteúdos e, sucessivamente, uma maior cobrança de responsabilidade e de atenção da criança.

E, a partir do momento em que a escola recebe uma criança com TDAH, o corpo docente deve estar preparado para trabalhar com esta criança, bem como estar sustentadas pelos parâmetros da Educação Inclusiva, pois sendo tratadas com o devido respeito e sem diferença entre as demais crianças, pois as mesmas com TDAH se sentirão mais motivadas

para a aprendizagem. É necessário que o professor oriente as demais crianças para que não rotulem ou estigmatizem as crianças com TDAH.

Os professores poderiam explorar mais as potencialidades dessas crianças, visando às características positivas, como por exemplo, a criatividade, pois as mesmas, segundo Condemarín, Gorostegui e Milicic (2006, p. 99),

os pensamentos criativos não são planejados: aparecem sem horário nem calendário. Ou seja, surgem de um impulso, não de um curso de ação planejado. Podem ser otimizadas as oportunidades de que os pensamentos criativos se manifestem, mas a frase, a ideia, surge de algum lugar de maneira inesperada.

No entanto, o desafio seria o de manipular tais habilidades de forma positiva, acarretando na dificuldade de planejar com um objetivo determinado, de forma a levar tais ideias à praticidade. Para tanto, é fundamental que durante a ação pedagógica, a criança com TDAH receba um atendimento individualizado, onde o professor o motive proporcionando uma melhoria na sua autoestima, levando a criança a perceber que a disciplina, no caso a Matemática, pode ser vista e estudada de forma mais prazerosa e dinâmica.

A atuação dos professores faz-se essencial para que a criança com TDAH tenha uma aprendizagem mais eficaz. Para isto, Teixeira (2013) abre um comentário sobre as estratégias a serem utilizadas em sala de aula, para que a criança possa estar mais atenta à explicação, e assim, diminuir os problemas causados pelo comportamento. Com a melhoria da atenção e minimizando os problemas, a aprendizagem pode ocorrer com mais facilidade. O autor afirma que, todos são beneficiados com a utilização dessas estratégias, tenha ele TDAH ou não (ANEXO 2).

A Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA) orienta que, antes de tomar alguma atitude quanto à criança com TDAH, os professores devem fazer uma avaliação sobre alguns aspectos que o envolvem, como: dificuldade mais importante que o aluno com TDAH apresenta e o que mais o prejudica quanto ao seu desempenho escolar. Respondendo aos aspectos citados, facilita o trabalho do professor na utilização de estratégias para se criar um ambiente para uma melhor aprendizagem e interação entre as crianças com e sem TDAH e com o professor. No entanto, a partir do momento que conhecemos as limitações e as dificuldades do outro, podemos proporcionar melhores soluções para que a criança possa aprender. E se, conhecermos suas habilidades e potencialidades, o trabalho fluirá com maior êxito. A ABDA fornece algumas dicas para o sucesso do professor na aprendizagem da criança com TDAH (ANEXO 3).

Portanto, diante do exposto, é notória a importância da formação do professor no cotidiano da sala de aula de crianças com TDAH.

1.6.2 Uma prática essencial para uma aprendizagem significativa

Como podemos perceber no item anterior, os professores são indispensáveis na construção da aprendizagem das crianças.

Diante disso, Condemarín, Gorostegui e Milicic (2006) enfatizam que as crianças com TDAH são mais familiarizadas com a natureza e o meio ambiente, o que as torna mais participativas em atividades realizadas ao ar livre, do que nas atividades frequentes em sala de aula. Dessa forma, ao professor proporcionar atividades que favoreçam e motivem as crianças não estará apenas contribuindo para um melhor aprendizado, mas também para que ela assuma uma imagem positiva diante dos seus colegas de classe. É relevante considerar as habilidades e as potencialidades das crianças, para que os objetivos sejam alcançados, e ao final obtenha resultados satisfatórios com todas as crianças, seja com TDAH ou não.

Segundo as autoras (ibid, p. 139), “o importante é canalizar sua energia, colocando-a a serviço de projetos desafiantes que atraiam seu interesse e as motivem a trabalhar e persistir para atingir os objetivos educacionais”. Desde logo, é necessário a concentração do professor, não nas dificuldades das crianças, mas nas suas aptidões. Pois, como salientam as autoras, “ajuda a evitar o desenvolvimento de atitudes negativas diante do sistema escolar e a diminuir o risco de apresentar problemas secundários para seus problemas de concentração e de comportamento” (ibid, p. 139).

O professor deve estabelecer regras em sua sala de aula, porém com o devido cuidado para que não sejam muito rígidas, pois a criança com TDAH não têm o controle total sobre o seu comportamento. Elogiar e motivar, proporcionar oportunidades para que se sintam importantes e úteis no ambiente escolar, como por exemplo, escolher tal criança para ser o auxiliar (ajudante) do dia ou resolver algo para o professor fora da sala de aula.

Além disso, é preciso fazer a interação da criança com TDAH com as outras crianças da escola, especialmente com aquelas que pertencem a mesma sala. Para que o professor possa fazer essa interação, é favorável à sua inserção em trabalhos em grupo com crianças tranquilas capazes de oferecer segurança e servir de modelo para aquelas com TDAH.

Muitas vezes as tentativas do professor em construir hábitos de leitura para as crianças com TDAH com a finalidade de obter maior êxito na aprendizagem são impedidas pelas

dificuldades trazidas pelo transtorno. Porém, para suprir tais dificuldades, Condemarín, Gorostegui e Milicic (2006, p. 159) recomendam o seguinte:

Antes de apresentar uma informação verbal importante, usar palavras-chaves como “escutem” ou “pronto”, para alertá-las a fim de que prestem atenção e utilizá-las só quando for requerido.

Proporcionar-lhes um forte e imediato reforço quando demonstrarem atenção à informação ou se concentrarem na tarefa proposta.

Quando as crianças começam a desviar sua atenção da tarefa ou atividade, usar a proximidade física como uma forma de estimular sua atenção.

Situá-las em áreas de trabalho em que haja poucos distratores visuais ou auditivos, quando tiverem de realizar trabalhos que sejam individuais.

Simplificar os materiais didáticos oferecidos aos alunos, de maneira que só destaquem a informação importante. Por exemplo, materiais de leitura com muitas ilustrações podem ser um fator de distração do conteúdo do texto.

Nesse contexto, a criança, independente da sua escolaridade, necessita construir um plano de estudo, e segui-lo até o final, a fim de atingir o seu objetivo, ou seja, uma aprendizagem eficaz. Com a criança com TDAH, não é diferente, ela precisa de orientações para construir um planejamento de estudo e suas atividades, sendo que são desorganizadas com o material e o tempo, e com isso perdem muitas informações acerca das tarefas a serem realizadas. Um bom planejamento seguido de uma rotina ajuda bastante o andamento das atividades/tarefas das crianças com TDAH.

De acordo com Silva (2014, p. 62), para a criança com TDAH adentrar na escola, ela precisa “caminhar em direções determinadas, em tempos estabelecidos e em ritmo compatível com as demais crianças com quem irá conviver quase que diariamente”, direções, tempos e ritmos estabelecidos pelo professor, embora com objetivos diferentes dos pais ou responsáveis, mas com a intenção voltada às finalidades exigidas pelo ensino/aprendizagem.

Condemarín, Gorostegui e Milicic (2006), apontam uma lista de orientações aos professores, capazes de incentivar a criança na construção e no planejamento de suas atividades, na organização como um todo (ANEXO 4). Apesar de não ser fácil implantar todas as recomendações em anexo, haja vista as crianças não têm controle sob seu comportamento ou emoção, é necessário que o professor crie/busque estratégias capazes de ajudá-las. Assim, não somente apenas as crianças se sentirão melhor, mas o professor terá mais tranquilidade para construir o conhecimento, com liberdade para expor o conteúdo de forma prazerosa.

Uma das dificuldades do professor em seguir tais recomendações está, entre outras, no tempo para fazer o planejamento das ações, porque a maioria trabalha dois ou mais períodos. Para um bom planejamento, é imprescindível dispor de tempo para preparar/confeccionar o material necessário a seu utilizado na sala de aula. Muitas vezes, fica difícil a interação/socialização da criança com TDAH com as demais, dado que consciente ou inconscientemente as rotulam/estigmatizam pelas suas diferenças em relação a comportamentos considerados por elas como inadequado. Criar parcerias, trabalhar com a participação dos pais, estabelecer diálogos, favorece à criança melhor desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental. Desse modo, ela a todo o momento motivada/incentivada e certamente se sentindo importante no convívio com as outras crianças.

Nesse sentido, Condemarín, Gorostegui e Milicic (2006) refletem as estratégias apontadas por Haeussler (2003), onde são utilizadas “para atrair, manter e desenvolver a capacidade atencional da criança na sala de aula” (p. 161), sempre lembrando que será aplicado seguindo a escolaridade em que a criança está, bem como a idade. As autoras acrescentam também que são estratégias mais úteis na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Utilizar para o apoio de diferentes matérias brincadeiras e atividades em que se promova a observação analítica de pessoas, situações, figuras, mapas, etc. Por exemplo: procurar uma personagem em uma foto, um nome determinado ou um caminho em um mapa, encontrar o que falta em um desenho. [...]

O aluno vai se concentrar mais se estiver motivado. Atraia primeiro sua atenção contando uma história interessante e, a partir daí, encaminhe-o para a tarefa que você deseja que ele realize. Evite as atividades monótonas e repetitivas. Se a maioria deles tiver um sentido, uma canção, uma história, a criança as realizará sem distrair a atenção.

Tenha a criança mais distraída mais perto de você e, sobretudo, dentro do seu controle visual; quem sabe podendo manter com frequência o contato cara a cara, ela estará sob suas vistas e isso a fará se concentrar mais.

Evite o excesso de estímulos na sala (paredes, lousa, janelas) e sobre as carteiras. Seja “minimalista” com os estímulos externos e verá que isto ajuda a diminuir a distractibilidade de seus alunos com transtorno ou não.

Mantenha um fio condutor em sua classe. Não pule de um tema para outro, pois é fácil os alunos se perderem e se desconcentrarem. Se isso ocorre com crianças sem déficit de atenção, que dirá no caso daqueles que sofrem de desatenção.

Trabalhe com material de apoio e visual concreto. Os alunos se descontraem mais em atividades puramente auditivas.

Preocupe-se em destacar a criança quando está atenta, e não quando está “voando”.

Não sobrecarregue a criança com exigências formais nem a encarregue de demasiadas variáveis. Ela não conseguirá processar tudo e, apesar de seu esforço,

acabará esquecendo algo (CONDEMARÍN; GOROSTEGUI; MILICIC, 2006, p. 161-2).

Logo, colocar em prática essas estratégias fazem com que a criança com TDAH, tenha uma maior oportunidade de aprender e de se desenvolver no ambiente escolar. Pois, o TDAH é um transtorno crônico, ou seja, que não tem cura. Por isso, a escola e o professor devem estar atentos enquanto o comportamento da criança. Com o intuito de evitar transtornos e de manter o fio condutor da sala de aula.

Nesse sentido, Mattos (2015); Goldstein, Goldstein (2006), afirmam que apesar do TDAH não ter cura, um planejamento bem construído e executado no que se refere as atividades diárias da criança em sala de aula de certa forma ajuda na aprendizagem e a conviver melhor consigo mesmo, com as outras crianças, enfim, com suas limitações.

Segundo Condemarín, Gorostegui e Milicic (2006, p. 163),

a aula deve ser clara, ativa, com bom ritmo e, se possível, sem interrupções. [...] O material deve estar preparado. [...]

Deve-se prestar atenção na criança e fazer perguntas a ela em particular; mesmo que esteja trabalhando tranquila, para que ela perceba que em qualquer momento o professor pode interrogá-la sobre a atividade que está realizando. Aconselha-se dar-lhe tempo para responder, de maneira que consiga organizar a resposta, para não ser impulsiva.

Portanto, é relevante que cada aula possua a sua magia, que pode ser a partir de uma linguagem acessível à compreensão da criança a um ambiente contagiante. Assim, buscar interagir com a criança durante a aula propicia oportunidades mágicas de perguntas e respostas, sejam no momento da explicação e/ou da realização da tarefa.

1.6.3 TDAH no contexto familiar

O ambiente familiar é o lugar onde a criança dar início a sua primeira aprendizagem, com pessoas em que confia e se sente segura. No entanto, por vezes não são correspondidas da mesma forma, pois os conflitos familiares podem acabar atingindo a criança e os pais perdendo o domínio da situação, desviando-se dos seus problemas e envolvendo-se completamente no problema da criança. Pode ocorrer de esquecerem os seus problemas e mergulharem apenas no problema do filho. Pois “a família pode ser um meio de proteção, contenção e apoio, mas também um elemento potencializador das dificuldades” (CONDEMARÍN; GOROSTEGUI; MILICIC, 2006, p. 185).

Os conflitos que acontecem no ambiente familiar, contudo, na maioria das vezes diz respeito às questões escolares. Condemarín, Gorostegui e Milicic (2006, p. 185-6) expõem um exemplo de uma situação de desentendimento, envolvendo questões escolares.

– Mamãe, eu já disse a você que no domingo à noite minha tarefa estará pronta. Quer parar de me perseguir.

Jaime sai do seu quarto e vai para a cozinha seguido por sua mãe.

– Não. Não estou perseguindo você. Por que havia de fazê-lo? É você que esgota a minha paciência. [...] Você sempre promete mudar, mas não cumpre. Já estou cansada de tudo isso. Estamos todos esgotados de ver como você está arruinando a sua vida. [...]

– Até quando vão me perseguir? Não os suporto, vou-me embora desta casa... Não me importam o que digam. Eu odeio vocês.
A mãe começa a chorar e Jaime sai batendo a porta.

Corroborando com as autoras, a criança com TDAH não tem controle sob o seu comportamento, não segue horários para realizar as atividades diárias no ambiente familiar, não coopera com a organização, não se envolvem inteiramente com a família, entre outros. Diante das dificuldades apresentadas pela criança em seu ambiente familiar, destacamos a “interação com o outro”. A criança sempre é apontada como causadora do conflito, e isto favorece a criança ser levada a uma punição, que nem sempre é justa. Os pais necessitam de orientações de profissionais qualificados para que saibam lidar com determinadas situações, pois mesmo sem querer, podem piorar ainda mais o comportamento da criança, podendo contribuir para um maior distanciamento da família.

Não apenas a escola, mas a família deve proporcionar situações em que a criança apresente as suas potencialidades e as suas habilidades, para que as pessoas que compõem o ambiente familiar possam conviver melhor e ajudá-las na sua formação.

Não é fácil para a criança com TDAH mudar o seu comportamento, e se apresentar da forma que os pais querem, pois para eles mudar não é nada fácil. Pois, “o discurso que a criança escuta diariamente é que deve mudar, não esquecer seus cadernos no colégio, não perder seus objetos, não mentir acerca de ter feito ou não suas tarefas, não acreditar que o mundo o persegue injustamente” (CONDEMARÍN; GOROSTEGUI; MILICIC, 2006, p. 187).

No entanto, para que a mudança aconteça na criança, a família também precisa mudar, inicialmente entender o que realmente é o transtorno, suas causas e os problemas/dificuldades que poderão surgir no decorrer da vida dessa criança, em seguida, organizar uma rotina, e não

permitir que os problemas aparentemente acarretados pela criança possam esconder os problemas de toda família. Então, todos os dias as crianças são orientadas pelos pais a fazerem as mesmas coisas (os pais apresentam o mesmo discurso), pois é preciso mudar o discurso diariamente.

Com base nos escritos de Hollowell e Ratey (1995), Condemarín, Gorostegui e Milicic (2006) apresentam uma relação com 25 sugestões que favorecem a conduta familiar. É imprescindível que todos os membros da família possam ter acesso a informações e compartilhamento das mesmas atitudes em relação ao membro da família com TDAH, pois poderão estar mais envolvidos no processo da construção de um cidadão participativo e com um comportamento mais adequado ao exigido pela sociedade (ANEXO 5).

Portanto, o acompanhamento da criança com TDAH implica, quase que inexoravelmente, em um contato com a família, mesmo quando não está fisicamente presente sua influência sob a criança é inegável. Desde logo, o apoio da família à criança pode ainda ser ressaltado sob a perspectiva da sua participação direta ou indiretamente na trajetória do desenvolvimento da criança. Assim, sem sombras de dúvida a família é provavelmente o melhor contexto para compreender e auxiliar as dificuldades vivenciadas pela criança.

1.7 ESTRATÉGIAS PARA ENSINAR MATEMÁTICA A CRIANÇAS COM TDAH

Professores preocupados com a aprendizagem das crianças inseridas em sua sala de aula buscam constantemente estratégias que possam favorecer tal aprendizagem. No entanto, os professores de Matemática também se enquadram neste processo. São inúmeras buscas em prol da melhoria da qualidade do ensino, e nesse percurso encontramos as atividades lúdicas pedagógicas, em especial o jogo. Tais atividades poderão servir para amenizar os problemas que podem aparecer no desenvolvimento do trabalho do professor e na construção da aprendizagem da criança, especialmente na disciplina da Matemática, a qual necessita que a criança utilize muitos cálculos. Porém, tais estratégias não garantem a eficácia da aprendizagem, pois dependerá de muitos aspectos envolvidos no contexto da aplicação, a exemplo da mediação do professor, tempo disponível para a aplicação, ambiente favorável, objetivos a serem alcançados.

É imprescindível que, no processo de ensino e aprendizagem, o professor desenvolva práticas pedagógicas que favoreçam às crianças aprimorarem suas habilidades, fazendo com que se tornem mais ativas na sua sala de aula, podendo expressar suas opiniões, criticar e questionar quando necessário. Nesse sentido, é louvável a utilização de jogos nas aulas de

matemática, considerando que essa disciplina é vista por muitos como uma disciplina “difícil” e excludente, ou seja, somente aqueles mais inteligentes aprendem.

A utilização dos jogos vem fazer o resgate dessas crianças que crescem com a concepção que os conteúdos matemáticos são difíceis de serem assimilados, fazendo com que se sintam envolvidas ao participar do jogo e motivadas pelo novo. O professor poderá apresentar a Matemática como uma disciplina que encontramos uma beleza que é dela própria, na qual não encontramos apenas os cálculos abstratos, mas uma diversidade de atividades divertidas, onde podemos aprender com prazer e alegria.

Assim, brincar significa extrair da vida nenhuma finalidade que não seja ela mesma [...] Nesse desenvolvimento se expressa a natureza humana da evolução e esta exige a cada instante uma nova função e a exploração de nova habilidade. Essas funções e essas novas habilidades, ao entrarem em ação, impelem a criança a buscar um tipo de atividade que lhe permita manifestar-se de forma mais completa. A imprescindível 'linguagem' dessa atividade é o brincar, é o jogar. Portanto, a brincadeira infantil esta muito mais relacionada a estímulos internos que a contingências exteriores (ANTUNES, 2002, p. 36-7)

As referidas brincadeiras infantis tendem a assumir, quando assim já permitir o nível de desenvolvimento cognitivo da criança, a forma de jogos que contribuem decisivamente para o desenvolvimento das relações afetivo-sociais e das habilidades que daí se desdobram. O ato de jogar é expandir a brincadeira num contexto mais vasto, fazendo com que a criança se relacione com outros pares e tenha contato com regras.

Se para as crianças que não tem TDAH os jogos podem ser excelentes fontes de estímulo para o aprendizado, essa condição se potencializa em se tratando de crianças com TDAH, tendo em vista que elas parecem ser mais “cativadas” pelo lúdico que as demais, sentindo-se atraídas permanentemente “pelos aspectos mais recompensadores, divertidos e reforçativos em qualquer direção” (BARKLEY, 2002, p. 52). Crianças com TDAH sentem-se muito mais atraídas por atividades que envolvam movimento, do que atividades menos dinâmicas. Nesse caso, para essas crianças pode ser mais estimulante jogar do que ler um livro ou assistir televisão.

Entretanto, nem todo jogo é pedagógico. Como recorda Antunes (2002, p. 38), “jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória”. Entendendo-se por esta habilidade a capacidade do indivíduo em compreender e intervir nos fenômenos

sociais e culturais, ao mesmo tempo em que é capaz de estabelecer conexões e agir coerentemente sobre ela.

O jogo para ser considerado um material pedagógico tem que ter objetivo, conteúdo e validade comprovada, pois todo jogo tem que ter início, meio e fim e deve cumprir o intuito a que está destinado, ou seja, fazer com que ao final a criança se sinta não só satisfeita, mas também tenha alcançado um determinado desenvolvimento cognitivo ou socializante. Quando atribuímos aos jogos objetivos a fim de atingir um contexto pedagógico, o jogo deixa de ter a função apenas do brincar e assume a postura de um instrumento auxiliar no aprendizado das crianças.

Se proporcionarmos ao ensino da Matemática um universo de descobertas, onde a criança possa criar e experimentar situações que desenvolvam o seu raciocínio, perceberemos que o ato de jogar não será apenas uma brincadeira, mas servirá como um meio de construir o conhecimento.

A eficácia do jogo, entretanto, não depende somente do objetivo a que se propõe. É necessário conhecer o nível de desenvolvimento cognitivo dos jogadores para saber qual tipo de jogo lhe será apropriado, bem como que funções e habilidades possam ele despertar. O professor é o elemento imprescindível em sua aplicação e no seu desenrolar, pois é ele que, uma vez identificado o grau de desenvolvimento de uma criança ou de um grupo de crianças e suas necessidades inerentes, determinará o que e como jogar, qual o objetivo e qual o conteúdo a ser explorado.

Ao utilizar os jogos precisamos fazer uma reflexão sobre os objetivos a serem alcançados, elaborando-os de forma a servirem como estratégias de ensino, podendo aplicá-los para abranger diversos objetivos, variando de uma simples aplicação como passatempo à construção de conceitos. Ao mesmo tempo em que utilizamos como estratégia de ensino, os jogos corroboram com o valor formativo da Matemática, “não no sentido apenas de auxiliar na estruturação do pensamento e do raciocínio dedutivo, mas, também, de auxiliar na aquisição de atitudes” (LARA, 2011, p. 18).

Os jogos podem desenvolver nas crianças inúmeras habilidades, e dentre elas encontramos o raciocínio lógico, a criatividade, a interação entre os pares, internalização das regras do jogo, a autoconfiança e a criatividade. Nesse sentido, Groenwald e Timm (2002), apontam que ao utilizar jogos como dominó para fortalecer a aprendizagem da criança o professor permitirá que a própria criança construa o seu processo de aprendizagem de forma mais cativante e recreativo. Assim, devemos utilizar eventualmente no intuito de amenizar as lacunas que as tarefas escolares, muitas vezes repetitivas, produzem no aprendizado da

criança. Diante disso, verifica-se a existência de alguns aspectos justificáveis a introdução de jogos na sala de aula, em especial, nas aulas de Matemática, por exemplo, o caráter lúdico, desenvolvimento de técnicas intelectuais e formação de relações sociais. Nesse sentido, percebemos que os jogos agem livremente sobre ações e decisões, não apenas no campo da Matemática, mas também na linguagem, pois permite à criança a posicionar-se, muitas vezes criticamente diante de determinadas situações. Grandó (2004, p. 19), aponta que “é fundamental inserir as crianças em atividades que permitam um caminho que vai da imaginação à abstração”, através de reflexões, análises e criação de inúmeras estratégias surgidas no desenvolvimento do jogo.

Um jogo aplicado na hora errada, de maneira errada e sem a motivação necessária, muito mais tem a prejudicar do que a ajudar no processo de aprendizagem. Cabe ao professor o discernimento necessário para que sua execução siga a contento. Para isso, faz-se necessário que o jogo não seja um fato isolado, mas que seja parte integrante de um projeto, pois o aprendizado não é uma “colcha de retalhos”, ou seja, uma soma de conhecimentos que se desenvolve aleatoriamente sem uma relação de complementaridade e de interdependência. Ao contrário, é parte essencial de uma realidade totalizante. O conhecimento não se dá por osmose, mas por um processo de repetições, analogias, confrontos e aprofundamento de que está se apresentando para a aprendizagem.

É ilusório pensar que o jogo, sem a ação do professor e sem estar centrado em um projeto concreto e consistente, possa contribuir para um avanço real do desenvolvimento cognitivo da criança. Por isso é que muitas vezes se considera perigosa a tendência que alguns professores têm em querer inventar jogos como se eles pudessem ser usados aleatoriamente, sem regras claras e objetivos definidos.

Uma das formas de exercitar o referido raciocínio é através de atividades lúdicas. Pois considerada manifestações espontâneas de tudo que é lúdico, assumem, desde os primeiros anos de nossa existência, a tarefa de nos colocar em contato com os fatos e os objetos reais que nos rodeiam, convidando-nos a conhecê-los através de uma observação presente e participativa, além de estimular o raciocínio, a memória, a socialização, a interação com o outro. A brincadeira e o jogo surgem da própria necessidade que temos de alcançar um grau de satisfação e de sociabilidade, já que o homem é um ser social.

Para Miranda (2001), o “Brincar” é uma inevitável fonte que não se esgota do jogo e do Brinquedo. O jogo, o brinquedo e a brincadeira sempre estiveram presentes na vida das pessoas, deste antigamente até os dias de hoje. O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é o objeto manipulável e a brincadeira nada mais é que o ato de brincar com o brinquedo ou

mesmo com o jogo. Jogar também é brincar com o jogo. O jogo pode existir por meio do brinquedo, se os elementos envolvidos lhe impuserem regras.

Assim, podemos perceber no lúdico uma ferramenta capaz de aprimorar as nossas capacidades individuais e coletivas, promovendo uma aprendizagem significativa. Mesmo sabendo dos benefícios que os jogos oferecem, quando trabalhados de forma pedagógica, ainda existem professores que não comungam dessa prática, por acreditarem que estão perdendo tempo, simplesmente brincando.

De acordo com Pais (2013, p. 28), “o método e as estratégias de ensino têm a função de contribuir para que o aluno possa fazer Matemática no contexto escolar, sob a coordenação do professor; é uma das finalidades mais expressivas da educação matemática”. Por ser considerada uma ferramenta importante no âmbito escolar, precisa-se ser utilizado adequadamente. É necessário conhecer o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças para saber qual tipo de jogo será apropriado, a intervenção que será aplicada, bem como as funções e habilidades possam ela despertar. O professor é o elemento imprescindível em sua aplicação e no seu desenrolar, pois é ele que, uma vez identificado o grau de desenvolvimento dos estudantes e suas necessidades inerentes, determinará o que e como jogar, qual o objetivo e qual o conteúdo a serem explorados.

Segundo Antunes (2003, p. 45), “todo jogo com regras definidas e combinadas representa uma oportunidade de transposição para a vida em comunidade. [...] O que seria o trânsito em uma cidade sem as regras impostas pelos semáforos?”. Essa combinação entre o lúdico e a necessidade de regras existente no jogo é de fundamental importância para a educação dos estudantes com TDAH, pois uma das características desses estudantes é justamente a contrariedade em seguir regras. Como o TDAH se integra espontaneamente ao lado mais interessante/estimulante/divertido de qualquer situação, o jogar é uma atividade que não encontrará resistência dele; ao contrário, encontrará espontânea e viva adesão e o colocará em contato direto com um certo número de normas que se apresentarão confortavelmente em um ambiente e em uma situação distinta daqueles vividos por ele cotidianamente.

Vale ressaltar que o professor é o instrumento de mediação que vai fazer do jogo uma atividade realmente pedagógica. Como diz Antunes:

A boa escola não é necessariamente aquela que possui uma quantidade de caríssimos jogos eletrônicos ou jogos ditos educativos, mas que disponha de uma equipe de educadores que saibam utilizar a reflexão que o jogo desperta, saibam fazer de simples objetos naturais uma oportunidade de descoberta e exploração imaginativa (2002, p. 31).

É importante encontrar um elo de interseção entre o ensino da Matemática e a ludicidade, a fim de retirar dessa disciplina seu estigma de “chatice” e fazer com que o seu aprendizado seja facilitado, dinâmico, envolvente e prazeroso. Os jogos são uma contribuição nesse sentido.

Para Brenelli (1996):

Utilizar jogos em contextos educacionais com crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem poderia ser eficaz em dois sentidos: garantir-lhes-ia, de um lado, o interesse, a motivação, há tanto reclamada pelos seus professores, e, por outro, estaria atuando afim de possibilitar-lhes construir ou aprimorar seus instrumentos cognitivos e favorecer a aprendizagem de conteúdos. Muitas vezes, pela pobreza de oportunidades, é-lhes imputado um fracasso que traça para elas um caminho de desesperança, evasão e repetência (1996, p. 27).

Profissionais têm se preocupado em buscar ferramentas metodológicas que atendam às necessidades no âmbito educacional de aprendizes com TDAH, tanto na questão do aprendizado quanto na interação/relacionamento com os outros. É importante considerar as potencialidades e as habilidades dos aprendizes com TDAH, para que assim, descobrindo seus pontos fortes, possamos utilizar atividades que os motive a aprender.

Os jogos sempre fizeram parte do universo da criança, seja na escola, em casa ou na interação com os amigos da vizinhança e funcionam como excelentes mediadores para que a criança desenvolva a capacidade de socializar-se, bem como, o desenvolvimento do seu raciocínio e de uma autoimagem apropriado (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 2006).

1.7.1 A Matemática por outra óptica

Uma forma de conhecimento tem validade se converte em real conhecimento do mundo. Assim, a validade da Matemática está em reproduzir, através de “modelos” construídos a partir de números, cálculos e formas geométricas, realidade da existência concreta que nos cerca. Os números são representações abstratas, mentais, de objetos e fenômenos existentes fisicamente no mundo social e que estão constantemente acontecendo enquanto experiências em nossas vidas.

O jogo, por sua vez, possibilita-nos a amadurecer o caminho da compreensão das coisas do mundo. Embora, ao julgamento dos desavisados, o jogo parece ser tão somente um passatempo cuja finalidade é a de divertir e gerar prazer, portanto desvinculado do processo de aprendizagem, na verdade ele nos ensina, principalmente quando direcionado para isto, porque estimula em nossa mente a compreensão do interesse coletivo sujeito às normas que

tornam possível a interação entre o “eu” e os “outros”. Isso porque não jogamos sozinhos. Mesmo quando isso acontece, satisfazemos nosso desejo de complementaridade, contido no desafio, com a criação de um oponente ou oponente imaginário e, juntamente com esses, temos que se submeter a um conjunto de regras sem as quais o jogo não pode efetivamente se desenvolver. É assim quando jogamos Xadrez com o computador ou quando jogamos “Paciência” (jogo individual de cartas) contra o nosso próprio limite (opponente mental).

O jogo não nos empurra para o conhecimento e a objetividade de nossas ações só pela necessidade que temos de nos socializar ante um conjunto de regras combinadas e estabelecidas, mas também porque “propicia a simulação de situações problemas que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento e o cálculo mental, essenciais em Matemática” (AZEVEDO, 1993, p. 55).

Se a Matemática é uma forma de conhecimento do mundo e o jogo pode ajudar a compreendê-lo, por que não buscar um ponto de interseção entre os dois? Ensinar Matemática através dos jogos que despertem na criança a facilidade para calcular, a satisfação em resolver problemas lógicos, a capacidade de entender noções relacionadas a grandezas e ao espaço como o “alto” e o “baixo”, o “grande” e o “pequeno”, o “fino” e o “grosso”, o “estreito” e o “largo”, o “próximo” e o “distante”, é um caminho que facilitaria bastante as atividades na sala de aula, pois, ao colocar a criança em ação através da ludicidade, o professor a retira de sua condição de espectador passivo ao mesmo tempo em que a motiva e, conseqüentemente, aproxima-o do mundo matemático, fazendo-a identificar-se com ele.

Se a Matemática nos oferece modelos dos fatos reais, nada melhor para uma criança que se utilizar desses modelos a partir da manipulação de objetos, transpondo o significado das operações realizadas com esses objetos para a compreensão dos fatos reais.

Quando, por exemplo, para a resolução de um problema que envolve cálculo de tijolos de uma construção, as crianças usam cubinhos de Material Dourado ou tampinhas de garrafa, os resultados que elas obtêm são transponíveis para os tijolos porque um sistema abstrato como adição, por exemplo, é estruturalmente semelhante a todas as situações físicas onde é pedida a soma correspondente à reunião de duas coleções de objetos correspondentes. Assim, a reunião de tampinhas é semelhante à reunião de tijolos e essa semelhança é representada pelo conceito matemático de adição (AZEVEDO, 1993, p. 20).

Nesse sentido, o raciocínio matemático faz o caminho abstrato – concreto – abstrato. Parte de uma linguagem abstrata (o conceito de adição aplicado ao cálculo) para a manipulação de objetos concretos que resulta na internalização mental do conceito de adição (inicia-se como abstração, materializa-se através da atividade de manipulação e retoma como abstração apreendida pela criança).

A transposição dos significados dos objetos para a vida real, possibilitada pelas operações realizadas através da manipulação, transforma a apreensão do conhecimento matemático em uma realidade concreta para a criança que percorre essa via. Assim sendo, um aluno entenderá melhor os números, as operações matemáticas e os fundamentos da geometria, se puder torná-los palpáveis. Assim, materiais concretos como moedas, pedrinhas, tampinhas, conchas, blocos, caixas de fósforo, fitas, cordas e cordões podem estimular o raciocínio abstrato das crianças.

A coordenação manual parece ser a forma como o cérebro busca materializar e operacionalizar os símbolos matemáticos. A criança manuseia objetos, classificando-os em conjuntos, que abotoa sua roupa e percebe simetria, que amarra seu sapato e descobre o percurso do cadarço, mas também a que “arruma” sua mesa ou sua mochila está construindo relações lógicas, ainda que não seja a mesma lógica que “faz sentido para o adulto” (ANTUNES, 2008, p. 71).

Da mesma forma que pedrinhas podem ser utilizadas como tijolos em um problema de adição, uma fita métrica também pode ser utilizada, como propõe Celso Antunes (2008), para desenvolver a inteligência lógico-matemática (capacidade que a criança possui em utilizar os números de forma efetiva, tendo um bom raciocínio, incluindo sensibilidade a padrões e relacionamentos lógicos e abstrações associadas), assim como tantos outros objetos que a nossa imaginação consiga converter em instrumentos de aprendizagem.

Basta que a fita métrica seja apresentada ao(s) jogador(es) como um instrumento de medida para seus palmos, seus braços, sua altura, seus passos e estes servirem para medir objetos. Com essa fita métrica é possível aprofundar-se noções de tamanho e perspectiva, enfatizando o que é maior e o que é menor, o que visto ao longe parece maior ou parece menor (ANTUNES, 2003, p. 64).

Inúmeras propostas de jogos que exercitam as operações matemáticas e despertam habilidades são encontradas em diversos livros escritos por especialistas e têm validade pedagógica comprovada. A partir delas, é possível desenvolver um trabalho eficaz e prazeroso que contemple positivamente o desenvolvimento cognitivo e socializante das crianças matriculadas nas séries iniciais.

Em relação às crianças com TDAH, a aplicação dessas propostas, dentro de um projeto construído a partir de experiências reais e da presença de um professor preparado suficientemente para isso, contribuiria sensivelmente para o seu aprendizado, particularmente em Matemática, que se mostra uma disciplina “chata”, com poucos atrativos, sem recompensas imediatas e com problemas excessivamente demorados que aparentemente “nada tem a ver com a realidade do dia-a-dia”.

A utilização do lúdico pela aplicação de jogos transformados em jogos pedagógicos teria o importante papel de despertar na criança com o transtorno o desejo de participação, de chamar sua concentração para uma atividade que, além de estar centrada em regras, desempenharia o grande papel de desvendar os “segredos” de um fantástico mundo: o universo da Matemática. A utilização de jogos no ensino da Matemática para crianças com TDAH poderá ser um grande e decisivo passo na superação de alguns dos problemas escolares enfrentados por eles no percurso escolar.

A busca de estratégias para sair vencedor do jogo exige “habilidades de tentar, observar, analisar, conjecturar, verificar, compõe o raciocínio lógico que é uma das metas prioritárias do ensino de Matemática e a característica primordial do fazer ciência”. (BORIN, 2007, p. 3). Durante a utilização do jogo, podemos identificar o desenvolvimento da criatividade, da forma como a criança utiliza-se de seu raciocínio, bem como uma melhora na argumentação durante a escolha de suas jogadas. Conseguem-se uma maior participação/atuação das crianças, especialmente as que possuem o transtorno, quando é utilizado jogos ou atividades lúdicas que se apresentem como realidade palpáveis e manipuláveis, trazendo, assim, uma motivação substancial e adicional para o campo didático-pedagógico.

Para as crianças com TDAH, as atividades físicas que consistem na manipulação de objetos e na utilização do espaço enquanto elementos de movimentação parecem ser um bom caminho para despertar o interesse e a ação desses de modo que venham a ajudar, a partir de regras e objetivos propostos, na transposição dos elementos de representação da realidade para a compreensão dessa realidade em si.

Segundo Borin (2007, p. 4), a criança “passa a ser um elemento ativo do seu processo de aprendizagem, vivenciando a construção do seu saber e deixando de ser um ouvinte passivo” das explicações dos professores. Dessa forma, cada indivíduo constrói o seu próprio conceito, ou seja, só ele mesmo poderá viver esse processo de aprendizagem. Na concepção da autora, os bloqueios entre professor e aluno deixam de existir quando o mesmo está aplicando um jogo. Pois a ludicidade promovida pelos jogos propicia um ambiente mais informal, promovendo uma atmosfera propícia para que se criem estruturas mentais, possibilitando um novo panorama na relação existente entre docente – discente, mais harmoniosa, quebrando paradigmas.

É preocupante o quadro geral da educação, ao unir forças desejamos ver uma melhora significativa, assim como auxiliar os nossos educandos a ver a Matemática como uma ciência que traz a sua beleza para a vida de cada um, que tem uma importância imprescindível,

aplicável às necessidades humanas. E não mais alimentar a ideia de que a mesma é algo muito difícil e destinada para alguns na sociedade. Diante do discurso apresentado sobre jogos, como professores, há uma preocupação relevante acerca da forma como estamos ensinando as crianças. Entretanto, buscamos utilizar estratégias ao utilizar jogos nas aulas de Matemática, em prol de despertar o desejo pelo conhecimento e o interesse em aprender, fazendo com que se sintam motivadas, experimentando uma Matemática mais atraente, curiosa, investigativa, com o propósito de proporcionar uma aprendizagem mais eficaz e fascinante, sendo a criança seja construtora de seu próprio conhecimento.

O professor deve ter alguns cuidados ao utilizar jogos em sala de aula, pois essa atividade necessita de uma preparação desde a construção do jogo e seus objetivos ao momento de sua aplicação. Nesse sentido, Groenwald e Timm (2002) apontam alguns cuidados para orientar o professor na escolha dos jogos a serem trabalhados em sala, e entre eles se encontra: não ser obrigatória à participação no jogo; escolher jogos em que válido o fator estratégia e não o fator sorte; jogos que envolvam interação social entre dois ou mais participantes; estabelecer regras, podendo ou não ser modificadas durante a aplicação; minimizar a frustração pela derrota no jogo; antes da aplicação do jogo, deve-se estudar e, nesse caso, jogando.

Diante dos aspectos apresentados, o estudo do jogo antes da aplicação facilitará ao professor descobrir possíveis estratégias, as quais as crianças podem utilizar no decorrer da partida. E nessa construção podemos observar que o professor deve tornar claros os objetivos a serem atingidos, bem como os conteúdos anteriores necessários, as regras, as diversas maneiras de jogar e as possíveis perguntas que poderão surgir na aplicação do jogo.

O próprio professor deve aplicar o jogo em sua sala de aula para que possa observar e avaliar a criança jogando, assim terá maior possibilidade de mapear as estratégias elaboradas e as dificuldades enfrentadas pela criança, durante as partidas (LARA, 2011). Pois, muitas crianças não percebem que a intervenção com jogos envolve os conteúdos da Matemática, sendo que a criança torna-se um ser ativo no processo de sua aprendizagem, permitindo-lhe construir o seu próprio conhecimento e se permite intervir nas explicações do professor na busca de novos conhecimentos. Como Borin (2007, p. 4) afirma, “ninguém pode viver o processo de aprendizagem pelos outros”. Nesse contexto, nós, professores, precisamos estar envolvidos no momento da aprendizagem do aluno, de forma que sejamos mediadores do momento do jogo.

E assim, como considera Borin (2007), o papel do professor no momento do jogo passa a ser um incentivador da busca da vitória, tendo ou não conhecimento da estratégia

vencedora, porque cabe à criança o trabalho da busca. Uma vez que essas atividades lúdicas como o jogo “podem ser consideradas como uma estratégia que estimula o raciocínio levando o aluno a enfrentar situações conflitantes relacionadas com o seu cotidiano” (LARA, 2011, p. 17).

Por todas as colocações expostas no decorrer do texto, percebemos a significativa contribuição do jogo no processo de ensino e aprendizagem com crianças com TDAH, pois os estímulos apresentados por eles vêm propiciar uma acentuada contribuição na capacidade cognitiva destas crianças, permitindo uma maior socialização, melhorando a convivência entre estas crianças com a comunidade escolar envolvida no processo ensino aprendizagem.

CAPÍTULO II

DESENHO METODOLÓGICO

Se escuto dez vezes o mesmo trecho, a escuta será dez vezes diferente, a pesquisa segue múltiplas pistas (...). Eu não crio hierarquia alguma entre os níveis de reflexão, dou tanta importância a uma anedota quanto a um conceito, passando de um para outro como se eles fossem um só.

Jean-Claude Kaufmann

2.1 PESQUISA QUALITATIVA

O conhecimento científico se diferencia dos demais, por apresentar características fundamentais à sua veracidade. Isto significa que, uma pesquisa para ser considerada científica, deve possibilitar a identificação das operações mentais e técnicas, de modo a permitir a sua verificação, assim como, o método para chegar a um determinado conhecimento.

Desde logo, o método permite ao pesquisador trilhar os caminhos, identificando os sujeitos da pesquisa, os instrumentos para as técnicas de coleta e análise dos dados, de modo a alcançar os objetivos propostos.

De acordo com Gil (2007, p. 8) o método é definido como um “[...] caminho para se chegar a um determinado fim” e método científico “[...] como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

Considerando, que os caminhos trilhados para se chegar a um determinado fim permitem ao pesquisador desenhar a sua metodologia de pesquisa. Optamos pela pesquisa qualitativa, por ser “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11); por ser uma abordagem, cuja preocupação consiste “em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 269).

Na pesquisa qualitativa interpretamos acontecimentos/episódios, atribuindo significados sem solicitar a utilização de técnicas e métodos estatísticos. Seguindo essa linha de pensamento que bem descreve a pesquisa qualitativa que iremos interpretar os discursos,

coletados através do nosso instrumento metodológico, das docentes entrevistadas. Apresentaremos, interpretaremos e analisaremos tais discursos, seguindo o rigor científico de uma análise, sem se preocupar em quantificar nossos dados.

2.2 ESTUDO DE CASO

Com o objetivo de entendermos melhor a nossa opção pela pesquisa qualitativa, buscamos na literatura disponível informações sobre Estudo de Caso. De fato, sem maiores polêmicas encontramos em Bogdan e Biklen (1994) e Triviños (2008) conceituação que nos possibilita uma ancoragem metodológica para realizar uma investigação referente à área de educação.

Ao definir o Estudo de Caso, os autores mencionados no parágrafo anterior, não apresentam controvérsias. Para eles, é um estudo aprofundado de uma instância específica, podendo ser uma pessoa, uma instituição ou um acontecimento que constitua motivo de interesse ou preocupação do investigador.

2.3. LOCUS DA PESQUISA

O local da pesquisa é uma escola regular da rede pública municipal da cidade de Juazeiro do Norte/CE, caracterizando-se por ser uma instituição que atende crianças do Ensino Fundamental I, com faixa etária entre 6 e 10 anos.

O município onde ocorreu a pesquisa possui 266.022 habitantes e 103 escolas municipais distribuídas nas áreas urbana (67 escolas) e rural (36 escolas), cujo público alvo encontram-se crianças acometidas/diagnosticadas com TDAH. O município consta com 31.041 crianças matriculadas, na Educação Infantil (5.327 = 4.857 na zona urbana e 470 na zona rural) e no Ensino Fundamental I (25.714 = 21.448 na área urbana e 4.266 na área rural), e com 93 crianças acometidas com TDAH matriculadas.

Escolhemos a referida instituição educacional considerando três características fundamentais para o desenvolvimento do presente estudo, são elas: ter uma sala de recursos multifuncionais – SRM, ter crianças com TDAH e ser da rede pública de ensino. Em relação a existência de SRM e de matriculas de crianças com o transtorno, coletamos após uma visita a Secretaria de Educação do município de Juazeiro do Norte, Ceará. Nesta secretaria municipal, conversamos com os responsáveis pelo setor de Educação Inclusiva, os quais nos informaram as escolas municipais que têm sala de recursos multifuncionais e que têm crianças com

TDAH. Logo que obtivemos tais informações, escolhemos nosso Locus de pesquisa, considerando que o referido cenário é a instituição educacional pública municipal que mais têm crianças com TDAH matriculadas. Concernente a ser uma instituição pública de ensino, escolhemos com o intuito de contribuir com o ensino público do nosso país. No nosso ponto de vista, projetos de pesquisa e de extensão devem ser desenvolvidos em espaços educacionais ou sociais da rede pública, visando contribuir para uma melhoria na educação e, conseqüentemente, na qualidade de vida dos envolvidos nesse processo. Para tanto é importante realizarmos um *feedback* com a instituição pesquisa. Assim, logo após concluirmos o presente estudo, que culminará com a defesa da dissertação, retornaremos à escola para dialogar com a comunidade escolar sobre a temática em estudo.

A referida escola foi criada por meio do Decreto municipal de nº 8.2005, é vinculada a Secretaria de Educação do município, tendo como parecer de credenciamento o código 004/2011 e a validade do credenciamento 31/12/2013. A sua inauguração deu-se no dia 22 de julho de 1966, pelo governador Virgílio Fernandes Távora e o prefeito municipal Coronel Francisco Humberto Bezerra de Menezes, como uma escola estadual e permaneceu desta forma até o ano de 2004.

Com a confirmação da transferência de grupos escolares para escolas de 1º grau, no dia 17 de fevereiro de 1975, foi elucidado com o seu nome atual. Mas, somente no dia 1º de fevereiro de 2005, a gestão governamental do município de Juazeiro do Norte em parceria com o Governo do Estado do Ceará, mediante o intermédio da Secretaria de Ação Básica, o município assumiu a escola, permanecendo a mesma, pelo decreto nº 812005.

Nos escritos do Projeto Político Pedagógico – PPP a escola traz como missão educacional: “oferecer um ensino de qualidade garantindo o acesso, a permanência e o sucesso do aluno, bem como a inclusão de crianças com necessidades especiais, tendo em vista a fé, o respeito, o amor, a participação e compromisso inerentes aos relacionamentos interpessoais de todos os sujeitos envolvidos”.

As crianças matriculadas nesta escola são bem diversificadas, desde a localidade de moradia (vários bairros) a questões que se referem ao poder aquisitivo, como estrutura familiar e meio social em que está inserida.

A estrutura física da escola consta de 9 salas de aula, diretoria, secretaria, coordenação pedagógica, laboratório de informática, cantina, depósito para materiais, depósito de merendas, quadra coberta, banheiros, sala de recurso multifuncional, sala de professores, sala de orientação educacional, biblioteca, área de circulação e pátio.

O corpo discente da escola é composto por 506 crianças, com faixa etária entre 6 a 10 anos. Dentre elas encontram-se 8 crianças diagnosticadas com TDAH e muitas com suspeita de um diagnóstico positivo, porém ainda não identificado pelos especialistas.

O corpo docente da escola é composto por 32 professores, sendo que a metade do quadro de professores não é efetivo, possuem um contrato temporário junto a Secretaria Municipal de Educação.

Segundo o PPP da escola, a proposta educacional busca uma educação baseada na reflexão, na ação e na construção de uma realidade social diferenciada, propondo como desafio a promoção de ações educativas, a fim de esclarecer o porquê da exclusão escolar, proporcionar a vivência de práticas inclusivas, desde o conhecimento a questões relacionadas ao espaço escolar.

2.4. SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa 7 professores de Matemática do Ensino Fundamental I, sendo que, todas são do sexo feminino, dentre elas 6 licenciadas em Pedagogia (2 cursaram em instituição pública e 4 em instituição privada) e uma licenciada em Ciências com Habilitação em Matemática por uma universidade pública. As 6 professoras licenciadas em pedagogia ensinam Matemática no Ensino Fundamental I. Vale ressaltarmos que 3 professoras possuem pós-graduação completa (Matemática do Ensino Médio – Gestão e Docência – Gestão de Recursos Humanos) e 1 iniciou uma pós-graduação em Língua Portuguesa e Arte Educação em 2015 e 3 não possuem especialização.

Todas as professoras estão em pleno exercício na escola pesquisada, no entanto, não fazem parte do quadro de professores efetivos da escola, todas são contratadas. Suas idades variam de 23 anos a 52 anos e o tempo de magistério se encontra entre 1 e 31 anos.

Selecionamos alguns critérios para a seleção dos participantes da pesquisa e, entre eles, lecionar a disciplina de Matemática no Ensino Fundamental I em salas que tenha crianças diagnosticadas com TDAH, estar em plena atuação durante o período da pesquisa, ter mais de um ano de experiência em prática docente com crianças e não estar afastado/licença da escola para qualificação ou por outros motivos.

2.5 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de informações, objeto de análise, que obtivemos por meio de entrevistas, entre outras razões, por considerar ser ela uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível (ARNOLDI; ROSA, 2008), bem como, por ser uma forma de interação social, mais especificamente, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2007).

Tais conceituações, nos leva a acreditar que, enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista, além de ser o meio capaz de dar conta do ponto de vista dos entrevistados, é também o instrumento adequado para a obtenção de informações dos sujeitos da pesquisa, para compreender e interpretar as suas realidades, validando e tornando científicos os resultados finais.

Para tanto, entre os diferentes tipos de entrevistas, optamos pela Entrevista Compreensiva – EC, em que caracterizamos com um Roteiro de Identificação dos Sujeitos – RIS, modelo em anexo (APÊNDICE A), onde o pesquisador proporciona um diálogo com o pesquisado, em que ambos estão à vontade para expor sua opinião e apresentar sugestões acerca do tema em questão. A nossa opção deve-se principalmente por compreendermos que a Entrevista Compreensiva, tem como objetivo romper com a hierarquia entre o pesquisador e o pesquisado, desde o tom da fala, até a conversa. Esta, por sua vez deve ser em forma de diálogo, e não de uma seleção de perguntas fechadas, do tipo de um questionário a ser apenas respondido em sequência, visto que a entrevista vai muito além do momento em que o pesquisador realiza as perguntas (KAUFMANN, 2013).

O autor supracitado acrescenta que o caráter comunicativo enriquece a entrevista, haja vista serem estes momentos que apontam a interação e, ao final, desempenhamos um papel positivo para ambas as partes. A interação ou socialização entre o pesquisador e o pesquisado, acontece a partir do momento em que se estabelece o diálogo, para tanto se faz necessário que o pesquisador o proporcione de modo que ambos se sintam à vontade e tenham a liberdade de expressar sua opinião diante da temática em foco.

Vale ressaltarmos a necessidade da utilização de um roteiro (APÊNDICE B) e, não necessariamente a melhor pergunta se encontra no mesmo, podendo surgir no diálogo entre duas perguntas que constam no roteiro. É nessa interação do pesquisador e do pesquisado que podem surgir as informações de que tanto a pesquisa investiga. Nesse sentido, o roteiro de

perguntas se apresenta de forma flexível, onde o pesquisador utiliza técnicas para que o pesquisado fale sobre o tema, estabelecendo um diálogo mais dinâmico e cheio de detalhes, onde o pesquisado não apenas responde as perguntas preestabelecidas, mas, a sua fala engrandece entre as perguntas realizadas.

Enfim, embora na EC seja o pesquisador que coordena a entrevista, não deve de modo algum instalar uma barreira hierárquica entre ele e o pesquisado, mas sim, proporcionar uma conversa no intuito de compartilhar conhecimento. Neste sentido, Kaufmann (2013, p. 80) afirma que “o informante se surpreende por ser ouvido profundamente e se sente elevado,” [...] “a um papel central. Ele não é vagamente interrogado a respeito de sua opinião, mas por aquilo que possui um saber precioso que o entrevistador não tem”.

2.5.1 Organização e estruturação do encontro com as professoras

A pesquisa desenvolveu-se durante 7 encontros no período de 01 a 18 de dezembro de 2015. A priori, as professoras foram convidadas pela professora da SRM, onde realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE, juntamente com a pesquisadora, sob o consentimento da gestora da escola.

No tocante aos encontros, foram direcionados pela pesquisadora, proporcionando uma conversa dinâmica, onde o foco é a compreensão do saber do entrevistado, bem como, a escuta da partilha e a socialização de ambos. Vale enfatizarmos que a entrevista durou o tempo necessário, em que cada entrevistada, expôs o seu ponto de vista, ou melhor, o seu conhecimento, a sua vivência acerca da temática em foco. Das 7 entrevistas, 3 foram realizadas na Biblioteca da escola, 1 na sala da Coordenadora Pedagógica e, 3 na sala do AEE. A professora da sala do AEE, junto com a pesquisadora, organizou um ambiente favorável para a realização da entrevista, com o devido cuidado para que as mesmas ocorressem sem a intervenção de outras pessoas, por exemplo: crianças/professores/gestores, assim como, sem barulhos externos ou oriundos do ambiente escolar.

As entrevistas foram gravadas e depois transcritas na íntegra, e as observações feitas, ao longo das entrevistas foram anotadas em um caderno de bordo. As observações são os gestos, as mímicas e expressão facial. Tais anotações muito nos ajudaram na construção de uma transcrição eficaz e rica em detalhes.

2.5.2. Conduzindo as entrevistas

Para dar suporte a condução das entrevistas, utilizamos um roteiro com base na EC (APÊNDICE B), já citado anteriormente, isto é, objetivando a compreensão do conhecimento, através da fala das entrevistadas. Para tanto, antes de iniciarmos a EC, conversamos com a entrevistada proporcionando-lhe descontração, interação, segurança e confiança, para que a conversa fosse conduzida de forma natural. Ao mesmo tempo, explicitamos o Roteiro de Identificação do Sujeito, onde consta informações sobre o sujeito e sua formação profissional e tempo de atuação como docente, e em especial, a sua experiência com crianças com TDAH, (APÊNDICE A); o objetivo da pesquisa; a sua importância na participação do nosso estudo. A seguir, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (em cada entrevista) (APÊNDICE C). Logo após, nos colocamos a disposição para qualquer dúvida, antes dos preenchimentos e da assinatura para o consentimento à publicação das suas informações na nossa pesquisa, inclusive enfatizando, que no referido termo consta que o entrevistado não deve ser identificado pelo seu nome, mas por um nome fictício. O termo consta de duas cópias sendo uma cópia para o pesquisador e outra para o pesquisado. Dessa forma, as professoras entrevistadas foram identificadas por nomes fictícios.

Quanto ao diário de bordo, como registro das observações, acerca dos gestos da entrevistada, bem como das entrelinhas do diálogo entre uma pergunta e outra, consideramos uma etapa importante, visto que nos fornecem subsídios para uma melhor interpretação dos dados. Dito de outro modo, o diário de campo, consta todas as informações que não sejam os registros das entrevistas formais. Ou seja, informações sobre conversas informais, gestos, expressões, comportamentos (MINAYO, 1993).

Nesse contexto, para nós o diário de campo nos serviu para registrar em tempo real atitudes e fatos susceptíveis de serem interpretados, sem deixar de levarmos em consideração os requisitos exigidos da Entrevista Compreensiva. Assim sendo, nos permitiu sistematizar as experiências para posteriormente analisar os resultados. Enfim, o diário de campo é para nós o primeiro passo dos ensaios, das reflexões e dos livros sobre a investigação em questão.

2.6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para a análise e interpretação dos dados, optamos por uma técnica que atende os requisitos da pesquisa qualitativa, isto é, procuramos uma técnica metodológica onde, a Análise de Conteúdo, cujo ponto de partida é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita),

gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, carregada de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e os ideológicos impregnados nas mensagens socialmente construídas (FRANCO, 2012), definida como,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos 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, 2006, p. 37).

Desse modo, compreendemos que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, cuja finalidade ultrapassa as incertezas, possibilitando o enriquecimento dos dados coletados, como também, os seus resultados devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas. Assim sendo, o que está escrito, falado, e explicitado serão sempre o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto, seja ele explícito ou latente.

De acordo com Bardin (2006, p. 89) a análise de conteúdo, organiza-se em três fases:

- 1 – A pré-análise;
- 2 – A exploração do material; e
- 3 – O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise, ou a fase propriamente dita, corresponde ao momento de busca, momento em que organizamos e examinamos todo o material contido nas entrevistas, em seguida, escolhemos os textos, ponto inicial para chegarmos às inferências e as interpretações. Em suma, a pré-análise tem por objetivo a organização. Embora ela possa se constituir em um momento não estruturado, por oposição à exploração sistemática dos documentos e das mensagens (FRANCO, 2012). Foi através dela que conseguimos organizar o material coletado, organização que além de servir de base para a nossa interpretação, serviu também para descrever o material a partir da perspectiva dos entrevistados.

A exploração do material é a fase onde organizamos os trechos, as frases, e as inferências, no sentido de uma compreensão além das falas e dos fatos ou, em outras palavras, o que está explícito para o que é implícito, do revelado para o velado, do texto para o subtexto.

Em cada entrevista identificamos as ideias implícitas e explícitas, problematizando-as, realizamos o recorte no que diz respeito à frequência de afirmações, frases e opiniões

expressivas, o que nos orientou ao agrupamento de temas por semelhanças, constituindo indicadores que nos possibilitaram a organização do material. Neste momento, começamos a elaborar a primeira redação, caminho para a interpretação.

Uma vez exercitado o momento descritivo, fase essencial numa pesquisa qualitativa utilizando Análise de Conteúdo, o nosso desafio a seguir é o de aprofundar a exploração dos significados dos depoimentos. Neste momento, retomamos os fundamentos teóricos, no sentido de aprofundar a compreensão das descrições e das vivências dos entrevistados antes, durante e após o projeto. Isto nos levou a interpretação que ocorreu tanto dos depoimentos originais quanto sobre as descrições produzidas a partir deles.

A terceira e última fase, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Nesta fase, chegamos à interpretação, considerada como um momento inferencial, ou seja, o momento em que relacionamos de modo mais aprofundado o texto com o contexto. Esse processo, em geral fundamenta-se no referencial teórico, nas questões e nas informações provenientes das entrevistas, já integrados na redação inicial, necessário tanto para a compreensão (atitude hermenêutica) quanto na crítica (atitude dialética) dos dados gerados na pesquisa. Mediante a síntese, entre as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise das mensagens contidas nas entrevistas, as inferências realizadas e a perspectiva teórica por nós adotada chegamos à interpretação.

Diante do exposto, consideramos relevante a contribuição de Bardin, haja vista, nos permitirem um consistente rigor metodológico, uma organização propícia, uma compreensão mais aprofundada sobre esse instrumento técnico enquanto tal, e, ao mesmo tempo trazendo-nos um caminho multifacetado que caracteriza a análise de conteúdo com uma série de proposições e construções que as constituem, introjetam e responde á coleta, análise e á interpretação das mensagens em uma pesquisa qualitativa.

Portanto, pesquisa qualitativa, estudo de caso e análise de conteúdo, constituem o alicerce da estrutura metodológica do presente estudo, por nós idealizada.

CAPÍTULO III

DESVELANDO O DISCURSO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisa novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.

Jean Piaget

No presente capítulo, apresentamos e analisamos os dados obtidos através das entrevistas realizadas, onde coletamos as falas das professoras, as quais foram agrupadas em categorias seguindo os itens do roteiro da EC e tomando como base as etapas apontadas/propostas por Bardin (2006), visto que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produto (ou eventualmente de recepção), inferência esta que ocorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 38). Nesse sentido, construímos as análises com base nas dimensões da codificação e na categorização, possibilitando e facilitando as interpretações e as inferências.

Ressaltamos que todos os nomes utilizados para identificar as crianças e as professoras são fictícios.

As categorias encontradas foram as seguintes: criança que não para, criança hiperativa; a escola não informa a presença da criança com TDAH; a ausência de uma formação não continuada; experiência em ensinar a crianças com TDAH; dificuldade em assimilar conteúdos de Matemática; desatenção na realização das tarefas de Matemática; jogos como metodologia de ensino nas aulas de Matemática; a família inserida na aprendizagem da criança com TDAH.

3.1 A NOÇÃO DE TDAH

A presente categoria aparece nas respostas coletadas com a primeira questão da entrevista realizada. Vejam, a seguir, os trechos das falas que definiram esta categoria:

É aquela criança que não para um segundo [...] sempre quer mais e mais e mais e mais [...] você pode fazer, mais só que eles não ficam quietos. (Angela)

Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade! (Clara)

Sem prestar atenção nas aulas. (Eulália)

Tem alguma coisa haver com hiperatividade? [...] se tiver [...] ela é inquieta, ela quer estar interagindo, ela quer estar mexendo numa coisa e outra. (Gabriela)

É a criança que não para, é a criança elétrica é, a criança que não tem domínio. (Lúcia)

São crianças que possuem hiperatividade. (Mari)

Criança que tem transtorno de déficit de aprendizagem. A criança com TDAH ela pode ter uma dificuldade de aprendizagem [...] Que é diferente de transtorno de aprendizagem. (Nilza)

Diante das falas apresentadas neste item, observamos que as professoras associam o TDAH a uma inquietação, ou seja, uma criança que não consegue ficar “*quieto*” (Ângela). A falta de atenção realmente é uma característica das crianças com TDAH. Apesar da grande maioria das professoras disseram também que não participaram de formação ou curso que abordassem a temática, conseguem fazer uma associação com a falta de atenção e inquietude, características peculiares do TDAH.

Sentimos na fala da professora Eulália a necessidade de uma formação para trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais, pois a mesma, ao participar do curso de cuidador, percebeu a importância de obter informações sobre transtorno(s) e/ou deficiência(s) que uma criança inserida em sua sala de aula, possa ter.

“Eu fiz o curso de cuidador (...) como cuidadora numa escola que a partir do momento com esse curso que eu tive... que eu busquei mais conhecimento. Eu passei seis meses estudando para depois estar cuidando de uma criança... isso é importante”. (Ângela)

Com o discurso supracitado, fizemos uma visita a Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte em busca de informações que respondessem alguns questionamentos surgidos nos discursos, como a necessidade do cuidador no ambiente escolar.

A profissão de cuidador foi um decreto do deputado Eduardo Barbosa (PSDB-MG), aprovado pela Comissão de Seguridade Social e Familiar, em 2010, no que se refere ao

Art. 1º O art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar acrescido do seguinte § 2º, remunerando-se os demais parágrafos:

§ 2º Quando necessário para promover o atendimento educacional na escola regular, e em função das necessidades específicas do aluno, será assegurado ao educando portador de necessidades especiais a presença de cuidador no estabelecimento de ensino, para atendimento das suas necessidades pessoais.

A criança matriculada numa escola regular, apresentando indícios de que necessita de um atendimento educacional individualizado é dever da escola solicitar um cuidador para

acompanhar/ajudar a criança no seu cotidiano, quanto à mobilidade, as necessidades pessoais e a realização das tarefas. Essa disposição está acobertada pelo Projeto de Lei 8014/10. Esse projeto vem de encontro com o

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996)

Assim, percebemos a importância de uma boa formação de cuidadores. Salientamos que, nem todas as crianças com TDAH precisam de cuidador, especialmente ao entrarem na fase da adolescência. Porém, as crianças com TDAH que necessitam de cuidador poderá ter comorbidade com outros(s) transtorno(s) e/ou deficiência(s). No entanto, crianças apenas com TDAH conseguem realizar suas necessidades pessoais sozinhas, necessitando de ajuda na realização de tarefas escolares, no planejamento das atividades diárias e na organização de modo geral.

No município de Juazeiro do Norte, a contratação dos cuidadores ocorre mediante a necessidade exposta pela escola. Não havendo edital para seleção, é exigido que o cuidador possua nível médio e curso de formação para cuidadores ofertados por instituições credenciadas a órgãos competentes do sistema de ensino. A exigência para a criança ter um cuidador é que necessite de suporte para se locomover, alimentar-se e para higiene, conforme é citado na Nota Técnica MEC no. 19/2010.

Os dados coletados são referentes ao ano de 2015, pois o ano letivo de 2016 ainda estar sendo ajustado devido às greves anteriores.

A Secretaria Municipal de Educação conta com 80 cuidadores contratados distribuídos em escolas da área urbana e rural, conforme as necessidades das crianças, e a cada mês é ofertado uma formação continuada, onde os proporciona adquirir maior conhecimento sobre o tratar a criança, bem como abordar transtornos e deficiências, e técnicas para ajudá-los no cotidiano escolar.

Apesar de todas as outras falas disserem não ter tido uma formação que ajudasse a compreender o termo TDAH elas conseguem mostrar uma compreensão sobre o referido transtorno. Talvez a criança que a professora Eulália se refere tenha o TDAH associado com outro(s) transtorno(s) e/ou a uma deficiência.

Todas as professoras, no seu discurso, mostraram possuir um conhecimento sobre o TDAH, nem que seja superficial. Diante do tempo que estão presentes no dia a dia da criança, tem uma possibilidade maior de diagnosticar a presença de problemas de atenção, comportamento, aprendizagem, relações interpessoais, dentre outros. Os argumentos apresentados pelas professoras retratam a forma como Rohde e Mattos (2003) apresentam a criança com TDAH, na sua desatenção, inquietude e hiperatividade.

Na fala da professora Nilza, destacamos o seu conhecimento sobre a diferença entre o Transtorno de Aprendizagem e a Dificuldade de Aprendizagem e ainda acrescenta que a criança com TDAH poderá ter dificuldades de aprendizagem devido aos sintomas.

O Transtorno de Aprendizagem (TA), de acordo com Damasceno (2014) está associado à criança, pois sugere a existência de comprometimento neurológico em função corticais específicas que inferem no processo de aquisição e manutenção. Já à Dificuldade de Aprendizagem estão vinculadas com crianças em sua fase escolar quando apresentam problemas de fatores pedagógicos e/ou socioculturais, isto é, a causa não está centrada apenas na criança. A criança com TDAH pode ter uma dificuldade de aprendizagem devido a falta de atenção e a inquietude. A professora Nilza associou a criança com TDAH com a criança com dificuldade de aprendizagem. Entretanto a dificuldade de aprendizagem como ocorrer com criança com TDAH ou com outra que não tenha um transtorno e/ou deficiência. Assim, diríamos que a dificuldade de aprendizagem não define uma característica do transtorno.

3.2 O NÃO DIÁLOGO DA DIREÇÃO DA ESCOLA COM OS PROFESSORES

A presente categoria surgiu com na segunda questão da entrevista realizada. Essa categoria foi observamos nas falas das cinco participantes da pesquisa. A resposta de duas professoras não está de acordo com o tema da categoria, recebendo as informações sobre as crianças inseridas em suas salas de aula. Ao serem questionadas sobre as informações fornecidas pela escola quanto a criança com TDAH, as professoras disseram que:

Não, eu não sabia. Eu soube através da mãe de Luís, só que ela não me falou realmente isso. Ela só disse que ele tomava remédios, foi isso que ela disse a mim. (Ângela)

Quando eu cheguei na escola ninguém me informou que eu teria um aluno hiperativo. (Clara)

Eu não fui informada porque ele não tinha laudo. A gente ficou sabendo que Ahirton tinha laudo há pouco tempo, só que a mãe... eu não sei ainda se a mãe já trouxe o laudo dele. (Eulália)

A escola não me informou se tinha um aluno com esse transtorno na minha sala. (Gabriela)

A escola não me informou desse fato. (Nilza)

Diante das falas supracitadas, observamos o quanto é necessário a existência do diálogo entre a direção da escola e o professor em esclarecer informações sobre as crianças que compõem o corpo da escola e, em particular, as crianças com necessidades educacionais especiais. A professora tendo conhecimento das necessidades das crianças, terá maior facilidade para entendê-la, compreendê-la e ajudá-la, proporcionando uma metodologia adequada que atenda tanto as crianças sem e com necessidades educacionais especiais, no caso da pesquisa, o TDAH. Nesse sentido, a busca por procedimentos metodológicos que favoreçam a aprendizagem das crianças se torna mais centrada, haja vista que o professor possui conhecimento sobre o transtorno e/ou deficiência.

Tais informações são importantes para o professor utilizar uma metodologia onde atenda todas as crianças de sua sala de aula, abordando não somente os conteúdos da disciplina Matemática, mas também temas como o bullying, uma violência bastante frequente no ambiente escolar e que cresce a cada dia. O bullying é a palavra utilizada para “qualificar comportamentos violentos no âmbito escolar, tanto de meninos quanto de meninas. Entre esses comportamentos, podemos destacar agressões, assédios e ações desrespeitosas realizados de maneira recorrente e intencional por parte dos agressores” (SILVA, 2015).

A professora Nilza fala sobre o bullying sofrido, por uma criança com TDAH, pelos colegas da turma. Sobre tal assunto, Nilza relatou: “*Olha, Bruno é doido, né?*”. E acrescenta que no início do ano letivo, sentiu dificuldades para lidar com essa situação. Nilza afirmou que atualmente, na sala de aula em relação ao bullying: “*Eu corto o barato deles (...)*”. Entretanto, Nilza não especifica como “*corta o barato deles*”.

Porque os meninos ficam na sala... No início, agora não, porque eu corto logo o barato deles. (Nilza)

Sabemos que o bullying se caracteriza por repetitivas agressões intencionais, sejam elas verbais ou físicas, podendo ocorrer em qualquer ambiente. Tais agressões, mesmo as mais

simples, afetam emocionalmente e fisicamente a criança que está sofrendo bullying, levando-as cada vez mais a estarem isoladas e/ou com rendimento escolar baixo, assim como pode apresentar doenças psicossomáticas e sofrer traumas que favoreçam traços de personalidade.

O professor deve estar atento às brincadeiras das crianças, especialmente quando se tem uma criança com determinado transtorno e/ou deficiência (que, muitas vezes, são alvos de muitas brincadeiras pejorativas/ofensas, fazendo a distinção entre o que é aceitável ou não pela criança que está sendo alvo das ofensas). No entanto, quando essa situação se torna extrema, a criança que sofre bullying poderá tomar atitudes trágicas, tais como, o suicídio. Por estes motivos, o professor deve proporcionar momentos em sala de aula onde possa incentivar a solidariedade, o diálogo e o respeito às diferenças, visando a conscientização de todos para uma convivência saudável e amigável.

No discurso apresentado pela professora Ângela, pudemos perceber a negação da família (mãe de Luís) a respeito do transtorno da criança, onde afirma o uso da medicação, mas não expõe o verdadeiro sentido da situação que a faz usar o remédio. A respeito da negação da família, Laplanche e Pontalis (1992, p. 293) explica o termo, através da psicanálise, como sendo um “processo pelo qual o sujeito, embora formulando um dos seus desejos, pensamentos ou sentimentos até então recalcado, continua a defender-se dele negando que lhe pertença”. Nesse sentido, a mãe sente o desejo de falar sobre as dificuldades da criança, mas talvez por questões sociais ou por medo que ele sofra, se exime dessa fala. A negação, nesse caso, é um mecanismo de defesa.

A professora Eulália traz uma situação similar, onde no início do ano letivo não havia sido informada se Ahirton tinha laudo ou não, apenas no segundo semestre soube que havia um laudo, porém, não sabe se a mãe já entregou o laudo à escola, porque Eulália, até o momento da entrevista, ainda não havia tido acesso a tal informação.

É significativo que a família apresente a escola o laudo do diagnóstico da criança com TDAH ou com outra necessidade especial, para que a corpo docente da escola possa tomar as devidas providências quanto ao processo de ensino e aprendizagem, bem como as questões sociais que são trabalhadas na escola.

A preocupação demonstrada pela professora Nilza corrobora com a explicação exposta por Barkley (2002) ao descrever que o objetivo da avaliação diagnóstica do TDAH não se resume apenas em rotular as crianças, mas de analisar, determinando como problemas de atenção e hiperatividade estão influenciando no desenvolvimento das crianças no que diz respeito às habilidades acadêmicas, sociais e afetivas. É imprescindível que essa avaliação ocorra, pois não tendo informações coerentes sobre o que é, como tratar e como

cuidar/orientar crianças com TDAH, pais e professores podem julgá-los como preguiçosos, desinteressados ou voadores. E, ainda, pais culpando os professores por não terem uma conduta firme com as crianças e, professores culpando os pais por não imporem limites. Nesse caso, a criança poderá apresentar-se com um quadro de depressão, levando-a ao fracasso escolar.

Percebemos a falta de interesse da professora Ângela em investigar o porquê dessa situação, apenas levando em consideração de que o comportamento dele que, segundo ela, é igual ao das outras crianças:

É tanto que o comportamento deles é igual aos outros meninos da sala, até bem mais na dele. (Ângela)

Em linhas anteriores, destacamos que tanto o TDAH tipo desatento possui sintomas de hiperatividade e impulsividade, quanto o TDAH tipo hiperativo/impulsivo acompanha sintomas de desatenção, podendo explicar a situação comportamental exposta por Ângela. E se a criança utiliza a medicação, a deixa mais concentrada, “*mais na dele*” (Ângela).

Um fato nos chamou bastante atenção, a forma como a escola tornou visível o transtorno da criança (José) presente na sala da professora Gabriela, ao fazer a colocação da escrita do nome da criança em “vermelho” e as outras em azul. Consciente ou inconscientemente esta é uma forma de rotular a criança, mesmo que essa relação esteja somente ao alcance da professora.

Quando nós entramos em sala de aula nos primeiros dias de aula tem uma listagem e aquela crianças que está em destaque na folha né, que é vermelho os outros todos de azul e ele de vermelho ali é pra diferenciar pra mim. (Gabriela)

E, na sala de aula da professora Nilza, foi exposto no mural na frente do nome de Bruno a palavra “especial”. O mural estava colocado na parede da sala de aula. Tais atitudes expõem a criança, e a estigmatiza.

Esse tipo de coisa acontece. Até a relação na parede. Eu até chamei o secretário, porque não aceito isso. Estava fixado: “Especial”. Eu fiquei me perguntando “Especial em quê?”. Ao lado o nome, a palavra “Especial”. Ai eu chamei a atenção do secretário, “Por que especial?”. (Nilza)

Todas as crianças são especiais nas suas particularidades e não teria necessidade de dispor o nome “especial” após a identificação da criança. Haja vista, as crianças podem não ter conhecimento do que seja este termo “especial”, e por não compreenderem, poderiam

desejar ter também o nome “especial” logo após a sua identificação no mural. Nesse caso, poderá gerar pequenos desconfortos entre crianças e professores. Vale ressaltar que a criança que sofreu bullying foi a mesma que teve o nome exposto no mural com o nome “especial”.

Percebemos também a sensação de desconforto da professora Nilza, apresentando-se de forma desconfortável ao informar que a escola não havia lhe comunicado sobre a presença da criança com TDAH, em sua sala de aula. Na sua fala, ao ser entrevistada, a professora Nilza mostrou-se preocupada em não apenas transmitir o conteúdo, mas o respeito/amor ao próximo, o companheirismo e a solidariedade, visando uma interação entre as crianças e ela mesma e entre as crianças e as outras pessoas. Tendo esse propósito, não se conteve em calar-se diante do mural exposto na sala de aula, chamando a atenção do secretário da escola ressaltando “*Eu não aceito isso...*” (Nilza). E ainda acrescentou que tal situação “*não pode e nem deve...*” (Nilza) acontecer, mediante a exposição da criança a todos que passarem pela sala. Obteve como resposta a não repetição de tal atitude desnecessária “*Não vai mais se repetir, nenhuma situação*” (fala do secretário, expressada no discurso da professora Nilza).

Segundo Castro (2008), os professores devem estar atentos e incentivar emocionalmente as crianças, proporcionando momentos de proximidade/diálogo, sendo sensíveis ao transmitir os conhecimentos, preocupando-se a criança assimilou o contexto exposto em sala de aula. Cada criança é um mundo a ser descoberto, com históricos conscientes, com seus impulsos e as forças que veem do seu interior, “são sujeitos e assim devem ser considerados, respeitados e ouvidos, além de alimentados por imagens positivas” (p. 77).

A partir do momento em que a escola recebe uma criança com algum transtorno e/ou deficiência, deverá estar preparada para responder as necessidades educacionais especiais dessas crianças. O mínimo que se espera é a busca de técnicas metodológicas que possibilitem práticas pedagógicas a fim de desenvolver as potencialidades e as habilidades dessas crianças, no nosso caso, crianças com TDAH. No processo da aprendizagem deve-se levar em conta o ritmo, o limite e o tempo necessário para a realização das tarefas escolares, não apenas das crianças com TDAH, mas de todas as crianças, visando que todas possuem um ritmo de aprender diferenciado. Haja vista que,

O aluno com TDA/H impulsiona o professor a uma constante reflexão sobre sua adaptação pedagógica, obrigando-o a uma flexibilização constante para adaptar seu ensino ao estilo de aprendizagem do aluno, atendendo, assim, as suas necessidades educacionais individuais (ROHDE et al, 2003, p. 206).

A inserção de adaptações metodológicas e adequações no ambiente da sala de aula favorecem ao bom desempenho escolar da criança com TDAH, além da postura do professor e da prática pedagógica que o leva a refletir, motivar e criar meios para suprir as necessidades educacionais dessas crianças.

Como podemos perceber, apenas as professoras Mari e Lúcia foram comunicadas da presença da criança com TDAH em sua sala de aula.

A escola me comunicou que eu teria uma criança com TDAH na minha sala de aula... Fui comunicada sobre Lucas, a criança com hiperatividade e também fui comunicada que ele teria uma cuidadora. E que essa cuidadora está acompanhando ele desde o começo do ano. E eu só estou com ele a 3 meses. (Mari)

A escola me informou. (Lúcia)

Portanto, a escola hoje busca possibilidades de trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais, no nosso caso, o TDAH, mesmo com poucos recursos e conhecimentos aprofundados sobre o tema. O que proporciona uma preocupação a menos para os professores, pois terá apoio de um profissional especializado para acompanhar as crianças no decorrer da construção de sua aprendizagem.

3.3 A AUSÊNCIA DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Uma categoria que apareceu e nos deixou bastante preocupados foi a ausência de uma formação continuada para as professoras entrevistadas no campo da Educação Inclusiva, especificamente com a criança com TDAH. Vejamos, nas linhas que seguem:

Não, comigo não. Eu mesma... eu não tive. (Ângela)

Não teve nenhuma formação. A escola não fez nenhuma intervenção com os professores... Aqui na escola ainda não tive nenhuma capacitação. (Clara)

No início do ano a escola fez assim... A semana pedagogia né isso? Mas durante o ano não teve não. (Eulália)

Que pena! Não... Não temos uma formação para professores, não temos. (Gabriela)

A escola não fez uma capacitação com os professores. (Lúcia)

Sobre as formações realizadas no durante o ano, eu não sei se teve. Desde o início do ano eu não sei se foi feito esse trabalho, mas a 3 meses quando eu cheguei aqui, não teve nada. (Mari)

A escola nunca fez uma formação para os professores. Do meu conhecimento, não! (Nilza)

Na questão de formação continua a maioria das entrevistadas não tiveram um apoio quanto à preparação para receber alunos com TDAH, ocasionando um maior desafio na sua prática de ensino. Logo, ressaltamos que essa formação é necessária, pois segundo Costa (2008, p. 167-8), “os programas formativos e a própria concepção da função docente advêm das diferentes formas de se entender a prática educativa”. O que ocasiona a reflexão na prática para reconstrução social, com enfoque na investigação e na formação para a compreensão. Contudo, o intuito é reconstruir tanto os pressupostos teóricos básicos de ensino, como a cada professor. Pois, o professor é um profissional que está em constante formação, visto que, quando o assunto é trabalhar com Educação Inclusiva, essas formações e processos de aprendizagens ganham maiores evidência nos estudos.

Caso o professor não possua essa formação fica extremamente complicado para os mesmos se relacionarem com essas crianças. Como afirma a professora Eulália, “*Porque é difícil a gente trabalhar com essas crianças e saber como lidar com elas*”.

Contudo, as professoras mostram-se insatisfeitas por não terem uma formação continuada ou uma melhor preparação no momento que iniciam seus trabalhos com crianças especiais. Como evidenciamos na fala da professora Gabriela: “*Que pena! Não... Não temos formação para professores...*”. No entanto, algumas professoras tomam a iniciativa de buscar por conhecimentos, como é o caso de Nilza, ao afirmar, “*Eu quem fui buscar algumas estratégias para usar com Bruno...*”. O que favorece o interesse e o ambiente de aprendizagem do aluno, como afirma a criança com TDAH: “*Tia, Eu me comportei bem hoje?*” (Discurso de Bruno, expressado na fala de Nilza). Após a pergunta de Bruno, a professora Nilza acrescenta um elogio “*Ótimo Bruno! Continue assim!*” e complementa dizendo “*Ele é meu secretário... É muito bom tudo isso...*”. Logo, é essa interação professor-aluno que proporciona um melhor desempenho no processo ensino e aprendizagem.

No percurso da graduação em Pedagogia, a professora Clara cursou uma disciplina (Educação Especial) em que exigia um pequeno estágio no Ensino Fundamental I, em escolas regulares com crianças com necessidades educacionais especiais matriculadas. Durante esta disciplina, poderiam escolher a escola e o transtorno e/ou deficiência, como podemos observar na fala da professora Clara:

Só na faculdade que cursei uma cadeira. E nessa disciplina vimos um pouco do TDAH. E era assim, nós escolhemos uma escola, onde crianças que tinha a necessidade, e íamos ver como era. Ficamos na sala e observamos. Ao final fizemos um relatório. Foi mais pra conhecermos, foi um mini estágio. (Clara)

Na disciplina cursada pela professora Clara pode até não ter tido o conhecimento completo sobre a temática, mas esclareceu alguns questionamentos assim como a preparou para receber crianças com o referido transtorno, facilitando a aprendizagem.

Assim como a professora Clara, Eulália fez um curso em que obteve informações sobre a criança com TDAH e esse curso a ajudou bastante na busca pela compreensão e adequação de suas aulas para atender as crianças com o transtorno.

Como eu já fiz um curso preparativo antes de eu chegar aqui na escola... (...) então ajudou bastante. (Eulália)

Eulália faz questão de deixar claro a sua preocupação com a aprendizagem das crianças e a intervenção da coordenadora frente a algumas situações em que a criança com TDAH apresenta um comportamento inadequado em sala de aula, assim como o apoio da professora da SRM. Assim também ocorre na sala de aula da professora Lúcia.

Eu e minhas colegas procuramos dar o melhor de si, embora a gente tem muita ajuda da coordenação. Eles nos ajudam quando a criança está atrapalhando, mas só depois que conversamos antes e de darmos mais uma oportunidade. A coordenação é sempre presente. Também as professoras do AEE... elas nos dão suporte... elas fazem muito... elas nos ajudam muito. (Eulália)

A escola ajuda muito no sentido que quando esse aluno está atrapalhando a aula, alguém vem buscar ele, conversa e tira do ambiente e depois ele retorna mais tranquilo. (Lúcia)

A busca por informações sobre as crianças e como ajudá-las também está expressa no discurso das professoras Gabriela e Nilza. Em 2014, a professora Gabriela vivenciou uma experiência com 4 crianças com TDAH, em outra escola, e a mesma relata que não obteve ajuda e que hoje, possui 2 crianças com o transtorno na sua sala de aula, e que os problemas acrescidos por elas são menores. Diferentemente do ano anterior, 2015 a professora Gabriela teve apoio da direção próximo do fim do ano letivo, quando já estava no limite de suas forças, como observamos no discurso:

A escola veio me dar apoio já quase no final do ano. Já que eu estava já pra correr doida... pirá mesmo... Busquei sozinha me informar como poderia fazer pra ajudar essas crianças. Pesquisando, lendo pra saber como era que eu iria agir daquela forma. (Gabriela)

As professoras apontam que não houve uma formação continuada na escola, especialmente em questões referentes a Educação Especial e, desta forma, não facilita o trabalho a ser desenvolvido pelas mesmas, levando-as a buscar informações e estratégias para

ensinar a essas crianças, muitas vezes o conhecimento adquirido foi através de pesquisas isoladas.

A não formação continuada, como se subteme alguns relatos, pode justificar a prática pedagógica utilizada em sala de aula. Trabalhar com inclusão nos remete, professores e gestores, a uma constante aprendizagem, em conformidade com Rohde et al (2003), a criança com TDAH proporciona ao professor a reflexão e a busca de procedimentos que respondam as necessidades educacionais dessas crianças, ou seja, a medida que o professor ensina ele também aprende.

Partindo dos relatos das professoras, podemos fazer uma reflexão sobre como são divulgadas e realizadas as formações continuadas. Há uma restrição em relação ao número de professores? A escola é comunicada? Como é realizada as formações continuadas para professores da rede municipal de Juazeiro do Norte? Para responder perguntas como estas, buscamos informações diretamente na Secretaria Municipal de Educação do referido município.

Segundo informações coletadas no órgão municipal, a formação continuada acontece mensalmente através dos programas governamentais: Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

O PAIC foi criado pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará no ano de 2004, no intuito de eliminar o analfabetismo escolar. A Assembleia Legislativa, UNDIME/CE, UNICEF, INEP/MEC, APRECE, e URCA, UECE, UFC, UVA e UNIFOR (universidades cearenses) constitui o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar.

O Comitê Cearense, no intuito de esclarecer o problema em relação ao analfabetismo escolar, proporcionou estudos e pesquisas e ao final, divulgou relatórios com os resultados, realizando seminários e audiências públicas sobre a temática em questão.

Ao finalizar o trabalho do Comitê Cearense, a APRECE e a UNDIME/CE, em parceria técnica e financeira com a UNICEF, conceberam o PAIC, tendo como objetivo apoiar municípios cearenses para uma melhor qualidade de ensino, bem como da escrita e leitura para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o PAIC oferece, dentre muitas ações, a formação continuada para professores da Educação Infantil ao 2º. ano do Ensino Fundamental.

O Governo do Estado do Ceará, em 2011, visando expandir o programa, criou o PAIC MAIS, onde atende às turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º. ao 5º. Ano). É uma parceria entre o Governo do Estado do Ceará e os municípios em prol da aprendizagem das crianças matriculadas na rede pública de ensino. No momento o programa é desenvolvido

com a parceria das instituições: APDMCE, APRECE, FORUM DE EDUCACAO INFANTIL, FUNCAP, SECULT, SEDUC, UNDIME, UNICEF e UNCME.

Para que crianças de todo país estejam alfabetizadas ao completar 8 anos de idade – ao final do 3º. Ano do Ensino Fundamental – governo federal, estados e municípios assumiram um pacto formal: PNAIC, objetivando a formação de professores críticos, a fim de propor soluções inovadoras para os diversos problemas/situações vivenciadas pelas crianças no processo de alfabetização. Ademais, almeja-se que exista um diálogo entre escolas e comunidade que estão inseridas, para possibilitar um espaço colaborativo, almejando a alfabetização das crianças ate completar os 8 anos de idade.

No PNAIC são consideradas quatro ideias centrais, considerando que no decorrer da realização do trabalho pedagógico, a brincadeira infantil esta muito mais relacionada a estímulos internos que a contingências exteriores (ANTUNES, 2002, p. 36-7).

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no inicio da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimento oriundo das diferentes áreas pode e deve ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Mediante as situações expostas, o professor assume a função de assessorar na formação para a cidadania. Para tanto, para obter êxito nessa função, o professor necessita ter clareza do que se está ensinando e a forma como ensina, não assumindo um papel de mero transmissor de conteúdo, mas, sobretudo, compreender qual concepção de alfabetização está implícita na sua prática.

Tais formações oferecidas pelos programas supracitados compõem as disciplinas de Matemática e Português, mas elas não estão abordando uma formação que responda as necessidades educacionais das crianças com algum transtorno e/ou deficiência, a exemplo do

TDAH. Uma formação que prepare professores para trabalharem com essas crianças deve ser realizada de forma contínua, onde os professores possam discutir sobre adaptação de materiais didáticos pedagógicos, adaptação no currículo e na avaliação de acordo com as necessidades educacionais da criança, discutirem a etiologia das deficiências e dos transtornos, para assim, o possa desenvolver o seu trabalho de forma mais eficiente

Em relação à temática da Educação Inclusiva, a formação continuada ocorre mensalmente, apenas para professores das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE e cuidadores. As mesmas são ofertadas pela Coordenação de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação, tendo a participação apenas dos professores que atuam na SRM. O município conta hoje com 31 salas de AEE, distribuídas na área urbana (28 salas) e rural (3 salas).

As crianças providas de necessidades educacionais especiais, matriculadas na rede pública municipal, tem o direito ao atendimento com profissionais especializados, como: psicólogo, psicopedagogo, terapêutico ocupacional, fonoaudiólogo e assistente social. Foram reservadas e preparadas cuidadosamente, no prédio da Secretaria Municipal de Educação, salas para os especialistas atenderem essas crianças. Caso a criança necessite de consultas ou exames médicos ou outro profissional da área da saúde, a Secretaria de Educação encaminha para as instituições parceiras (Faculdade Leão Sampaio, Faculdade do Juazeiro do Norte – FJN e Faculdade de Medicina de Juazeiro – FMJ) e a rede de saúde municipal. Essas informações foram coletadas através dos responsáveis da Secretaria de Educação. Não vimos em nenhum momento tal afirmação nas falas dos professores ou em algum outro momento.

Por fim, acreditamos que a escola não esteja de braços cruzados para as dificuldades das professoras, pelo fato, de nas falas das mesmas observar que a escola oferece todo apoio as professoras.

3.4 EXPERIÊNCIA EM ENSINAR À CRIANÇAS COM TDAH

Em relação a experiência em sala de aula como professora de Matemática, observamos que 4 professoras já haviam trabalhado com crianças com TDAH. No entanto, as professoras nos informaram outros aspectos quanto a experiência vivenciada:

No contexto, é não... pois trabalhei em outra escola, onde estagiei dois anos, aí tinha crianças que tinha TDAH, mas elas tinham acompanhamento com psicólogo, iam para a psicopedagoga. Na outra escola sempre tinha acompanhamento, e aqui também, a professora da sala do AEE faz o acompanhamento e encaminha. (Clara)

Como falei antes, essa não é a minha primeira experiência com crianças hiperativas. Não. (Eulália)

Em 2008 eu ensinava em outra escola e tinha uma criança com TDAH, pior do que essas que eu estou hoje... eu tive os 4 e mais esses dois de agora. (Gabriela)

Já tive uma experiência com crianças hiperativas, em outra escola. (Mari)

A primeira experiência, seja em qualquer circunstância, sempre nos deixam marcas positivas ou negativas. No entanto, como podemos observar na fala das professoras Clara e Eulália, essa experiência fortaleceu o seu desempenho profissional ao ensinar, posteriormente, outras crianças com necessidades educacionais especiais, no caso, TDAH. Esse fato fez Clara compreender e perceber a importância da criança ser acompanhada por profissionais especializados e o quanto o professor deve ser informado sobre o transtorno, e formado (formação continuada) para desenvolver um trabalho eficaz, onde possa atender não apenas as crianças com necessidades educacionais especiais, mas a classe como um todo. Já a professora Eulália mergulhou na metodologia utilizada pela professora regente da sala onde atuou como cuidadora de uma criança com TDAH.

Essa criança que eu trabalhei na outra escola além dela ser hiperativa ela também tinha déficit de atenção... eu trabalhava junto com a professora porque eu não era professora, e sim cuidadora dela. Então facilitou porque a professora dela era muito dinâmica e através das dinâmicas dela eu levava para o meu aluno que cuidava. [...] Então foi uma experiência e uma vivência, eu vivi aquilo. Esse ano, como aluno eu regente. Eu sozinha né, porque eu não tenho cuidadora. (Eulália)

A professora apresentada na fala de Eulália utilizava-se de uma metodologia mais dinâmica para ensinar as crianças e isso despertou para que Eulália ao atuar como professora regente de crianças com necessidades educacionais especiais tivesse a preocupação e/ou cuidado na forma como ensinar a criança, tenha ela TDAH ou não.

Embora a professora Eulália, ao ter feito o curso de cuidadora, não soube definir a real função do cuidador, pois a criança que possui apenas TDAH não necessita ser acompanhada por um cuidador. Porém, a criança que tem TDAH acometido a uma comorbidade com outro transtorno e/ou deficiência precisará de um cuidador. A função do cuidador foi apresentada na primeira categoria, na qual a professora Eulália já aborda esse tema. Na sua sala atual possui crianças com TDAH e ressalta claramente a falta de um cuidador, ao expor na fala “*Eu sozinha né, porque eu não tenho cuidadora.*”. A professora Mari apresenta o mesmo quadro da professora Eulália, no que diz respeito a questões do cuidador, em que retrata a necessidade da criança com TDAH ter um cuidador.

Um fato interessante é a preocupação de a professora Clara apontar que na escola pesquisada tem uma SRM e que a professora responsável faz o acompanhamento e, quando necessário, encaminha aos profissionais especializados para atender determinada criança. Ao tempo que a mesma tem conhecimento de que a criança com TDAH deve ser acompanhada por psicólogo e/ou psicopedagogo e das funções exercidas pela professora nas salas de AEE.

A experiência vivenciada pela professora Gabriela, no ano de 2008, mostra que as crianças apresentavam fortemente um comportamento inquieto e impulsivo, e que comparadas com as crianças presentes em sua sala de aula hoje, são piores, como afirma no seu discurso “*Pior do que essas que eu tenho hoje...*”. Acreditamos que, provavelmente não fossem piores, mas como se tratava da primeira experiência tudo se tornava novo, e hoje, busca fazer a diferença. Em seu discurso a professora relata o fato da criança ser acompanhada por ela, onde quer que fosse, pois caso permanecesse na sala de aula, a criança com TDAH tiraria tudo do seu lugar, transformando a sala numa verdadeira bagunça, além de mexer ou xingar os colegas.

E ele era pior pra onde eu ia era com ele. Eu levava ele porque se eu deixasse na sala de aula quando eu chegasse a sala estava desmontada. E olha que só tinha 8 anos. (Gabriela)

A impulsividade e a hiperatividade apresentada pela criança com TDAH da sala da professora Gabriela nada mais é do que características do próprio transtorno, embora em alguns casos apareçam com maior evidência (intensidade) do que outros, ou seja, cada caso é um caso.

Das professoras entrevistadas, Ângela, Lúcia e Nilza experimentam pela primeira vez ensinar Matemática a crianças com TDAH, como podemos observar nas falas a seguir:

É minha primeira experiência com crianças com TDAH. No entanto, eu não sabia. Só vim saber, acho que uns dois meses, a mãe dele me falou. [...] Ela não falou realmente o que era... ela só me falou que ele tomava remédio... aí eu também não perguntei, porque eu não gosto muito de fazer muita pergunta não. (Ângela)

É a minha primeira experiência com criança hiperativa. E pra falar a verdade está sendo um aprendizado. (Lúcia)

É a minha primeira experiência com um aluno assim. Eu já trabalhei com crianças surdas mudas e também foi difícil porque eu não tinha um intérprete. Mas com esse TDAH, tá sendo a primeira vez. A experiência está sendo boa. Eu peço sabedoria a Deus. Recorro a professora do AEE, que é meu anjo da guarda. A psicopedagoga, recorro a ela. Que ela trabalha na sala do AEE. (Nilza)

A professora Ângela retrata novamente a negação da família (mãe de João) quanto ao transtorno que a criança tem. No entanto, reforça na sua fala o uso da medicação e a não

divulgação da necessidade da criança. Contudo, Ângela não pergunta a família (mãe de João) o porque desse medicamento, já que a própria mãe leva o remédio para a escola e retira a criança da sala para ingeri-lo. No seu discurso Ângela traz esse fato assim: “*Ele nunca veio sem medicação e a mãe mesmo já traz... chega na sala... “João, vamos tomar o remédio!”* (fala da mãe da criança). *Só que eu nunca perguntei pra que era o remédio... ele toma o remédio e fica de boa.”*

Acreditamos, nesse caso, que não se trata de gostar ou não de fazer perguntas, pois se trata de uma criança a qual compõe o quadro da sua sala de aula e, como professora, devemos ter o cuidado de buscar o máximo de informações sobre as crianças da nossa sala de aula, para que possamos utilizar a metodologia correta para que a aprendizagem flua eficazmente. Não se trata de invadir a privacidade da família, mas buscar informações para melhor atender as necessidades dessa criança. Pois, como a mesma afirma que se houvesse sabido antes, teria um olhar diferente a respeito da sua aprendizagem, ao expor na sua fala “*Porque assim, se ela tivesse falado “Oh! Ele é assim e tudo...” ... eu já ia ficar... eu mesmo já ia ficar “Meu Deus! João, por que!?! ... eu num vi nada diferente... você sabe o comportamento de todos na sala... mas ele, o comportamento dele é tranquilo...”*. A criança com TDAH fisicamente não tem diferença de nenhuma criança tida como normal, pois a diferença se encontra no comportamento muitas vezes disruptivo ou desatento. Uma criança tranquila não, necessariamente, não pode ter TDAH, pelo simples fato de ser tranquila, mas pode apresentar TDAH do tipo Desatento. Como afirma Silva (2014), a criança com TDAH apresenta um quadro de desatenção.

É interessante o fato como Lúcia apresenta a sua experiência, quando afirma que “*está sendo um aprendizado*” ensinar Matemática a crianças com TDAH. O fato das crianças apresentarem um transtorno não as deixa capazes de proporcionarem momentos ricos em aprendizagem. Segundo Condemarín, Gorostegui e Milicic (2006), as crianças com TDAH são muito criativas e que criatividade não se planeja, brota do impulso, podendo sim, aprimorá-la. A cada dia, o professor, além de oferecer oportunidades de aprendizado, poderá vivenciar inúmeras oportunidades de aprender com as crianças.

Assim como Lúcia, a professora Nilza fala da satisfação de vivenciar essa experiência com crianças com TDAH. No entanto, recorre a sua religião ao pedir sabedoria para exercer tal função de forma eficiente. E, também, pede auxílio a professora responsável pela SRM, como se fosse seu “*anjo da guarda*”, haja vista que a professora possui formação para subsidiar tais questões.

No discurso da professora Nilza encontramos o termo “*surdas mudas*” ao pronunciar que já trabalhou com crianças com necessidades educacionais especiais, no caso, “crianças surdas”. Na fala “*Eu já trabalhei com crianças surdas mudas e também foi difícil porque... Eu não tinha um intérprete...*”, notamos que Nilza não possui uma formação adequada nessa área, pois enquadra o “mudismo” dentro da categoria da surdez. Sabemos que o termo “surdo mudo” é uma forma errônea que escutamos na sociedade.

Partindo do referido discurso, buscamos informações junto a Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte que nos forneceu informações sobre as salas de AEE, como informamos em linhas anteriores.

A legislação brasileira vem gradualmente aprimorando os direitos das pessoas com deficiências. Baseado na Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentado pelos termos do decreto 5.626 de 22/12/2005 e da portaria Normativa do MEC nº 20 de 07/10/2010, na qual vem dispor, entre outros pontos sobre a formação do professor/tradutor de Libras e da garantia do direito à educação das pessoas surdas. Para justificar a lotação de 13 intérpretes de Libras nas unidades de ensino do município de Juazeiro do Norte – CE, que apresenta no universo da sua rede escolar 65 alunos surdos matriculados. A contratação dos intérpretes pela prefeitura é realizada com o pré-requisito de possuir o bacharelado em Letras Libras. Caso comprovado a inexistência de profissionais com esta formação, a Secretaria Municipal de Educação poderá buscar profissionais que apresente a seguinte formação: graduação ou nível médio com certificado do Exame Nacional de Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa, amparado nos termos do decreto e portaria supracitada no início do parágrafo.

Nesse caso, Débora Diniz (2007) nos apresenta a deficiência como um estilo de vida, uma visão atual acerca de deficiências que retrata um mundo mais inclusivo, participativo por partes das pessoas deficientes, mostrando que utilizando a mediação correta as barreiras são vencidas e o deficiente passa a produzir junto a sociedade de forma mais proporcional, mas efetiva, pois o seu cognitivo não vem apresentar problemas. Portanto, ele está apto a desempenhar o seu papel como cidadão junto a comunidade a qual está inserido.

3.5 DIFICULDADE EM ASSIMILAR CONTEÚDOS DE MATEMÁTICA

A presente categoria surgiu devido a criança com TDAH apresentar dificuldade de aprendizagem, haja vista que a Matemática é considerada uma disciplina muito exigente, por mesclar em sua estrutura básica conceitos e cálculos hierarquizados que exigem do educando

um raciocínio lógico, a linguagem própria da Matemática vem a ser um desafio à aprendizagem dos alunos, também podemos observar que no que se refere a estruturas intrínsecas às crianças, a falta de atenção, a memorização, a organização espacial estão entre os aspectos responsáveis pela dificuldade no aprendizado da Matemática (Smith e Strick, 2001).

Quanto às dificuldades em Matemática, Sanchez (2004) enfatiza que:

Dificuldades quanto às crenças, às atitudes, às expectativas e aos fatores emocionais acerca da matemática. Questões de grande interesse e que com o tempo podem dar lugar ao fenômeno da ansiedade para com a matemática e que sintetiza o acúmulo de problemas que os alunos maiores experimentam diante do contato com a matemática.

Dificuldades relativas à própria complexidade da matemática, como seu alto nível de abstração e generalização, a complexidade dos conceitos e algoritmos. A hierarquização dos conceitos matemáticos, o que implica ir assentando todos os passos antes de continuar, o que nem sempre é possível para muitos alunos; a natureza lógica e exata de seus processos, algo que fascinava os pitagóricos, dada sua harmonia e sua “necessidade”, mas que se torna muito difícil pra certos alunos; a linguagem e a terminologia utilizadas, que são precisas, que exigem uma captação (nem sempre alcançada por certos alunos), não só do significado, como da ordem e da estrutura em que se desenvolve.

Podem ocorrer dificuldades mais intrínsecas, como bases neurológicas, alteradas. Atrasos cognitivos generalizados ou específicos. Problemas linguísticos que se manifestam na matemática; dificuldades atencionais e motivacionais; dificuldades na memória, etc.

Dificuldades originadas no ensino inadequado ou insuficiente, seja porque a organização do mesmo não está bem seqüenciado, ou não se proporcionam elementos de motivação suficientes; seja porque os conteúdos não se ajustam às necessidades e ao nível de desenvolvimento do aluno, ou não estão adequados ao nível de abstração, ou não se treinam as habilidades prévias; seja porque a metodologia é muito pouco motivadora e muito pouco eficaz (p. 174).

Fatores emocionais, que podem levar a ansiedade, vêm ocasionar nas crianças com TDAH, uma dificuldade a mais no aprendizado da matemática, que somado à alta complexabilidade da disciplina graças a seu alto nível de abstração e generalização, a dificuldades na compreensão dos conceitos e algoritmos por si só já é uma barreira a ser vencidas pelas crianças que apresentam este transtorno. No entanto a motivação é de suma importância para que estas crianças tenham o encanto necessário a buscar o aprendizado da matemática. O meio a qual as crianças estão inseridas proporciona o ambiente propício a aprendizagem, pois elas aprendem melhor quando se sentem estimuladas e protegidas, fatores estes fundamentais na mediação proporcionada pelos professores quando a relação entre eles e as crianças é de confiança.

Ao serem questionadas sobre as dificuldades apresentadas pelas crianças com TDAH, as professoras disseram que:

Miguel às vezes tem um pouco de dificuldade em aprender os conteúdos de Matemática, mas aí quando eles tem dificuldade eu sempre coloco eles na lousa chamo. “Ó é assim...” aí ele vai consegue.[...]

João tem dificuldade é porque não faz mesmo, não quer fazer nada. Se eu escrever no caderno, fazer a atividade dele no caderno... a mãe dele ajuda, aí ele traz as tarefas de casa. (Ângela)

Antônio sente dificuldades nos conteúdos de Matemática. Não responde certo não! Ele brinca, como ele não tem atenção ele fica brincando ele fica jogando, quando eu pergunto quanto é $4 - 2$ (quatro menos dois), ele diz 10, 20, ele fica jogando. (Clara)

José tem dificuldade com relação a Matemática e as outras demais disciplinas. (Gabriela)

Bruno sente dificuldade. Ele tem muita vontade de aprender. Isso é o que faz que eu trabalhe bastante com ele. Então, isso pra mim é gratificante que só. [...] Mas eu acho também que é porque ele não foi trabalhado como deveria ser do primeiro ao quarto ano. (Nilza)

Na sala de Ângela estão presentes duas crianças com TDAH, Miguel e João, sendo que uma se comporta de forma inquieta e impulsiva e a outra desatenta. Miguel apresenta pouca dificuldade na assimilação de conteúdos matemáticos, no entanto, Ângela utiliza a estratégia de pedir para que ele resolva alguma operação ou problema na lousa, estimulando e motivando até conseguir o resultado correto. Segundo a professora Ângela, João tem dificuldades em assimilar conteúdos de matemática porque não se interessa, não quer fazer. Mas, quando Ângela escreve a atividade de casa no caderno de João, a mãe ajuda na execução da tarefa e ele retorna a sala de aula com as atividades prontas.

Na sala de aula, Miguel resolve as atividades corretamente, como podemos perceber na fala da professora “*Ele responde as atividades tudo direitinho...*”. Porém, quando é explanado um novo conteúdo matemático tem dificuldades na compreensão, confundindo as operações a serem soluções de problemas, por exemplo. Mas, mesmo com dificuldades, durante a explicação do conteúdo sempre responde as perguntas e, segundo a professora, é o primeiro que responde como retrata o discurso:

Você dar o conteúdo todinho, quando você vai mudar o conteúdo ele sente um pouco de dificuldade. É tanto que, assim, nas continhas... É divisão, é adição, ele tem dificuldade, porque na hora que eu vou explicar ele quem sempre responde... ele traz a atividade e diz ‘Tia está certo?’ é o primeiro a responder. (Ângela)

Ângela acredita que a dificuldade que Miguel tem em relação a aprendizagem da Matemática seja devido a quantidade de faltas, e com isso se sente perdido nos conteúdos. Ela afirma na sua fala “*Porque ele falta muita aula, ele falta muito... aí quando ele chega, ele fica assim, meio que perdido... e o que falta é isso, porque tem as faltas.*”.

Já João, não demonstra interesse pelos conteúdos matemáticos, pois utiliza todo o seu tempo para chamar a atenção “brincando” ou fazendo algo irritante para os outros colegas e/ou professora, como comprova a fala de Ângela “*O tempo dele todinho é só pra brincar... ele senta na cadeira, ele levanta as pernas, ele empurra a cadeira, ele empurra a mesa...*”. João apresenta duas características muito fortes da tríade sintomatológica do TDAH, a hiperatividade e a impulsividade (BARKLEY, 2002).

Como vimos no decorrer da pesquisa, algumas crianças acometidas com o TDAH necessitam ser acompanhadas, além de profissionais especializados, com o uso de medicamentos. Ângela não apresenta na sua fala o uso de medicamento por Miguel, mas, em relação a João afirma que “*Acho que João toma remédio... mas acho que não está fazendo efeito não.*”. Acreditamos que nesse caso, o mais correto seria um diálogo entre Ângela e a família de João, para que possa entender melhor a criança e proporcionar-lhe uma aprendizagem matemática de forma dinâmica, incentivando e motivando, assim como age com Miguel. Pois, segundo Barkley (2002), por si só, a criança com TDAH tem dificuldades na aprendizagem.

A professora Nilza apresenta um quadro bastante parecido com Miguel. Bruno também sente dificuldade em Matemática, mas ao mesmo tempo mostra o desejo de aprender, seja na participação durante a explanação do conteúdo ou nos questionamentos ao executar as tarefas. Na oralidade, ele se destaca. A fala excessiva é um dos sintomas do TDAH tipo hiperativo impulsivo, e a escrita, onde ele sente tanta dificuldade necessita de uma concentração maior, e a criança com TDAH não se concentra por um período longo de tempo. Nilza apresenta claramente esse fato ao expor que “*É interessante que quando é alguma coisa verbalmente, Bruno se destaca. [...] Tem dificuldades na questão da escrita, no desenvolvimento, mas quando eu faço alguma pergunta a ele, dentro do assunto, ele diz ‘Tia é assim, né?’. Num é cem por cento, mas...*”.

O fato que nos chamou bastante atenção na fala da professora Nilza foi a forma como falou sobre o quanto é gratificante os avanços conquistados por Bruno e a angústia por observar que alguns professores tratam de maneira errônea e desprezível crianças com necessidades educacionais especiais, no nosso caso, o TDAH.

Alguns professores quando tem um aluno com problema desse na sala. Eles colocam ele de escanteio como se ele não existisse ali, porque tem esse problema, não vai conseguir e pronto, mas não é. A coisa não funciona desse jeito. (Nilza)

A professora Nilza, inicialmente, tratava Bruno igual as outras crianças da sala, mas percebia a sua inquietação durante todo o período em que permanecia na sala de aula, pois a criança não parava quieta, não conseguia permanecer muito tempo sentado na cadeira e mexia com os colegas. Ao deparar-se com o diagnóstico do TDAH, passou a mudar as estratégias que utilizava, além de proporcionar-lhe mais carinho e atenção.

E pra ser sincera, eu tratava ele igual aos outros. Mas depois que eu soube que ele tinha esse problema, eu passei a trazer ele mais para o meu lado, pra dar mais carinho a ele. “Bruno, meu amor!” e ir conversar com ele. E nós passamos a ser amigos e essa amizade assim, gerou um vínculo que hoje eu me interesso bastante, pelo problema dele. (Nilza)

Essa relação de amizade entre a professora Nilza e Bruno, fez com que ele compreendesse a necessidade de adquirir conhecimentos da disciplina de Matemática, porque sentiu-se importante diante das outras crianças da sala, recebendo atenção e carinho. Ao despertar o interesse pela aula, Bruno mostrou-se mais motivado a participar das atividades e descobrir novos horizontes que vão lhe proporcionar novos caminhos a serem trilhados pela sua vida.

Nilza se mostra preocupada ao falar da trajetória escolar de Bruno, até estar presente na sua sala de aula, onde ao saber do diagnóstico do transtorno buscou estratégias para melhorar a aprendizagem e a interação dele com as outras crianças e com ela mesma. Nilza apontou o quanto é fundamental que a criança aprenda os conteúdos estudados no Ensino Fundamental I, pois será a base para conteúdos de séries posteriores, especialmente a Matemática, que possui uma sequência de conteúdos.

Assim como Miguel e Bruno, Antônio sente dificuldades em aprender conteúdos de Matemática. No entanto se comporta de forma inadequada em sala da aula, brincando durante a explicação da professora, andando pela sala, não copia as tarefas e não consegue se concentrar. Antônio pode até saber o resultado da operação matemática apresentada no discurso da professora, mas prefere não responder corretamente, porque realmente quer chamar a atenção, mostrar que está ali e, muitas vezes que precisa de ajuda. A forma como muitas crianças nos chamam a atenção não é a melhor maneira de se fazer, mais eles estão ali e precisam que nós, pais e professores, possamos enxergá-los para entender e compreender a sua necessidade. Assim, podemos descobrir as suas potencialidades e habilidades, sejam elas cognitivas, motoras ou sócio afetiva.

No discurso de Clara percebemos a sua preocupação com a aprendizagem de Antônio, e assim como Nilza, fala da trajetória escolar “*Antônio é muito complicado, pois ele não*

consegue, ele não sabe parar, ele não se concentra no que estou falando. Aí fica difícil porque já vem do início, se não foi trabalhado antes, aí complica. [...] Fica em outro tempo, em outro mundo.”. Observamos no discurso da professora a dificuldade em trabalhar com crianças que apresentam transtornos, essas evidências estão relacionadas a base da formação docente onde a inexistência de uma preparação acadêmica evidencia um despreparo e conseqüentemente fica intrinsecado no docente muitas vezes a ignávia de se trabalhar com estas crianças.

A professora Gabriela apresenta um quadro mais agravante em relação a aprendizagem dos conteúdos, pois além da dificuldade vista na aprendizagem da Matemática é concebida também em outras disciplinas da grade curricular. Estas dificuldades estão relacionadas a ansiedade, desatenção entre outros fatores ligados aos sintomas do TDAH. A motivação vem propiciar o interesse fundamental para que estas crianças tenham a vontade de estudar, como diz Gabriela:

“José não flui muito durante a explicação, mas quando uso dinâmica... ele faz, mas às vezes dispersos, mas faz. Ele acha ótimo. José gosta do dinâmico”. (Gabriela)

A utilização de aulas mais dinâmicas e motivadoras faz-se primordial para prender a atenção das crianças com o transtorno, mesmo aquelas que não o possuem, pois a dinâmica vem aguçar o imaginário das pessoas e conseqüentemente visualizar novas trilhas de aprendizagem. Quando a professora Gabriela faz uso de uma aula mais expositiva, José não assimila bem o conteúdo da Matemática, deixando lacunas que irão interferir na compreensão de conteúdos posteriores, como a mesma relata:

deficiência no aprendizado. Se ele aprendeu hoje o que eu dei ele aprendeu... ai eu dou outro conteúdo, já estou começando com outro assunto. Se eu voltar de novo naquele assunto ele já não sabe... tipo José esqueceu...”. (Gabriela)

A fala supracitada nos mostra que falhas no aprendizado é comum em as crianças sejam elas TDAH ou não, visto que a falta de atenção durante as aulas ministradas é uma prática comum nesta fase da vida das pessoas, embora uma das características da tríade sintomatológica do TDAH seja a desatenção.

Das professoras entrevistadas apenas duas relataram que as crianças com TDAH inseridas nas suas salas de aula não apresentam dificuldades em assimilar os conteúdos de Matemática. São elas: Eulália e Mari.

De forma alguma Ahirton apresenta dificuldades no conteúdo de matemática. Ahirton tem a facilidade de aprender com jogos. (Eulália)

Lucas consegue assimilar bem os conteúdos de matemática e também ele fica fazendo pergunta. (Mari)

Embora Ahirton e Lucas apresentem TDAH, tem uma performance bem aceitável no aprendizado da Matemática, desenvolvendo habilidades para o cálculo. Nesse sentido, Antunes (2008) ressalta que esta facilidade em lidar com números, bem como a utilização e compreensão da geometria nos espaços é característica de uma das inteligências múltiplas, discutidas por Gardner, seja ela a inteligência lógico-matemática. Manifestando a motivação necessária para aprender os conteúdos ensinados durante as aulas, como cita Eulália no seu discurso:

Ahirton é uma criança que só em dizer ela pega, é muito fácil para ela, é mais fácil para ela que uma criança calada, uma criança que tem medo de falar e ela não tem medo de falar nem que ela erre, mas ela fala, ela se envolve e ela gosta muito das aulas de matemática...então é importante. (Eulália)

O professor quando conquista a confiança da criança permite que ela perca um pouco a timidez, permitindo uma participação mais ativa nas aulas. Com a perda do medo de perguntar, a criança passa a indagar/questionar o professor sobre pontos dos conteúdos em que possuam dúvidas. Desta forma, seus questionamentos sejam dispersados. Observamos na seguinte fala que a interação das crianças vem a ser um diferencial para que ela se envolva e, a mediação das brincadeiras utilizadas, permita um maior envolvimento das crianças como um todo, na busca por uma educação mais inclusiva. É o que observamos na fala de Eulália: “Então assim Ahirton se envolve com as brincadeiras... ele se envolve com a Matemática.”

Quando a criança se envolve nas atividades, a mesma passa a se empenhar mais e, conseqüentemente, a sua atuação tem uma nova performance, mais ativa junto as atividades desempenhadas, facilitando o aprendizado. Tal fato pode ser observado no discurso da professora Eulália:

*Ahirton é uma criança que só em dizer ele pega, é muito fácil pra ele, é mais fácil pra Ahirton do que uma criança calada, uma criança que tem um medo de falar, e ele não tem medo de falar nem que ele erre, mais ele fala, Ahirton se envolve e gosta muito das aulas de Matemática. Então é importante.
Eles já estudaram as quatro operações... Adição, subtração, multiplicação e divisão.
Ele tem um pouco de dificuldade tem, mas ele sabe... (Eulália)*

Um dos sintomas do TDAH é a “fala excessiva”. Eles falam muito, e falam o que pensam sem filtrar as palavras e no ambiente da sala de aula, especialmente o tipo hiperativo impulsivo e o tipo combinado se expressa, mesmo que a sua resposta não esteja correta. Eulália expressa bem essa discussão na sua fala. Relata também que possui um pouco de

dificuldade ao responder, mas além da impulsividade e hiperatividade, apresenta momentos de desatenção (SILVA, 2014).

A criança ao não compreender o assunto, recorre ao professor, muitas vezes fazendo perguntas vagas durante a explicação do professor. Porém, segundo a professora Mari, Lucas realiza perguntas sobre o conteúdo ministrado. E que Lucas se mostra atento durante a explicação, até o momento em que alguém senta próximo a ele. Pois, devido a sua inquietação, se dispersa facilmente com a presença de um colega, ao sentar-se próximo a sua carteira, como observado no relato da professora Mari.

Ele chama minha atenção pra eu ensinar a ele quando ele não entende. Lucas faz as perguntas durante a explicação, são perguntas de acordo com o que estou ministrando...

Ele fica dispersa quando estou explicando... ele também... ele fica prestando atenção. O momento que Lucas fica mais dispersa é quando tem algum coleguinha perto dele, que aí ele fica querendo mexer com os coleguinhas. Aí fica batendo, quando tem alguém perto de mim que eu estou explicando que eu estou pedindo a tabuada... tomando a tabuada... ele gosta de ficar chutando o coleguinha... fica mexendo com os coleguinhas. Mas assim, todos já sabem que Lucas é assim aí todos relevam. (Mari)

A utilização de novas metodologias visa ampliar o interesse e a motivação nas aulas de Matemática, estimulando a criança a ser um agente transformador de seu próprio conhecimento, além de auxiliar o desenvolvimento do raciocínio lógico – dedutivo, a criatividade, a autoconfiança, a organização. Neste caso, poderá transformar o ensino de Matemática algo divertido. De acordo com o referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, MEC/SEF:

[...] para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta (BRASIL, 1998, p. 27).

No entanto, é importante fazer-se presente no planejamento escolar, momentos de interação, divertimento e apropriação de novos conhecimentos no cotidiano escolar, seja por meio de jogos ou outras atividades lúdicas, que tornem a Matemática mais dinâmica, visando sempre uma aprendizagem mais significativa.

Na fala da professora Lúcia podemos observar a importância da utilização do lúdico e as dificuldades de sua utilização no cotidiano, influenciando diretamente as crianças com TDAH.

Nos conteúdos de Matemática Arthur tem uma atenção melhor com o material concreto, então ele entende melhor quando está explicando ele participa melhor, consegue se concentrar melhor na aula.

O momento em que eu percebo maior dificuldade é no momento de fazer as atividades. (Lúcia)

A professora Lúcia não esclarece se Arthur tem dificuldades ou não, em assimilar os conteúdos de Matemática, porém esclarece a facilidade em prender a atenção de Arthur ao utilizar material concreto. A utilizações desses materiais apresentam-se como um modo mais atraente e divertido, onde a criança pode apalpar os objetos, podendo ser apresentado como utilizar a Matemática no cotidiano. Esses materiais tornam as aulas de Matemática mais ricas, criativas e menos cansativas, além de poder construí-los em sala de aula, juntamente com as crianças.

Quando a aula não se usa muito esse material não chama tanto a atenção dele, Arthur começa a ficar disperso começa a chamar a atenção dos alunos, a chamar os meninos por nomes (desagradáveis), como se os meninos fossem animais pra ele, começa apelidar os meninos.

Tem que ser uma aula bem diferente, e nem todos os dias podemos fazer aulas lúdicas. Mas Arthur também consegue aprender sem o lúdico. Ele se concentra, mais quando há um desafio para ele e ele não consegue, ele chora e se desespera, a turma vai tentando ajudar assim como eu também vou tentando convencê-lo. (Lúcia)

O uso do lúdico possibilita as crianças estimularem funções sensoriais e cognitivas, permitindo trabalhar o equilíbrio emocional. Pois, segundo Vygotsky (2004), o sujeito desenvolve-se basicamente, através do brincar, e a utilização do lúdico concede uma interação com o universo externo pela capacidade de inventar, criar, imaginar assimilando novos conhecimentos.

Na busca por uma disciplina mais interessante e atrativa o professor deve sempre trilhar novos caminhos para facilitar tanto o ensino como a aprendizagem da Matemática. Não existe um único caminho, mas podemos realizar inúmeras tentativas, na busca pela melhor estratégia de ensino, onde possamos atingir o objetivo maior, a aprendizagem da criança, seja ela cometida com TDAH ou não, proporcionando não a memorização dos conteúdos, mas a compreensão e o entendimento.

3.6 DESATENÇÃO NA REALIZAÇÃO DAS TAREFAS DE MATEMÁTICA

O TDAH por apresentar sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, ocasiona consequentemente nas crianças problemas que são refletidos no seu desempenho em

sala de aula. Entretanto, estes fatores próprios do TDAH geram uma dificuldade em observar a explicação do professor e, por conseguinte, não fixando os conteúdos vivenciados e explicados pelo professor. Esse fato poderá prejudicar a realização das tarefas. Como podemos observar nas falas das entrevistadas.

*Miguel as vezes não quer fazer a atividade e algumas vezes não traz as atividades feitas de casa, muitas vezes fica disperso... no mundo da Lua.
João não conseguem avançar nas atividades, fica inquieto, não gosta de copiar.
(Ângela)*

Antônio não consegue nem copiar. Ele não consegue... se eu não copiar a atividade dele ele não consegue. (Clara)

Nos discursos das professoras Ângela e Clara é notório o prejuízo na realização das tarefas, provavelmente causado pelas características próprias do TDAH. Diante desse fato, fica claro que a falta de atenção ocasiona prejuízo no término das tarefas. As crianças são inconstantes, mudam de uma atividade para outra, por consequência de perder o interesse de uma atividade para outra.

Segundo Pacheco (2005), em Matemática, essa variação da atenção da criança com TDAH e suas funções executivas (conjunto de competências cognitivas inerentes à gestão dos recursos pessoais, apresentando um direcionamento para o alcance de um determinado objetivo, com ações voluntárias) pode instigar a criança a cometer erros, como podemos perceber no texto a seguir:

*Inverter números de uma seqüência (136 ao invés de 163);
Apresentar disgrafia no desenho do algarismo;
Esquecer de contar os reagrupamentos feitos na adição e na multiplicação, ou então, esquecer de descontar os empréstimos na subtração;
Ter dificuldade na sistematização na técnica e nas regras da divisão;
Não perceber dados essenciais em enunciados matemáticos;
Ter dificuldade em selecionar o que deve ser feito inicialmente, em soluções que envolvem vários cálculos;
Ter comprometimento na execução de expressões numéricas e polinômios pela desorganização espacial, pela omissão de sinais, pela inversão da ordem, pela dificuldade no planejamento mental;
Ter dificuldade em cálculo mental e na lentidão para evocação da tabuada
(PACHECO, 2005, 2012).*

Diante das colocações de Pacheco, percebemos o quanto se faz necessário utilizarmos estratégias para facilitar a aprendizagem da Matemática ao tempo em que a exigência de cálculos seja vista de forma reflexiva, pois quando se exige da criança com o transtorno que realize cálculos mentalmente, estará tendo um gasto enorme de energia e pode afetar o relacionamento entre a criança e o professor.

Pacheco (2005) aborda a importância do uso de materiais concretos e outras estratégias, como utilizar os dedos para fazer contagem, desenvolvendo o cálculo mental. No entanto, não se devem fazer determinadas exigências para essas crianças, como ser rápido nas respostas, haja vista que muitas delas não irão cumprir, podendo levá-la a desmotivação e, no estado mais grave, a uma depressão.

A professora Clara faz uso dos dedos para trabalhar a Matemática com Antônio, assim como utiliza outros materiais, como palitos e tampinhas. Percebemos no seu discurso o que Pacheco (2005) aborda em relação aos erros cometidos pelas crianças com TDAH.

Ele não se concentra. Antônio não tem atenção por mais que você chame e envolva ele, aí eu chego e pego com os dedos... pois gosto de contar com os dedos, com os palitos... Vamos tirar daqui e contar aqui somente para tirar só para ele. Na hora ele consegue fazer e depois esquece, e de repente Antônio não tem essa atenção. (Clara)

Clara faz questão de ressaltar a importância da presença de profissionais especializados para fazer o acompanhamento da criança, e acredita que existe algo que o incomoda e se preocupa com essa situação. O professor por si só não possui um preparo suficiente e nem é sua atribuição desempenhar funções relativas a outros profissionais, como o psicólogo citado na fala da professora Clara, quando diz:

Foi um problema que já vem se alastrando desde o início e uma criança que deve ser trabalhada tem que chamar um psicólogo... acho que tem que conversar com ele para saber o que está passando na vida dele, porque não é só prestar atenção na aula acredito dele, na família dele que tem alguma que está matando dele conseguir prender... (Clara)

A hiperatividade própria das crianças que possuem o TDAH é evidenciada na fala das professoras Lúcia e Eulália, trazendo uma observação importante relacionada a verbalização da fala. As crianças com TDAH preferem realizar as tarefas oralmente, do que escrevendo, provavelmente por a fala ser mais rápida do que a escrita ou porque na oralidade não exige tanta concentração como a escrita. Ao aproveitarmos a habilidade com a oralidade da criança com o transtorno, estaremos as motivando e, conseqüentemente, quebrando algumas barreiras desde a interação com o outro a busca da aquisição de novos conhecimentos, pois assim, a criança poderá assumir um papel mais ativo perante os colegas de sala de aula e as outras pessoas do seu convívio.

Segundo Benczik (2002) a não realização das tarefas ou a não conclusão das mesmas é um dos pontos que marcam o TDAH enquanto aluno, porém esta situação independe da inteligência da criança. Embora as professoras relatem que essas crianças são bastante

inteligentes, mas não conseguem avançar como o professor deseja. Vejamos como as professoras Eulália e Lúcia aborda esse fato em seu discurso:

Ahirton responde as perguntas direitinho, mesmo que seja errado, mas ele responde, aí eu pergunto “Ahirton, tu tem certeza que é essa a resposta?” “Vamos lá analisar!” “Vamos lá fazer com a professora!”. (Eulália)

Arthur consegue responder até mais que os próprios alunos da sala. Ele não consegue se controlar e começa a responder e a responder até mesmo querer saber mais e se esse número estivesse aqui como seria e ele fica fazendo pergunta, e fica bem entusiasmado, mais na hora de escrita Arthur tem algumas dificuldades as vezes, a mesma coisa que foi dita ele tem dificuldade em escrever. Na hora da escrita ele não consegue se concentrar. (Lúcia)

No discurso da professora Eulália, percebemos a firmeza com que trata a criança com TDAH no momento da realização das tarefas. Impõe-se em relação a copiar a tarefa dele ao mesmo tempo em que o conscientiza da importância do seu aprendizado, e enfatiza o quanto Ahirton é inteligente.

Nunca cheguei a copiar tarefa dele... Não... Porque... Eu não costumo fazer isso. Eu não obrigo... eu assim... eu converso com ele, “Você acha que isso é certo você não copiar as atividades?”. Aí ele... eu não posso obrigar Ahirton fazer nada como nenhum outro aluno... Por que?. Porque ali o que ele aprender já é o suficiente. Ele aprende muito e é muito inteligente. (Eulália)

A fala da Professora Eulália corrobora com os questionamentos da professora Nilza quando afirma que Ahirton sente dificuldades na escrita e a participação da professora no acompanhamento vem a ser de suma importância para o desenvolvimento da criança na realização das tarefas.

A dinâmica das atividades vem provocar uma motivação maior nas crianças e conseqüentemente, seu desempenho aumenta proporcionalmente, à medida que elas se sentem mais motivadas. A utilização de estratégias que proporcionem maior estímulo a criança, devem ser encaradas como um diferencial na hora de buscar metodologias de ensino. Silva (2014) aborda que as crianças com déficit de atenção e hiperatividades preferem atividades que exigem movimento. Na fala da professora Gabriela observamos claramente,

as atividades que movimentam são as que mais os atraí. As atividades repetitivas é uma monotonia para os outros alunos, imagina pra eles. (Gabriela)

Ser flexível na prática pedagógica com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais é primordial na busca pelo descobrimento de recursos e estratégias que visem favorecer a aprendizagem e promover a inserção da criança com o transtorno ao processo educacional, de modo que as percas sejam ínfimas ao longo do processo

educacional. Ao utilizarmos estratégias com objetivo definido e meta a ser alcançada, com uma boa aplicação da atividade, dificilmente teremos um resultado negativo. Quando o objetivo do trabalho é alcançado, ao final da atividade o professor e a criança ficam empolgados, como bem cita a professora Lúcia.

Algumas vezes ele traz as tarefas prontas. Arthur fica bem entusiasmado para mostrar que fez. Ele é organizado, mais assim... o caderno de Arthur não tem o cuidado, ele não tem o cuidado de não esquecer, mais não é muito conservado não. (Lúcia)

A falta de organização com o material escolar é um dos sintomas da tríade do TDAH. É preciso que, em casa, a família ajude a criança durante a realização das tarefas, pois a criança com TDAH gasta cerca de 3 a 4 vezes o tempo gasto por uma criança sem TDAH para realizar as tarefas de casa. As tarefas que as crianças levam para casa tem a finalidade de proporcionar revisão e prática do conteúdo explicado pelo professor em sala de aula, e não ser considerado um castigo pelo comportamento inadequado no ambiente escolar. Os pais necessitam organizar um local para a realização das tarefas, uma rotina fixa e os ajudar no planejamento e na organização das mesmas (BROMBERG, 2002).

A professora Mari nos apresenta no seu discurso um fato bastante preocupante.

Ele não traz as tarefas de casa feitas. A mãe de Lucas não deixa ele copiar a tarefa de casa. Quando é 4 horas ele sai da sala porque ela não... a mãe dele não quer que ele copie a tarefa de casa e Lucas não faz... Sempre quando é tarefa de casa ele pergunta logo "Tia, é de casa?". Ai quando eu digo que é de casa ele não copia, porque a mãe dele não quer que ela leve tarefa para casa. (Mari)

O sucesso escolar exige uma parceria entre a escola e a família. No entanto, percebemos que, muitas vezes, a família não está presente na construção do cognitivo das crianças. Essa situação está muito bem abordada na fala da professora Mari, quando diz que Lucas não realiza as tarefas de casa, haja vista que a própria mãe não permite a execução dos trabalhos escolares em casa. E, o que consideramos mais agravante é que a mãe dar ordem a criança para não copiar as tarefas de casa e deixar a sala de aula quando a professora for escrever no quadro a tarefa para casa. Lucas obedece a mãe e não copia as tarefas e sai da sala as 16 horas, uma hora antes de finalizar as aulas, perdendo as explicações finais sobre o conteúdo das tarefas que serão realizadas em casa.

Ele consegue se concentrar para fazer a atividade de sala. Lucas é uma criança obediente, muito comportado e no momento que a gente passa a tarefa dele a cuidadora fica lá perto dele e ele nunca pede, nunca levanta, nunca pede para ir ao banheiro, fica lá o tempo todo fazendo o exercício dele. (Mari)

Lucas é acompanhado por uma cuidadora. Como já abordamos anteriormente, a criança com TDAH não necessita de um cuidador, exceto se a mesma tenha o transtorno em comorbidade com outro transtorno e/ou deficiência. No caso de Lucas, a cuidadora facilita bastante o trabalho da professora, pois a mesma acompanha a criança em todas as aulas, inclusive no intervalo. Acreditamos que o fato da mãe de Lucas não consentir a cópia das tarefas de casa possa, no futuro próximo, desestimular e imprimir nela desinteresse pela aprendizagem. No entanto, a professora Mari aponta a sua obediência e seu bom comportamento em sala de aula.

A criança com TDAH quando está adaptada ao sistema educacional, não apresenta dificuldades na realização das tarefas e em permanecer em sala de aula. A participação da família e dos professores tem uma função relevante no desempenho da criança. Sentimentos de tranquilidade e respeito devem estar no íntimo da criança, para que atinja o ambiente propício ao desenvolvimento das suas atividades, com mais atenção possível.

Quando o sistema escolar não está adaptado as crianças com TDAH, elas apresentam vários problemas que dificultam sua aprendizagem e convívio na sala de aula. É o que podemos verificar quando a professora Nilza expõe sua fala e diz: “Bruno *não faz as tarefas... Não gosta de copiar... não se concentra... é um problema...*”.

Segundo Goldstein e Goldstein (2006) ressalta que a criança deve ser orientada pelo professor sobre o que a escola espera sobre o seu comportamento, buscando compreender as dificuldades apresentadas pelas crianças, bem como, suas necessidades educacionais e emocionais. Lembrar a criança da realização das tarefas, das normas estabelecida pela escola, prazos de entregas de tarefas e trabalhos, organização do seu material escolar e sua postura na sala de aula, são funções que o docente passa a ter quando ele trabalha com crianças que apresentam o TDAH.

3.7 JOGOS COMO METODOLOGIA DE ENSINO NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Utilizar metodologias, em sala de aula, que favoreçam o ensino e a aprendizagem das crianças, em especial as crianças com necessidades educacionais especiais, é um processo primordial para o desenvolvimento cognitivo. A necessidade de um olhar mais aguçado, buscando atender aos apelos educacionais dessas crianças, que muitas vezes não são compreendidas, respeitadas ou aceitas por seus pares, fortalece a iniciativa do professor na busca por estratégias metodológicas para incentivá-las e motivá-las na busca da construção do saber.

Na construção dessa categoria, percebemos que 5 professoras apresentam claramente em seus discursos a utilização de jogos nas aulas de Matemática. A professora Nilza utiliza os “panfletos” e “catálogos”, mas não especifica como faz uso desse material. Vejamos os discursos:

Utilizo bastante o jogo... Eles participaram bastante quando eu levei um jogo...(Ângela)

Eu utilizo alguns materiais para ensinar Matemática pra eles. Eu utilizo os canudos, os palitos de picolé, os dedos e digo conte nos dedos... eles tem preguiça de conta, vamos utilizar os dedos, pegue umas folhas separadas e vamos fazer os palitinhos. (Clara)

Ahirton assimila melhor o conteúdo quando levo um jogo pra sala de aula, ele se concentra, ele interage com as outras crianças de forma mais agradável. (Eulália)

Utilizo alguns materiais pedagógicos. Todos nós utilizamos. Na biblioteca tem o Material Dourado que a gente pode trabalhar centena, dezena, unidade... Tem os joguinhos dos números que é o Bolíche... Tem vários. (Gabriela)

Arthur gosta daqueles joguinhos do Tangram. Ele gosta do Material Dourado. Quando a gente vai fazer ditado de número, ele gosta demais de fazer e também gosta daquele material do Ábaco... ele gosta muito daquele material. Ele consegue fazer continhas e operações. Ele está vendo multiplicação, mais ele viu adição e subtração... no Ábaco ele resolve... no caderno ele não consegue, porque ele sente dificuldade. (Lúcia)

De acordo com a Psicologia do desenvolvimento, o ato de brincar e o jogo exercem as funções intelectual, afetiva e psicossocial, pontos importantes no processo do desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, os jogos, especialmente os que envolvem movimento, surgem como uma atividade prática para atender as necessidades das crianças com TDAH. Os jogos estimulam e exercitam o cérebro a pensar de forma mais lógica e criteriosa, promovendo o desenvolvimento do raciocínio das crianças através de situações vivenciadas, pois a busca por soluções, levantamento de hipóteses, fazer uso de interpretações de informação e ordenar diversos pontos fazem parte do leque de condições para participar do jogo, como para o aprendizado das disciplinas escolares (PETTY, 1995).

Diante de tantos benefícios trazidos com os jogos, percebemos nos discursos das professoras o quão é importante fazer uso dessa prática pedagógica. Além de, segundo Macedo et al (1997, p 151), os jogos auxiliarem para uma boa relação entre o professor e a criança, levando em consideração o respeito, a admiração e a aprendizagem. “É a possibilidade de aprender com o outro, de ‘fazer igual’, isto é, tomá-lo como referência e até mesmo superá-lo; aprender que ganhar é tão circunstancial quanto perder”.

A professora Ângela aponta a participação de Miguel e João durante a realização dos jogos e traz um exemplo de um jogo que utilizou em sala. É notório o entusiasmo na fala da professora e, principalmente a preocupação em dizer que eles participaram e que se sentiram à vontade durante a aplicação do jogo. Observamos também a interação, autonomia cognitiva, moral e social das crianças, ao falar:

Levei o jogo da força, coloquei no quadro... [...] Eles tiveram uma excelente participação quando eu levei um jogo. E o aprendizado deles foi bom com o jogo. Foi ótimo... por conta que João falava “Não tia, a letra A, tem a letra A?” Aí “Tem não!”, aí os meninos “Não João, tá dizendo as letras erradas”... eu digo “Ele tem que participar”. Eles amaram participar. João e Miguel participaram muito. (Ângela)

Eu tenho alguns jogos, que também uso em outras salas. Numa das aulas de Matemática, trouxe uns palitos, aí fui ensinar Matemática brincando com os palitos... Eles ficaram empolgados, só que é assim né! Não pode ser só jogo, mas eles gostam muito quando levo jogos pra sala de aula... A Matemática fica mais divertida. (Ângela)

Ao utilizarmos os jogos com objetivos bem definidos, regras claras e com tempo favorável para a aplicação possibilita as crianças a construir seu próprio conhecimento, descobrir suas habilidades, além de despertar o desejo de aprender com diversão, prazer e alegria. No entanto, o jogo oferece a criança possibilidades de usar a criatividade, se afirmar a personalidade, ser autoconfiante, a lidar com o imprevisível. As dificuldades impostas durante a realização do jogo e os desafios a serem vencidos são pontos que atraem as crianças, e assim, aprende a ser organizada e o sentido do que é uma tarefa (BRENELLI, 1996).

As professoras, Ângela e Clara apresentam quais materiais utilizaram para a construção das atividades em aulas de Matemática.

Tem que ter é um jogo, um jogo também. Porque tem a dinâmica... Outro dia eu levei umas cartinhas, as cédulas, porque a gente estava trabalhando cédulas... João recortou as cédulas dele. Só que ele não entende... Mas ele participou! Os dois participaram. (Ângela)

Também utilizo o Material Dourado... Eles já montaram o Tangram... Quando uso esses materiais nas minhas aulas... Pronto! Antônio consegue assim... (Clara)

A participação das crianças na construção dos jogos desenvolve sua criatividade e a sua imaginação, além de trabalhar com a psicomotricidade. É relevante a inserção das crianças em atividades que permeiam trilhas que vão desde a imaginação à abstração, no entanto, o processo de criação das atividades está associada à imaginação. Nesse sentido, Leontiev (1991) enfatiza que a diferença que ocorre entre a necessidade de efetuar uma ação e

a incapacidade de colocá-la em prática, remete a criança a criar uma atividade onde este desejo seja realizado, pois segundo o autor, esta atividade se caracteriza como lúdica, um jogo que sucinta sua imaginação criando uma situação fantasiosa. Essa situação fantasiosa é consequência de operações realizadas com objetos. Uma vez que “não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela” (LEONTIEV, 1991, p. 127).

Resumindo, o que permite surgir a situação lúdica imaginária é o arcabouço dos jogos. As questões investigadas pelos professores antes da aplicação do jogo, irão depender da situação imaginária. Assim, a imaginação se torna primordial no desenvolvimento cognitivo das crianças, aumenta a eficácia na projeção de suas experiências, bem como, as experiências de outros. Durante o jogo e através dele, a criança se capacita de atributos aos objetos, por sua influência lúdica, significados diferentes, desenvolvendo uma capacidade de abstração, executando com significados diversos de fácil assimilação (VIGOTSKI, 2009).

Na fala da professora Eulália, percebemos que Ahirton interage bem com os colegas e assimila os conteúdos de Matemática quando são apresentados de forma dinâmica e divertida. Eulália usa os jogos como uma maneira de manter a disciplina da sala e como a criança gosta de participar dos jogos, mantém um comportamento favorável. Em seu discurso, Eulália ressalta a dificuldade que Ahirton apresenta na escrita e no mesmo instante diz que é preguiça. Embora Ahirton tenha dificuldades na escrita, verbalizando ele consegue desenvolver o seu raciocínio melhor.

Eu trabalho mais com jogos, então facilita sim, é através de jogos que a gente mantém a disciplina. Se ele não cumprir a disciplina ele é tirado por momentos... então ele não vai querer ser tirado... ele vai querer ser envolvido... Então facilita sim o aprendizado e ele mostra que sabe, tem a dificuldade tem... na escrita nem sempre ele tem mais é preguiça, mais oral ele desenvolve melhor nas brincadeiras. (Eulália)

A professora Lúcia, em suas aulas de Matemática, já utilizou várias atividades dinâmicas e entre elas, encontra-se o Tangram, o Material Dourado e o Ábaco, e ressalta que Arthur manipula muito bem o Ábaco, conseguindo realizar as operações de adição e subtração, onde sente dificuldades de operá-las ao escrever e que está estudando a operação de multiplicação. Portanto, “as estratégias de ensino da matemática introduzidas através do jogo e sua linguagem lúdica tornam-se recursos pedagógicos para significar o seu conteúdo, junto aos alunos ao compartilharem diversos saberes relacionados a conceitos matemáticos” (SANTIAGO, ONOFRE, MACÊDO, 2016, p. 49).

Assim como Lúcia, a professora Gabriela utiliza diversos jogos em aulas de Matemática, e lembra que na Biblioteca da escola tem muitos jogos para serem utilizados pelos professores, citando alguns deles, como o Material Dourado e o Boliche dos Números. Gabriela reconhece e valoriza a importância de trabalhar com atividades práticas para ensinar Matemática e o quanto as crianças, com TDAH ou não, aprendem.

É muito importante desenvolver atividades com jogos, porque ajuda na aprendizagem de todos os alunos, favorece os demais... [...] e eles aprendem com o lúdico... é bem gratificante. (Gabriela)

Nesta pesquisa pela mediação que possibilite um aprendizado mais significativo, desenvolvendo as capacidades cognitivas das crianças, encontramos nos jogos uma ferramenta que permite uma motivação maior e interação das crianças. A aprendizagem acontece de forma dinâmica e prazerosa, respeitando o nível de desenvolvimento mental em que a criança se encontra, para que o estímulo aconteça de acordo com a sua capacidade de assimilação. Nesse caso, os jogos podem contribuir para uma aprendizagem eficaz.

Com apenas três (3) meses como professora na escola pesquisada, a professora Mari, embora tenha conhecimento da existência de materiais pedagógicos que facilitam a aprendizagem, não utilizou nenhum procedimento metodológico em sala de aula que favorecesse as crianças, com e sem TDAH. Acrescenta que a cuidadora de Lucas, quando necessita de uma explicação, não é a professora Mari, mas a cuidadora que explica para ele. A função do cuidador é acompanhar a criança nas suas necessidades físicas, e não interferir no desenvolvimento cognitivo da criança, esse papel cabe ao professor regente em sala de aula.

Não usei nenhum procedimento pedagógicos/metodológicos em sala de aula. Não, porque sempre tem a cuidadora pra ficar explicando e ele enquanto eu fico explicando pra turma toda ai a cuidadora fica lá perto dele explicando de acordo com a necessidade dele. (Mari)

Mas como eu só estou na escola a três meses, não deu pra utilizar nenhuma outra forma, nem o Ábaco, nem o Tangram, nem nada que pudesse ajudar melhor a Lucas. (Mari)

É necessário refletir sobre a nossa prática em sala de aula, interagir com as crianças, em busca de informações sobre o seu aprendizado, a sua compreensão dos conteúdos de Matemática expostos durante a aula. Pensar em estratégias que atendam as crianças, com TDAH ou não, é papel do professor, pois o mesmo tem conhecimento do quão facilita o seu ensino e não apenas o aprendizado das crianças, mas as preparam para o futuro, como por exemplo, fazer planos, pensar estrategicamente, refletir sobre decisões. Para tanto, “as

crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente” (KISHIMOTO, 2008, p. 96).

É... A gente costuma fazer com tampinhas, é com o Ábaco Ahirton sabe tudo o que você for com dificuldade, mas ele sabe... A gente confecciona com eles. No começo do semestre, em agosto, fabricamos fabricou o Ábaco com palitos de churrasco, caixa de creme dental e se você pudesse trazer ou cartolina ou papel duro... O que a criança pudesse trazer. Eles mesmo fizeram. Eles furaram as tampinhas de refrigerante e usaram como as argolas. Então assim, a gente usa muito material pra que fique para eles. Cada um trabalha com o seu material. Infelizmente que os pais, às vezes, não contribuem com isso e a escola por ser pública não tem material suficiente pra cada aluno. E ele se saiu muito bem. (Eulália)

É muito legal trabalhar com jogos. (Eulália)

Novamente percebemos na fala da professora Eulália, a importância da participação da criança na confecção dos jogos desde a responsabilidade imposta de levar pra sala o material de sua preferência e condições a finalização da atividade, pois cada criança confeccionou o seu Ábaco, podendo utilizar tanto na escola quanto na sua casa. Eulália ainda acrescenta a satisfação de trabalhar com jogos.

Assim como Eulália, a professora Gabriela ressalta a satisfação de utilizar jogos em aulas de Matemática, e lembra que, diante da necessidade das crianças, a Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte está se preocupando em fornecer formação continuada para os professores com a temática de jogos para o ensino de Matemática.

Eles têm... É tanto que agora a Secretaria de Educação já está tendo formação pra nós com relação ao lúdico né. E a gente está trabalhando muito em sala de aula com jogos, dinâmicas para que eles aprendam brincando... [...] É muito importante desenvolver atividades com jogos, porque ajuda na aprendizagem de todos os alunos, favorece os demais. E eles aprendem com o lúdico... é bem gratificante... O lúdico pra eles é fundamental... (Gabriela)

A professora Gabriela diz que os jogos ajudam na aprendizagem das crianças, porém vão muito além, proporcionam ambiente propício visando o interesse da criança pelo desafio das regras exigidas pela situação imaginária, podendo assumir um papel fundamental para desenvolver o pensamento abstrato.

Nesse sentido,

Jogar é uma das atividades em que a criança pode agir e produzir seus próprios conhecimentos. No entanto, nossa proposta não é substituir as atividades em sala de aula por situações de jogos. (...) a idéia será sempre considerá-los como outra

possibilidade de exercitar ou estimular a construção de conceitos e noções também exigidos para a realização de tarefas escolares. Nesse sentido, o jogo serve para trabalhar conceitos que, quando excluídos de seu contexto, são muito abstratos, muito complicados para as crianças entenderem (PETTY, 1995, p. 11).

A mediação do professor vai dar sustentação à evolução do nível concreto para o abstrato. É o que podemos observar ainda na fala das professoras Ângela, Clara, Eulália e Nilza. Quando jogamos ou brincamos, na perspectiva histórico-cultural, criamos uma zona de desenvolvimento proximal, um campo de transição propício para mediar a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados. Ao jogar os alunos precisam refletir, elaborar e organizar mentalmente pensamentos e ações.

Entrou a matemática com os palitos... (Ângela)

O nível cognitivo dele é como se fosse um menino do primeiro ano... (Nilza)

Eu utilizo alguns materiais para ensinar Matemática pra eles... Eu utilizo os canudos, os palitos de picolé, os dedos e digo conte nos dedos... (Clara)

A gente costuma fazer com tampinhas [...] com palitos de churrasco, caixa de creme dental... (Eulália)

A professora Nilza enfatiza que o seu maior recurso ainda se encontra no uso do quadro, porém utiliza panfletos e catálogos, não abordando como utiliza esses recursos. Mostra o desejo de poder fazer algo para contribuir melhor na aprendizagem de Bruno, mas que as condições não são favoráveis e utilizar materiais descartáveis, muitas vezes, remetem ao uso de um instrumento cortante, como o estilete. Como a professora Nilza já vivenciou uma situação violenta dentro da escola, não utiliza instrumentos cortantes, especialmente no ambiente escolar.

A gente... Eu pelo menos... O meu recurso maior é o quadro... Mas eu trabalho com panfleto. Eu trabalho com aqueles catálogos. Eu procuro de todas as formas, mas a gente num... (Nilza)

Eu gostaria de fazer mais, mas as condições não dar, porque tem muita gente que diz que "Ah, você pode fazer tudo de material reciclável", mas nem sempre é assim, porque tem algum material reciclável que você vai usar instrumento cortante... E aí vai... Pode surgir um problema na sala e de repente a situação não fica muito boa, né?. Aí eu tenho muito medo, porque já aconteceu de um aluno meu esfaquear o outro, não foi dentro da sala de aula, mas foi dentro da escola. (Nilza)

É importante não utilizar o jogo apenas pelo jogo, o interesse se encontra no prazer que ele proporciona as crianças, porém faz-se necessário uma intervenção do professor com o propósito de tornar o jogo útil no processo da aprendizagem.

Diversos jogos auxiliam a criança a abstrair e formar conceitos que não conseguiria por métodos tradicionais. Quando utilizamos jogos, permitimos a criança manusear objetos, repartir, conferir resultados e ainda ter a oportunidade de "ganhar", é mais cativante e motivador. Quando gostamos do que fazemos, aprendemos melhor. A partir do momento que a criança entendeu, será capaz de realizar outras atividades de ensino. Já que “as crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente” (KISHIMOTO, 2008, p. 96).

A dinâmica da sala de aula nem sempre está propícia a utilização dos jogos, muitas vezes ocasionada por vários fatores, como tempo, preparo das aulas, entre outras faz com que tenhamos aulas que não despertam o estímulo a criança a buscar conhecimentos é o que fica evidenciado na fala das professoras Mari e Nilza. Como ressaltamos anteriormente, a criança com TDAH, tem mais facilidade para o uso da oralidade do que para a escrita, assim como está, mais uma, evidenciado na fala da professora Nilza. Fica bem claro a facilidade que Bruno apresenta ao usar a sua voz para responder as perguntas propostas pela professora. Nilza reclama que não tem como oferecer uma atenção maior a Bruno, devido o número de crianças que compõe a sua sala, pois reconhece que poderia ter sido um trabalho melhor, e no momento, coloca Bruno próximo a ela, mas que nem todas as aulas consegue fazer isso. Quando Bruno consegue sentar-se próximo a professora Nilza, ela consegue atender melhor as suas necessidades,

Ele participa de dinâmicas, e participa mais do que só na escrita... Ele gosta, mais também quando eu estou dando aula oralmente... Que eu faço assim... Jogos de perguntas... Passa ou repassa... Eu gosto de trabalhar muito assim e Bruno se envolve mais... Ele diz “Ei tia, tia, deixa eu sei, deixa eu responder tia, deixa”... É rara as vezes que ele não acerta... (Nilza)

Gostaria de ter um tempo só pra ele, mas infelizmente, uma sala com 32 alunos... Você não pode dar atenção só a um... Porque deixa, assim, fica a desejar para os outros... Mas se eu pegar Felipe e eu colocar ele do meu lado, como as vezes eu faço... Não faço sempre, que eu não vou mentir... Mas colocar ele do meu lado... Ali mostrar pra ele que aqui é um “A” e que ele coloque o “A” aqui, ele faz do jeito que eu peço... (Nilza)

Embora Bruno esteja cursando o 5º ano do Ensino Fundamental, o seu processo de alfabetização está comprometido. Bruno é mais uma vítima do sistema educacional, pois apesar da grande quantidade de crianças da sala da professora Nilza, está sendo alfabetizado por ela. Bruno avançou na escrita e nas operações aritméticas, porém com dificuldades. Utiliza-se do cálculo mental para realizar pequenas operações. São avanços pequenos, mas

significativos, tanto para Bruno como para a professora Nilza, que se orgulha por ele ter aprendido a escrever o seu próprio nome com ela.

Ele faz continhas de adição mentalmente... E é adição sem reserva... Se tiver com reserva, ele não sabe...

O nível cognitivo dele é como se fosse um menino do primeiro ano... (Nilza)

A busca por uma educação de qualidade e inclusiva deve ser sempre o foco de qualquer educador, não deixando se abater pelo cenário que se encontra a escola. É fundamental estar sempre procurando metodologias que visem protagonizar novas condições de ensino e aprendizagem, promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, resgatando a qualidade da educação.

3.8 A AUSÊNCIA DA FAMÍLIA NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TDAH

Mediante as colocações apresentadas nas falas das professoras, surgiu essa categoria sobre a família, a qual é peça fundamental no desenvolvimento da criança com TDAH, pois ela é a primeira fonte de educação, segundo Gasparin (2002),

Fica evidente, desta forma, que antes de a criança se apropriar de um conhecimento, de um conteúdo, de um conceito, eles são apropriados segundo uma determinada forma que lhe é passada por outra pessoa. Isto é, o primeiro passo do ensino e da aprendizagem é a imitação. (2002, p. 88).

Quando a família educa a criança com afetividade, apresentando bons conceitos de ética e moral, a criança adentra na escola com indícios de uma boa interação no seu convívio familiar, demonstrando características propícias ao bom desenvolvimento cognitivo, mostrando-se mais afetiva com as pessoas ao seu redor, aceitando novos conceitos, estando disposta a trilhar novos horizontes.

Na atual conjuntura familiar, talvez por questões socioeconômicas, os membros que a compõe estão cada vez mais distantes uns dos outros, principalmente os pais dos filhos, que permanecem cada vez mais tempo em contato com terceiros (parentes ou não). Essa situação vem prejudicando a formação das crianças, em especial as crianças acometidas com TDAH, pois necessitam de mais orientações no decorrer da sua caminhada, podendo provocar um descontentamento da criança em relação aos pais. Com uma carga de trabalho exaustiva, os pais ao chegar em casa, muitas vezes acompanhados com um estado de estresse e irritação, não dar atenção necessária a criança da forma como ela deseja.

Hoje em dia, muitas pessoas dizem que os filhos são importantes, que os amam muito e se sacrificam para proporcionar a eles o que há de melhor em educação, uma vida confortável e segurança econômica para o futuro. O que tenho visto, porém, são pessoas que chegam em casa irritadas depois do trabalho, com pouquíssima disponibilidade para passar bons momentos com a família. São pessoas que dão conforto, bens materiais e uma série de coisas boas a seus filhos, mas são presentes embrulhados em angústia (SHINYASHIKI, 1992, p. 16).

Para tanto, as crianças de modo geral clamam por atenção, amor e carinho. Sentimentos esquecido por alguns pais, que se entregam ao trabalho ou a algo mais importante, segundo eles.

Vejamos o que nos revelam as professoras:

*A mãe dele é bem presente... A mãe, a avó de Miguel...
Eu já sinto que João a mãe já não é... (Ângela)*

É difícil... Começa dos pais... “esse menino é danado demais, eu vou dar é uma surra nesse menino!”... “Vou levar esse menino pra, eu não sei pra onde... Pra igreja evangélica... Eu num sei pra onde porque esse menino tá é possuído”... Possuído, sem saber que Bruno tem mesmo é um problema e precisa ser tratado... Vai mascarando, né? Mascarando, enquanto isso a situação vai... A cada dia que passa... Piorando mais, piorando mais e de repente já... E pode até... A criança “Ah, eu sou assim mesmo, eu não vou aprender, eu não consigo aprender”, e colocar aquilo na cabeça e de repente gerar um bloqueio e num aprender mesmo, né? (Nilza)

Eu acredito que Lucas terá um futuro brilhante, vendo o lado do potencial e habilidades que ele tem... Até porque ela fez... fez uma... ela criou uma música com a Matemática e... ela recitou a música muito bem. (Mari)

Estas inquietações que ocorrem com as crianças no convívio do seu lar são refletidas diretamente nas suas ações na escola, sendo por elas uma válvula de escape, onde extravasam todas as angústias. Sendo imprescindível que os professores tenham o mais cedo possível a ciência do caso, estejam conscientes da presença de crianças que apresentam TDAH e tenham formação continuada, no mínimo básica, sobre como proceder com tal criança, para que possam desenvolver suas atribuições profissionais com o máximo de competência, para que a capacidade cognitiva da criança seja desenvolvida ao zênite.

Eu sempre conservo com a mãe de Antônio, “Mãezinha hoje Antônio não fez a atividade... ele não conseguiu” e ela diz “Mulher, hoje eu botei ele para copiar... ele faz isso... ele faz aquilo”... Mas eu não vejo isso, porque eu não estou lá né?... Quando vai as tarefas para casa ele não traz feita... Não! Muito difícil só se eu marcar e ele dizer olha mamãe hoje tem atividade de seu filho ajude ele a fazer aí muito raro vim, mas quando falo com ela explicou ela faz, mas é muito difícil... Assim, a mãe dele ainda vem buscar ele na escola, pega ele e tudo, eu vejo que ela se esforça um pouco, mais eu acredito que tem algo por trás disso. (Clara)

Na fala da professora Lúcia fica bem evidenciado a importância da escola no tocante a informar ao professor, os casos particulares de cada criança, pois só assim os docentes ao tomar ciência de cada caso, poderá buscar a mediação correta a ser aplicada a cada criança.

E a família é muito participativa nessa questão, a vó é quem cria Arthur.. sempre vem na escola... pergunta como ele está e a escola sempre chama quando ele está agitado, convida a família a vir e pergunta como ele está... se ele está tomando a medicação, e quando ele está tomando a medicação ele é tranquilo Arthur fica como uma criança normal em sala de aula... Já teve dias que ele veio pra escola sem ter tomado a medicação... E tem muita diferença... ele fica muito agressivo... ele fica incontrolável, se joga no chão xinga grita os colegas e ai é muito difícil de controlar por conta das outras crianças que acabam revidando... Ele tem 9 anos, é acompanhado pela professora da sala do AEE e pela orientadora educacional, na escola... mas não sei se tem acompanhamento fora da escola. (Lúcia)

A parceria entre escola e família é de suma importância para que possa ser desenvolvida ao cume a relação ensino e aprendizagem, pois as atividades propostas para a serem realizadas em casa são um conjunto de dinâmicas visando propiciar o aprendizado feito na sala de aula pelo professor.

Lucas é uma criança muito aplicada. Eu acho que a mãe dele deveria rever esse caso do exercício dele que ele teria que levar mais exercício pra casa, porque em casa é onde a gente aprende mais e principalmente com alguém perto da gente que a gente possa, a mãe o pai, é orientando a criança aprende mais. Pelo que eu pude perceber nem a família ajuda e pelo contrário atrapalha, porque quando era pra Lucas estar levando as tarefas pra casa a mãe, a própria mãe disse que não era pra levar... Ai Lucas mesmo colocou aquilo na cabeça e quando chega 4 horas quer sair e não quer copiar já pergunta se é tarefa de sala de casa porque de casa não... não pode levar porque a mãe... Eu acho que a mãe não quer ensinar a ele não quer ter trabalho... deixa o trabalho só na escola e só pra escola fica complicado... [...] Ele só copia a tarefa de sala. (Mari)

A cooperação entre pais e família promove uma melhora acentuada no cotidiano da criança com TDAH, pois as relações interpessoais passam a estar em uma outra dimensão, mais próximas, onde barreiras são quebradas e informações que facilitam a vivência da criança são expostas e compartilhadas entre ambos os lados permitindo uma mais efetiva ajuda a criança.

A família está presente... vem deixar e vem buscar eles na escola... A família não interage comigo... Não, pelo menos comigo não tem intervenção não... é vim deixar e vim buscar... e cobra da gente... se eles... Ó a atividadezinha dele não veio resolvida não... Ele não quis fazer... Ai a pessoa já tem que... Eu não posso exigir de uma mãe dessa... Eu acredito muito que as palestras, as visitas domiciliares seriam bem interessante pra os pais ter consciência que eles são os principais responsáveis por seus filhos [...] Os pais... eles deixam muito a desejar... (Gabriela)

A professora Eulália não teceu comentários em relação ao contexto familiar.

Ao adentrar na sala de aula, é papel do professor explicar/orientar aos alunos como será o andamento da sala no decorrer de suas aulas, o papel que a criança terá nesse contexto e o que se espera deles, especialmente, no que diz respeito ao comportamento e a escola espera que exista uma parceria com a família.

A participação da família no processo educacional é de essencial importância para todos que estão situados no contexto venham a ter sua participação acrescida e a criança sintase confortável e estimulada a trilhar caminhos que visem aprimorar sua capacidade cognitiva.

Essa parceria indispensável para a execução do papel do professor, favorece informações sobre a criança, além da troca de experiência através do dialogo constante. Nesse sentido, é fundamental ter conhecimento do comportamento da criança em outro ambiente, pois ajudara a estabelecer um quadro real da situação e a confiança no outro estabelece essa parceria (ROHDE et al, 2003), mas essa parceria deve-se estender também a órgãos governamentais relacionados e educação.

Crianças com TDAH se deparam com diversos problemas durante a sua permanência na escola e dentre eles, o baixo rendimento da aprendizagem, problemas relacionados a socialização/interação e dificuldades emocionais. No entanto, essa vulnerabilidade ao fracasso tanto no âmbito social como no escolar, está relacionada de certo modo aos sintomas associados ao transtorno (GOLDSTEIN e GOLDSTEIN, 1994).

As professoras falam sobre as características do TDAH, mas não pode ser vista como um problema na escola – A professora tem que saber lidar com as dificuldades que as crianças apresentam, cada ser é único e apresentam particularidades que devem ser observadas como um caso peculiar e de tal forma buscar a mediação mais apropriada para que os seus objetivos educacionais sejam alcançados. A professora deve lançar estratégias cada vez mais desafiadoras para que estas crianças possam se sentir desafiados a pensar e desta forma desenvolver de forma *sui generis* sua capacidade de raciocínio.

A lei não garante que a escola esteja desenvolvendo um contexto inclusivo é imprescindível a participação efetiva do professor para que a escola possa realmente garantir a permanência e êxito escolar destas crianças. Já não basta abrir os portões da escola, para haver inclusão se faz necessário criar um ambiente onde todos os alunos que nela se encontrem tenham suas necessidades educacionais atendidas. Como destaca Rocha (2002, p. 68): “a escola só será inclusiva quando souber lidar com a diversidade na unidade; quando souber trabalhar pedagogicamente com as diferenças e não tentar homogeneizá-las”.

Na escola regular observamos que nem todos que apresentam necessidades escolares especiais são deficientes, crianças com transtornos e crianças que apresentam problemas e

dificuldades de aprendizagem devido a vários fatores vêm tornar o paradigma da inclusão mais abrangente, como nos diz Karagiannis et al, (1999, p. 21), “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural”.

O QUE FAZER? CONSIDERAÇÕES...

*Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo.*

Paulo Freire

Quando a escola não cria práticas pedagógicas que se adaptam as necessidades educacionais das crianças com TDAH, as características peculiares de tal transtorno vão agir de forma negativa no processo de desenvolvimento das atividades escolares, dificultam a convivência com os pares e, portanto, tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento cognitivo são prejudicados.

Os traços principais do TDAH estão sendo abordados na literatura vigente, visto que, as professoras participantes do presente estudo têm noções básicas do transtorno pesquisado, associando-o a desatenção e inquietude – características do transtorno, e identificam estratégias facilitadoras na compreensão dos conteúdos da Matemática.

A escola apresenta ações no sentido de inserir crianças com TDAH no ambiente escolar ao proporcionar um atendimento/acompanhamento com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais. Porém, ainda é limitada quando falamos de formação continuada para os professores, dado que, algumas professoras entrevistadas, por si só, buscam estratégias para favorecer uma melhor aprendizagem matemática para estas crianças.

Ao matricular crianças com TDAH, a escola deve estar apta a desenvolver um trabalho pedagógico direcionado, não apenas para as referidas crianças, mas também aos professores, capacitando-os a desenvolver uma prática pedagógica que venha a responder eficazmente as necessidades educacionais dos alunos que venham a apresentar algum tipo de transtorno, distúrbio ou deficiência. O professor deve ser um pesquisador constante, buscando e (re) criando estratégias pedagógicas com o foco de aprimorar o aprendizado das crianças. Dentre buscas e (re) criações, encontramos as atividades lúdicas, em especial os jogos que, se utilizado com objetivo claro e seguindo uma meta, torna-se uma excelente alternativa para minimizar as dificuldades no ensino e na aprendizagem dos conteúdos de Matemática.

Um grande obstáculo a ser vencido pelos professores é saber como a criança com TDAH aprende e busca soluções para que a Matemática se torne para elas, uma disciplina fabulosa, cheia de mistérios a serem descobertos. Através dos jogos, brincando com a imaginação e a criatividade, crianças com TDAH podem encontrar o prazer de estudar Matemática. Pois, através deles a criança com o transtorno interage melhor com as outras e

com a professora, constroem seus próprios conceitos, melhoram a psicomotricidade, desenvolver melhor a imaginação e o ato de (re) criar, desenvolvendo, assim, a sua capacidade cognitiva, social e emocional.

*Você nunca sabe que resultados virão da sua ação.
Mas se você não fizer nada, não existirão resultados.*

Mahatma Gandhi

REFERÊNCIAS

ABDA. Associação Brasileira de Deficit de Atenção. <http://www.tdah.org.br>. Consultado em 06/06/2015.

American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM – IV**. São Paulo: Manole, 1994.

American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM – IV – TR**. 4 ed. Traduzido por Cláudia Dornelles. Porto Alegre: Artmed,[2002]. Título original: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM)

ANTUNES, Celso. **O jogo e a Educação Infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. 2 ed. Fascículo 15. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ANTUNES, Celso. **Jogos para e estimulação das múltiplas inteligências**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARNOLDI, Marlene A. G. Colombo; ROSA, M. V. F. P. Couto. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

AZEVEDO, Maria Verônica Rezende de. **Jogando e construindo matemática: a influência dos jogos e materiais pedagógicos na construção dos conceitos em matemática**. São Paulo: Editora Unidas, 1993.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Traduzido por Luis Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. [2006]. Título original: L'Analyse de Contenu.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde**. Traduzido por Luís Sérgio Roizman. Porto Alegre: Artmed, [2002]. Título original: Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): Complete Guide and authorized for parents, teachers and health professionals.

BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: atualização diagnóstica e terapêutica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BOGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação matemática**: uma introdução a teoria e aos métodos. Trad. Maria J. Alvarez, Sara B. Santos e Telmo M. Baptista. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BOGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação matemática**: uma introdução à teoria e aos métodos. Traduzido por Maria J. Alvarez; Sara B. Santos e Telmo M. Baptista. Porto - Portugal: Porto Editora, [1994]. Título original: Qualitative Research for Education.

BORIN, Júlia. **Jogos e resolução de problemas**: uma estratégia para as aulas de Matemática. 6 ed. São Paulo: IME-USP, 2007.

BRASIL. Lei no. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. **Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996**. Brasília, Distrito Federal.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: **Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V. 1 e 3. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.

BRASIL. Lei no. 436/2002, de 24 de abril de 2002, estabelece garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União, 25 de abril de 2002**. Brasília, Distrito Federal.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Formação pessoal e social. Brasília: MEC, 1998.

BRENELLI, Rosely P. **O jogo como espaço para pensar**: a construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

BROMBERG, Maria Cristina. Aspectos relevantes do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Jornal Paranaense de Pediatria**. Curitiba-PR, nº 1. V. 3. 2002.

CASTRO, Maria Edileide de Souza. **Educação**: Limites e Afetividade. Salvador – BA(..) JM Gráfica e Editora, 2008.

CONDEMARÍN, Mabel; GOROSTEGUI, María Elena; MILICIC, Neva. **Transtorno de Deficit de Atenção**: estratégias para o diagnóstico e a intervenção psicoeducativa. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006. Traduzido por Magda Lopes. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, [2006]. Título original: Disorder Deficit Attention: strategies for diagnosis and psycho educational intervention.

COSTA, Nielce Meneguelo Lobo da. Formação continuada de professores: uma experiência de trabalho colaborativo com matemática e tecnologia. In: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. **A formação do professor que ensina matemática – Perspectivas e pesquisas**. Horizonte: Autêntica, 2008.

DAMASCENO, Mônica Maria Siqueira. **A câmera do olhar e o olhar da câmera**: percepções dos professores acerca dos transtornos e dificuldades de aprendizagem na arte da ensinagem. 2014. Dissertação, Mestrado Profissional em Saúde da Criança e do Adolescente. Universidade Estadual do Ceará, 2014.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GASPARIN, J. L.. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Traduzido por: márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, [2004]. Título original: Stigma – Notes on the Management of Spoiled Identity.

GOLDSTEIN, Sam; GOLDSTEIN, Michael. **Hiperatividade**: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança. Traduzido por Maria Celeste Marcondes. Campinas, SP: Papirus, [2006]. Título original: Hyperactivity: How to develop a child's attention span.

GOROSTEGUI, M. E. (1997). **Síndrome de deficit atencional com hiperatividade**: Estilo cognitivo y rendimiento escolar (un enfoque sistêmico-ecológico).). *Psyke*, 6(2), 63-70.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.

GRILLO, Marlene et al. **A formação continuada de professores numa prática de seminários reflexivos**. Educação, EDIPUCRS, Porto Alegre, Ano, XXII, n. 38, jun 1999, p. 85 -98.

GROENWALG, C. L. O.; TIMM, U. T. **Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula**. Disponível em: <<http://somatematica.com.br>>. Acesso em fev/2016.

HAEUSSLER, I. M. (2003) Orientaciones para el apoyo de niños com déficit atencional. En G. Lucchini (Ed.), **Niños com necesidades educativas especiales** (pp. 93–102). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

HALLOWELL, E. M. y RATEY, J. J. (1995). **Driven to distraction**. New York: Simon & Schuster.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes, Maceió: Edufal, 2013

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.). Visão Geral Histórica da Inclusão. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. Traduzido por P. Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a matemática na educação infantil e séries iniciais**. 1ª ed.. Catanduva, SP: Editora Rêspel, 2011.

LEONTIEV, A. N.. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: LEONTIEV, A. N.; LÚRIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. 3ª ed.. São Paulo: Ícone/Edusp, 1991.

MACEDO, L.; PETTY, A. S.; PASSOS, N. C. **4 Cores, Senha e Dominó**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MATTOS, Paulo. **No mundo da Lua**: perguntas e respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. 16ª. ed. São Paulo: ABDA, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MIRANDA, S. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais**. Campinas: Papirus, 2001.

PACHECO, Sandra Pasquali. Neurologia. In: CAMARGO, Walter Jr.; HOUNIE, Ana G. **Manual Clínico do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Nova Lima, MG: Editora Info Ltda, 2005.

PAIS, Luiz Carlos. **Ensinar e aprender Matemática**. 2ª ed.. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PETTY, A. S. L.. **Ensaio sobre o valor pedagógico dos jogos de regras:** uma perspectiva construtivista. 1995. Dissertação, Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **CID – 10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados a Saúde.** 10^a. Rev. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997. (Vol. 1).

REIS, Maria das Graças Faustino; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. Práticas escolares e Desempenho Acadêmico de Alunos com TDAH. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, 2008.

ROCHA, R.. Educação Especial: Onde está a diferença?. In: SOUZA, R. C. (Org.). **A práxis na formação de educadores infantis.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROHDE, L. A.; BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade:** o que é? como ajudar? Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROHDE, L. A.; FILHO, E. C.M.; BENETTI, L.; GALLOIS, C.; KIELING, C. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância e na adolescência: considerações clínicas e terapêuticas. **Revista de Psiquiatria Clínica**, n. 31, p. 124-131, 2004.

ROHDE, L. A.; MATTOS, P. **Princípios e Práticas em TDAH:** transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003.

ROHDE, Luiz Augusto; ROMAN, Tatiana; ARONIVICH, Vitor. TDAH. In: ASSUMPCAO JUNIOR, Francisco Baptista; KUCZYNSKI, Evelyn. **Tratado de psiquiatria da infância e adolescência.** São Paulo: Editora Atheneu, 2003.

SANCHEZ, Jesús Nicasio Garcia. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTIAGO, Zélia Maria de Arruda; ONOFRE, Eduardo Gomes; MACÊDO, Luciana Maria de Souza. Tangram nas aulas de matemática: saberes geométricos no diálogo professor-aluno. **Revista Scientia Amazonia.** V. 5, n. 1, 45-54, 2016.

SHINYASHIKI, Roberto. **Pais e Filhos, companheiros de viagem**. São Paulo: Gente, 1992.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. 4 ed. São Paulo: Globo, 2014.

SILVA, Ana Beatriz B. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. 2 ed. São Paulo: Globo, 2015.

SMITH, Corine; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TEIXEIRA, Gustavo. **Desatentos e hiperativos: manual para alunos, pais e professores**. 2 ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

WEISS, M.L.L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 11 ed. Rio de Janeiro. Editora DP&A. 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **La imaginación y el arte em la infancia**. 9ª ed.. Madrid, España: Ediciones Akal, 2009.

OBRAS CONSULTADAS

ALMEIDA, José Joelson Pimentel de. **Gêneros do Discurso como forma de produção de significados em aulas de Matemática**. 2012. 257f. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador.

ANASTÁCIO, Maria Queiroga Amoroso; KLUTH, Verilda Speridião. **Filosofia da educação matemática: debates e confluências**. São Paulo: Centauro, 2009.

ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda. **Fala, professora!:** repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

- ANTUNES, Celso. **Inteligências múltiplas**. São Paulo: Editora Salesiana, 2001. (Coleção Viva Voz).
- ASSIS, Maria Célia de. **Violência na Escola: compreensão de um fenômeno social em João Pessoa-Paraíba-Brasil**. João Pessoa: A União, 2014.
- BROWN, Thomas E. **Transtorno de déficit de atenção: a mente desfocada em crianças e adultos**. Tradução Hélio Magris Filho. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BARKLEY, R. A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento**. 3 ed. Traduzido por Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, [2008]. Título original: Attention-deficit hyperactivity disorder: a clinical workbook.
- CASTRO, Edileide de Souza. **Educação: limites e afetividade**. Salvador, BA: JM Gráfica e Editora Ltda, 2008.
- DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.
- DUPAUL, G.; STONER, G. **TDH nas escolas**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2007.
- GERMANO, Giseli Donadon; PINHEIRO, Fábio Henrique; CAPELLINI, Simone Aparecida (Org.). **Dificuldades de aprendizagem: olhar interdisciplinar**. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- GRANDO, Regina Célia. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. 239f. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- GUIMARÃES, Gilda; BORBA, Rute (Org.). **Reflexões sobre o ensino de matemática nos anos iniciais de escolarização**. Recife: SBEM, 2009.
- JONES, Maggie. **Hiperatividade: como ajudar seu filho?**. Tradução Denise Maria Bolanho. São Paulo: Plexus Editora, 2004.
- KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J.. **Educação da criança excepcional**. Tradução

Marília Zanella Sanvicente. 3ª ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LIMA, Rossano Cabral. **Somos todos desatentos?:** o TDA/H e a construção de bioidentidades. Rio de Janeiro: Relume. Dumará, 2005.

LORENZATO, Sérgio. **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores.** Campinas: Autores Associados, 2006.

MACEDO, L.; PETTY, A. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARZOCCHI, G. M.. **Crianças desatentas e hiperativas:** o que pais, professores e terapeutas podem fazer por elas. São Paulo: Paulinas: Edição Loyola, 2004. (Coleção para saber mais; 13).

MIZUKAMI, M. G. N.. **Ensino:** as abordagens do processo. 16ª reimpressão. São Paulo: EPU, 2007.

NARDI, Antonio Egidio; QUEVEDO, João; SILVA, Antônio Geraldo da. (Org.). **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.** Porto Alegre: Artmed, 2015.

ORRÚ, Sílvia Ester (Org.). **Para além da educação especial:** avanços e desafios de uma educação inclusiva. RJ: Wak Editora, 2014.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Olanda. **Teorias da Aprendizagem:** texto introdutório. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

PHELAN, Thomas W. **TDA/TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.** São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2005.

Revista Odisseia de Medicina. Neurologia. **Síndrome hipercinética:** sintomas e diagnóstico. Ano II. Nº 16. Goiânia. Março, 2011.

SÁNCHEZ-CANO, Manuel; BONALS, Joan (Col.). **Avaliação Psicopedagógica.** Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **Dificuldades de Aprendizagem na Escola**: um tratamento psicopedagógico. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa**. 5ª ed.. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

APÊNDICE

APÊNDICE A**ROTEIRO DE IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS**

1. Identificação _____

2. Sexo:

Feminino () Masculino ()

3. Idade:

20 a 30 anos ()

31 a 40 anos ()

41 a 50 anos ()

Mais de 50 anos ()

4. Formação:

() Graduação. Curso: _____ Ano de Conclusão: _____

() Pós-graduação Curso: _____ Ano de Conclusão: _____

5. Tempo de Docência:

1 a 3 anos ()

4 a 8 anos ()

9 a 15 anos ()

Acima de 15 anos ()

6. Trabalhou com crianças/adolescentes com TDAH?

Sim () Não ()

Se sim, onde? _____

Quanto tempo? _____

7. Ha quanto tempo leciona na atual escola?

8. Nos últimos dois anos você fez algum curso de qualificação ou aperfeiçoamento?

Se sim, qual curso? _____

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA COMPREENSIVA

Categorias a serem analisadas:

- × A compreensão do termo TDAH;
- × A escola informa as professoras sobre a criança com TDAH inserida na sala de aula;
- × Formação continuada para professores;
- × Experiência com crianças acometidas com TDAH;
- × Assimilação dos conteúdos de Matemática;
- × Realização das tarefas de Matemática, realizadas em sala de aula e em casa;
- × Estratégias metodológicas utilizadas nas aulas de Matemática;
- × Apoio familiar na construção da aprendizagem da criança com TDAH.

Entrevistador: Luciana Maria de Souza Macêdo

Entrevistado: _____

APÊNDICE C**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Eu, _____, professora da turma _____, declaro que estou ciente da seriedade da minha participação na pesquisa da Prof^{ta}. Luciana Maria de Souza Macêdo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba, cujo título **PROFESSORES DE MATEMÁTICA NAS TRILHAS DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TDAH**. E ademais, que tenho pleno conhecimento de que a referida pesquisa será realizada com professores de Matemática do Ensino Fundamental I na escola onde leciono, onde a pesquisadora conta com o apoio da direção da escola.

Estou ciente da minha contribuição em fornecer informações sobre o ensino e a aprendizagem da criança com TDAH, inserido na minha sala de aula, para o sucesso desta pesquisa. Fui informada de que a minha participação é de caráter voluntário.

Tenho conhecimento do direito e da liberdade de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, antes ou depois da transcrição dos dados, independente do motivo e sem prejuízos a sua pessoa.

A pesquisadora informou de que as informações serão analisadas e publicadas em trabalhos acadêmicos, todavia, a identidade dos participantes será preservada, sendo guardada em sigilo.

Fui informada dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, citamos:

- Refletir sobre aspectos históricos e conceituais abordados na literatura científica em relação ao TDAH;
- Identificar o conhecimento do professor acerca da temática pesquisada;
- Discutir a importância das atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem da Matemática;

- Compreender a influência das atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem da Matemática em aprendizes com TDAH.

Por fim, estou ciente de que a entrevista será gravada em áudio e que nenhum pesquisado terá seu verdadeiro nome mencionado em qualquer registro produzido. Além disso, terei acesso aos resultados da pesquisa através de uma reunião na escola, quando os mesmos estiverem disponíveis, bem como através da página do Mestrado ou no material que será anexado a biblioteca da escola, para que possamos ler a qualquer momento.

Sinto-me esclarecida acerca da proposta da pesquisa, concordando com a participação e permito que a entrevista seja gravada em áudio.

Juazeiro do Norte/CE, _____ de _____ de _____.

Assinatura da Professora:

Assinatura da Pesquisadora:

Assinatura do Orientador da Pesquisa:

ANEXO

ANEXO 1

Questionário apresentado pela Associação Brasileira de Déficit de Atenção – ABDA

Para cada item, escolha a coluna que melhor descreve o(a) aluno(a) (MARQUE UM X):

Nome: _____

Série: _____ Idade: _____

	Nem um pouco	Só um pouco	Bastante	Demais
1. Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas.				
2. Tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer.				
3. Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele.				
4. Não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas ou obrigações.				
5. Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades.				
6. Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado.				
7. Perde coisas necessárias para atividades (p. ex: brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros).				
8. Distrai-se com estímulos externos.				
9. É esquecido em atividades do dia-a-dia.				
10. Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira.				
11. Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado.				
12. Corre de um lado para outro ou sobe demais nas coisas em situações em que isto é inapropriado.				
13. Tem dificuldade em brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma.				
14. Não pára ou frequentemente está a “mil por hora”.				
15. Fala em excesso.				
16. Responde as perguntas de forma precipitada antes delas terem sido terminadas.				
17. Tem dificuldade de esperar sua vez.				
18. Interrompe os outros ou se intromete (por exemplo: intromete-se nas conversas, jogos, etc.).				
Versão em Português validada por Mattos P. et al (2005)				

Como avaliar:

1) Se existem pelo menos 6 itens marcados como “BASTANTE” ou “DEMAIS” de 1 a 9 = existem mais sintomas de desatenção que o esperado numa criança ou adolescente.

2) Se existem pelo menos 6 itens marcados como “BASTANTE” ou “DEMAIS” de 10 a 18 = existem mais sintomas de hiperatividade e impulsividade que o esperado numa criança ou adolescente.

O questionário SNAP-IV é útil para avaliar apenas o primeiro dos critérios (critério A) para se fazer o diagnóstico. Existem outros critérios que também são necessários.

IMPORTANTE: Não se pode fazer o diagnóstico de TDAH apenas com o critério A!

Veja abaixo os demais critérios.

CRITÉRIO A: Sintomas (vistos acima).

CRITÉRIO B: Alguns desses sintomas devem estar presentes antes dos 7 anos de idade.

CRITÉRIO C: Existem problemas causados pelos sintomas acima em pelo menos 2 contextos diferentes (por ex., na escola, no trabalho, na vida social e em casa).

CRITÉRIO D: Há problemas evidentes na vida escolar, social ou familiar por conta dos sintomas.

CRITÉRIO E: Se existe um outro problema (tal como depressão, deficiência mental, psicose, etc.), os sintomas não podem ser atribuídos exclusivamente a ele.

Fonte: <http://www.tdah.org.br/sobre-tdah/diagnostico-criancas.html#sthash.GV0eUpOT.dpuf>

ANEXO 2

As estratégias a serem utilizadas em sala de aula estão descritas no quadro a seguir (TEIXEIRA, 2013):

1. Estabeleça rotinas: Mantenha a sala de aula organizada e estruturada. O estabelecimento de uma rotina diária em sala de aula facilitará o entendimento e a aprendizagem de todas as crianças. Estimule o aluno a limpar sua mochila semanalmente e a mantê-la organizada também.

2. Crie as regras da sala de aula: Regras claras e objetivas ajudam na manutenção da disciplina em sala de aula. Essas regras podem ser fixadas em um painel localizado em local de fácil visualização pelos alunos. Consequências negativas por quebra das regras também podem ser fixadas no painel, assim como consequências positivas (prêmios) por comportamentos assertivos.

3. Agenda escola-casa: Trata-se de uma estratégia comumente usada pelos professores. Através dela, informações importantes poderão ser trocadas sobre o comportamento do aluno em sala de aula, no recreio escolar, ou sobre a execução de deveres de casa e atividades. Enfim, pais e professores poderão manter um canal de comunicação para saber como está a criança ou adolescente.

4. Sentar na frente na sala de aula: Será mais fácil monitorar e ajudar o estudante com dificuldade nos estudos e com um comportamento desatento ou hiperativo sentando-o na frente na sala de aula, próximo ao quadro e ao professor. Isso irá facilitar o controle e manejo e comportamentos inadequados em sala de aula, além de permitir que o professor faça intervenções ou elogie boas atitudes desse aluno.

5. Matérias mais difíceis no início da aula: Não apenas os que tem TDAH, mas todos os estudantes estão mais aptos à aprendizagem no início do horário letivo. Portanto, as disciplinas mais difíceis podem ser “privilegiadas” nesse momento, com maiores chances de serem assimiladas, enquanto no final do dia todos estão mais cansados, e os conteúdos mais difíceis podem ser ensinados nesse momento.

6. Pausas regulares: Todos nós possuímos uma determinada capacidade para permanecermos atentos. Isso significa que após um determinado tempo, nossa capacidade atencional diminui

muito, assim como nosso desempenho. Portanto, permitir pausas regulares entre as atividades é uma conduta importante para que os alunos possam relaxar por alguns minutos.

7. Ensine técnicas de organização e estudo: Normalmente, crianças e adolescentes apresentam dificuldade para se organizar e planejar os estudos. Se esses estudantes tivessem TDAH será ainda maior. Portanto, o professor pode exercer um papel importantíssimo no estabelecimento de técnicas de organização para favorecer o estudo em casa.

8. “Tempo extra” para responder às perguntas: Por que não? Estamos lidando com um aluno que apresenta dificuldade no controle da atenção, desorganizado, mas que se conseguir um tempo extra, pode atingir os objetivos propostos pelo professor. Logo, permitir um tempo extra para responder às perguntas propostas durante a aula ou durante a prova pode e deve ser realizado.

9. Questione sobre dúvidas em sala de aula: O professor deve questionar o portador de TDAH, assim como outros estudantes dificuldades acadêmicas, sobre dúvidas em sala de aula. Isto ajudará na assimilação de conceitos e favorecerá a atenção do aluno.

10. Estimule e elogie: Portadores de TDAH comumente apresentam baixa autoestima, pois estão constantemente recebendo críticas, podendo se tornar desestimulados com a escola. Elogiando e estimulando seu esforço, o aluno se sentirá valorizado, sua autoestima será protegida e teremos grandes chances de observar um crescimento acadêmico. Estimule o aluno com palavras de incentivo. Faça cartazes para serem colocados no mural de recados com as regras do bom comportamento, recompensas por bom comportamento e consequências pelo desrespeito às regras.

11. Premie o bom comportamento em sala de aula: Também chamado de esforço positivo. Essa estratégia visa a estimular que comportamentos assertivos sejam potencializados e o interesse pelos estudos aumente, promovendo a melhoria do desempenho acadêmico de todos. Implemente um programa com pontuação e recompensas por bom comportamento, também chamado de economia de fichas. Você pode escrever um contrato entre você e o aluno em que ele concorde em realizar seus trabalhos de sala e associar-se a uma premiação em caso de sucesso. Ao final do capítulo há exemplos de premiações em sala de aula.

12. Traga a aula para o dia a dia do aluno: Temos mais um fator para a melhoria acadêmica de qualquer estudante: a motivação. Muitas crianças e adolescentes encontram dificuldade em entender a necessidade de algumas disciplinas. Portanto, a contextualização da matéria

ensinada pode ser uma boa alternativa para atrair o interesse do aluno. A matemática será muito mais interessante caso o aluno aprenda a utilizá-la concretamente em sua rotina diária. O português pode envolver a utilização de recortes de jornais e revistas, assim como geografia e história. Enfim, existem inúmeras formas de tornar as disciplinas interessantes para os alunos. Ao final do capítulo, há orientações sobre estratégias para atrair a atenção do aluno em sala de aula.

13. Seja simpático: Costumo me lembrar de meus professores do colégio e os melhores eram sempre aqueles dinâmicos, extrovertidos, que se movimentavam em sala de aula, motivadores, engraçados e que chamavam os alunos pelos nomes. Oscile a entonação e o volume de voz para atrair a atenção. O professor pode ser um excelente modelo de comportamento para seus alunos. Portanto, seja empático!

14. Dividir trabalhos por partes: Uma vez que crianças e adolescentes com TDAH apresentam dificuldade na organização para a execução de trabalhos escolares, ensiná-los a dividir em várias etapas pode ser uma grande estratégia para facilitar a resolução e a conclusão, tornando o trabalho menos exaustivo.

15. Agenda e lista de atividades diárias: Atualmente nossas crianças e adolescentes têm muitas atividades. São aulas particulares, aulas de inglês, futebol, judô etc. Bem, ensiná-los a utilizar uma agenda ou uma lista de atividades diárias pode auxiliar muito na organização e no planejamento de seu tempo.

16. Leitura sobre os transtornos comportamentais: Professores devem ter algum conhecimento técnico sobre os problemas comportamentais escolares. Portanto, leia bastante sobre o TDAH e outras condições comportamentais que acometem crianças e adolescentes.

17. Seja assertivo: O professor é figura central e modelo de aprendizagem para seus alunos, portanto seja assertivo em suas colocações. Evite críticas, pois o aluno com TDAH normalmente apresenta um prejuízo muito grande em sua autoestima. Prefira elogios, mas caso a crítica seja necessária, converse separadamente com o aluno para evitar expor suas dificuldades acadêmicas e comportamentais aos outros estudantes.

18. Esteja alerta e antecipe problemas: Muitas vezes as mudanças comportamentais dos alunos seguem um padrão. Identificando precocemente esse padrão de comportamento, professores podem antecipar situações problemáticas, como por exemplo: sempre que um aluno começa a levantar da carteira, outros o seguem e em segundos todos estão conversando e dispersos. O professor pode se antecipar e combinar que será permitido que o aluno se

levante da carteira após os exercícios terem sido concluídos e com sua autorização. Lembre os alunos sobre o comportamento esperado para essa ou aquela atividade em sala de aula.

19. Faça contato visual: Olhe nos olhos de cada aluno e chame-os pelo nome para atrair e captar a atenção. Dessa forma os estudantes estarão mais alertas e atentos às suas orientações e ensinamentos.

20. Utilize a internet: Alunos que apresentam dificuldade na cópia em sala de aula podem se beneficiar da colocação de textos e de deveres de casa na internet ou na distribuição de materiais impressos pelo professor.

21. Estimule a prática de esportes: A prática de atividade física deve ser estimulada sempre. Aí entra com maior ênfase o papel do profissional de educação física. Crianças e adolescentes com TDAH comumente apresentam dificuldades de relacionamento social e são estabanas nas atividades físicas. Esportes coletivos são excelentes ferramentas para estimular a socialização, melhorar a autoestima, além de ensinar sobre a importância do trabalho em equipe, do respeito às regras, de seguir uma hierarquia de comando e de respeitar a autoridade do professor.

Fonte: TEIXEIRA, 2013, p. 94 – 101.

ANEXO 3

A ABDA fornece algumas dicas para o sucesso do professor na aprendizagem da criança com TDAH:

- saber distinguir o que o aluno com TDAH é capaz de fazer do que ele não é (principalmente ao lidar com comportamentos disruptivos) e assim não criar expectativas irreais. (...) observar o aluno e estudar sobre o TDAH são as melhores formas de se preparar para fazer essa distinção sobre o que é sintoma e/ou consequência do transtorno daquilo que não é. Nesse sentido, cuidado para não repreender o tempo todo: **sintomas primários NÃO podem ser punidos!**
- Não deixar flutuações de humor ou cansaço interferirem no trabalho de inclusão e agir da mesma forma mesmo quando as situações se modificam. Na implementação das estratégias de sala de aula o papel do professor é de extrema importância, é quase imensurável a diferença que um professor informado e motivado corretamente pode fazer para seus alunos!
- Todos os recursos abaixo podem e dever ser usados para os alunos com TDAH. Construí-los de uma forma divertida e em grupo com os alunos ajuda ainda mais a engajá-los na importância de tais ferramentas.
 - Lembretes em agendas e/ou cadernos
 - Listas de tarefas
 - Anotações em provas e trabalhos
 - Quadro de Avisos e cronogramas, servindo como ferramentas organizadoras de horários e datas importantes.
- Uma outra dica ainda dentro dessa dica é eleger juntos com os alunos alguns representantes para serem responsáveis por cada um desses recursos.
- Conversar com a criança e seus pais sobre o método mais fácil de estudo em casa. Isso facilita muito a vida dos que tem TDAH. Proponha aos pais alguns “experimentos” de formas de estudos diferentes até que seja encontrada a mais adequada para aquele aluno, contanto que inclua uma programação de estudo com intervalos e assim não acumular matéria.

- Ambientes com muitos distratores/estímulos externos devem ser evitados. Uma sala de aula deve contar apenas elementos necessários para a situação de aula daquele momento. Murais com muitas informações ficam melhor colocados nos corredores por exemplo. Músicas ou barulhos externos com frequência também devem ser evitados.
- No ambiente escolar, evitar instruções muito longas e parágrafos muito extensos! Isso certamente será apreciado e facilitará o aprendizado de todos os alunos sem exceção.

Por exemplo: Provas com enunciados longos funcionam muito mais como "armadilha" do que uma tentativa de esclarecimento da pergunta. Espaço entre as perguntas e clareza nas instruções são imprescindíveis para uma melhor realização de provas.

- Uma boa forma de envolver todos os alunos e principalmente os que tem TDAH é solicitar que um aluno a repita a instrução que você acabou de dar para a realização de uma determinada tarefa (alternância entre os alunos / aumenta a atenção de toda a turma)
- Atividades que exijam maior integridade da atenção sustentada devem ser feitas preferencialmente no início da aula, ou seja, as tarefas que demandem mais atenção contínua por um período de maior devem ser priorizadas e assim serem feitas no início da aula.

Por exemplo: Provas deverão acontecer no primeiro tempo de aula. No último tempo o aluno já teve várias aulas, de várias matérias, que acabam funcionando como elementos de distração e podem prejudicar todos os alunos, especialmente os que tem TDAH desnecessariamente.

- Conscientizar os alunos com TDAH do tipo de prejuízo que o comportamento impulsivo pode trazer tanto para ele quanto para o grupo. Os alunos com TDAH precisam se dar conta de que interromper a fala da professora ou o andamento das atividades pode ser altamente improdutivo para ele e para o grupo. Isso deve ser feito individualmente e de forma que não culpe o aluno. Apenas sirva como uma conversa esclarecedora.

Fonte: <http://www.tdah.org.br/br/dicas-sobre-tdah/dicas-para-educadores/item/399-algumas-estrat%C3%A9gias-pedag%C3%B3gicas-para-alunos-com-tdah.html>

ANEXO 4

Lista de recomendações aos professores, sugerida por Condemarín, Gorostegui e Milicic (2006), para que possam incentivar o aprendiz na construção e no planejamento de suas atividades, bem como na organização como um todo.

- Ajudar as crianças a planejar seu tempo, desenvolvendo um horário que divida a classe em períodos claramente definidos. Fazer uma lista das atividades que deverão ser realizadas durante cada período e reforçá-las quando as tenham realizado dentro do tempo convencionado. Gradualmente diminuir o apoio até que elas sejam capazes de planejar seu tempo diário ou semanal de forma independente.
- Apresentar as instruções para as tarefas e atividades a serem realizadas em classe de forma clara e concisa, dando apenas informação necessária, sem detalhes supérfluos ou distratores.
- Apresentar as instruções na forma verbal e escrita. As crianças podem primeiro escutá-las tomando nota, e depois checar sua anotação com as instruções escritas.
- Começar com instruções que tenham poucos passos. Estimular os alunos para que continuem sozinhos cada um deles. Quando forem capazes de seguir instruções simples, dar-lhes instruções mais complexas.
- Ensinar-lhes a fazer perguntas apropriadas relacionadas com as instruções e proporcionar-lhes um modelo. O modelo pode consistir em uma demonstração feita pelo professor ou por um conjunto de orientações escritas para fazer perguntas quando a instrução não for clara.
- Agrupar alunos para realizar as tarefas. Reforçar o grupo se seus integrantes finalizarem seu trabalho e satisfizerem os critérios de precisão, de tal modo que os próprios atuem regulando a conduta das crianças mais inquietas.
- Fazer uma lista de materiais necessários para realizar uma tarefa e verificar que os alunos os tenham à mão antes de iniciar a atividade. Mais adiante, estimular as crianças a fazer a lista de forma independente.
- Pedir aos pais que estabeleçam em casa um horário tranquilo para as crianças realizarem suas tarefas; durante esse horário, nem televisão nem rádio deverão estar funcionando.
- Trabalhar com os pais para estabelecer em casa um programa que reforce os hábitos de estudo de seus filhos. Os pais podem se comunicar semanal ou mensalmente com o professor ou levar uma lista de cotejo para controlar se seus filhos respeitaram o horário designado para efetuar as tarefas em casa

ANEXO 5

Relação das sugestões de Hollowell e Ratey (1995), apontadas por Condemarin, Gorostegui e Milicic (2006), favorecendo a boa conduta familiar.

1. Em primeiro lugar, é imprescindível um bom diagnóstico. É o ponto de partida de qualquer tratamento.
2. Educar a família. O ideal é que toda a família aprenda sobre o que é TDA/H. Muitos problemas são solucionados quando a família compreende do que se trata. Todas as perguntas devem ser respondidas.
3. A família deve mudar sua narrativa, seu discurso sobre o membro com TDA/H. É preciso reverter a *profecia autocumprida*. Independentemente dos problemas, a criança com TDA/H também tem características positivas. Destacá-las, mudar o discurso e o foco do negativo para o positivo pode contribuir para desenvolver esses aspectos ocultos: quem sabe bom humor, criatividade, energia, etc. A família mais do que ninguém, pode contribuir para resgatar esse potencial positivo da criança com TDA/H.
4. Deixar claro que o TDA/H não é culpa de ninguém. Não têm culpa os pais nem os irmãos nem a pessoa que sofre dele. Isso deve ser aceito por todos, pondo fim à crença de que só é desculpa para condutas irresponsáveis ou preguiça. Se não for assim, o tratamento não terá efeito algum.
5. Basicamente, deverá ser aceito que o TDA/H é um assunto de família, não de apenas um de seus membros. Diferentemente de outros problemas médicos, o TDA/H afeta a família no seu cotidiano. O fato de todos se sentirem parte do problema fará com que todos se comprometam com a sua solução.
6. Cuidar do *equilíbrio da atenção*. O fato de um irmão apresentar TDA/H faz com que a atenção da família se concentre em torno dele, em detrimento dos outros irmãos. Isto acontece apesar de a atenção poder ser *negativa*, ou seja, atraída pelas condutas disruptivas da criança ou do adolescente. Tal pode acarretar ressentimentos entre os irmãos. É preciso cuidar para que a pessoa com TDA/H não concentre sobre si os cuidados e as preocupações da família, dominando a cena, controlando o que se faz e o que não se faz.
7. Tentar evitar a briga, o conflito. Seja porque o problema ainda não foi diagnosticado ou, se o foi, porque ainda não foi tratado, sempre ocorre de a criança ficar enfrentando o resto da família, ou o marido enfrentando a esposa. Assim como o dano e a incapacidade podem definir a família do alcoólatra, da mesma maneira o enfrentamento e a briga podem consumir as energias da família com TDA/H.
8. Uma vez que o diagnóstico foi feito e que a família compreende o que é o quadro, sugere-se reunir seus membros para negociar qual é o papel de cada um nesta situação em que todos estão comprometidos. Seja como for, é bom que a família adote o hábito de negociar, mais do que lutar entre si. Deve-se explicitar os termos da negociação, e inclusive é aconselhável escrevê-lo, que cada um indique explicitamente qual será sua participação, seu aporte e também quais seriam as consequências para cada um no caso de não se cumprir os acordos.

9. Se a negociação fracassar, deve-se considerar a participação de um terapeuta familiar que escute cada um e consiga um consenso entre as diferentes posições, em especial quando se trata de famílias com estilos de relação muito violentos ou explosivos.
10. Dentro do contexto da terapia familiar, aplicar técnicas de interpretação de papéis (*role playing*) pode ser útil para que cada um mostre o que vê no outro e, por sua vez, saiba como os outros veem. Considerando que as pessoas com TDA/H são observados pouco componentes, verem-se através da maneira como os outros as veem pode ser muito útil para tentar mudanças.
11. Se o conflito não pode ser evitado, o aconselhável é retirar-se, já que uma vez que ele foi produzido, não é possível sair. O ideal é não entrar nele; manter-se à margem.
12. Dar a cada um a possibilidade de ser escutado, em especial aos que falam menos.
13. Romper, interromper os processos negativos e transformá-los em positivos. Incentivar cada vez que ocorre algo nessa direção, dirigir cada um para metas possíveis, em vez de crer que as situações e os problemas são inevitáveis. Uma das tarefas mais difíceis da família com TDA/H é assumir que todos podem fazer algo para reverter a situação (que não só o afetado deve mudar).
14. Esclarecer, tantas vezes quanto seja necessário, o que se espera de cada um, quais são as regras e as normas e que consequências acarretadas transgredi-las.
15. A estabilidade e a confiança no amor dos pais são fundamentais. O filho com TDA/H os desafia constantemente, mas o amor não pode flutuar em relação a isso; se ele é amado quando se porta bem e é odiado quando se porta mal, o sistema familiar torna-se turbulento e imprevisível.
16. Os pais devem-se apresentar-se em comum acordo com a conduta a ser adotada com os filhos, independentemente das diferenças que eles possam ter. A consistência apóia qualquer manejo do TDA/H.
17. Não manter a criança afastada da família ampliada. Esta também pode ajudar no tratamento. Muitas vezes por temor que a criança “não se porte bem”, ela é privada de participar de atividades e rituais familiares, que têm grande significado para seu desenvolvimento emocional.
18. Determinar áreas de problemas. Áreas clássicas de problemas são, por exemplo, os horários. Convém determinar com precisão quais são as características específicas do problema, para em seguida cada um se aproximar do tema de forma construtiva, negociar com cada um como pode fazê-lo melhor, escutar sugestões.
19. Fazer reuniões do tipo tempestade de idéias (*brainstorm*) para que cada um exponha suas ideias sobre de que modo pode-se melhorar o sistema. Tentar conseguir que a família funcione como uma equipe.
20. Utilizar o *feedback* proporcionado por fontes externas à família, tais como professores, parentes, amigos, outras crianças, etc. Provavelmente, se alguém não quiser escutar os membros de sua família, pode estar interessado em fazê-lo se a informação vier de fora.
21. Considerar o TDA/H como uma condição de normalidade na família, tão normal e aceitável como outras condições que talvez também interfiram no funcionamento normal das rotinas familiares. Embora isso possa ser muito difícil, especialmente em momentos de crise, tente fazê-lo.

22. O TDA/H pode desgastar uma família, colocar uns contra os outros. Os tratamentos não são eficazes de imediato e o fundamental costuma ser justamente a persistência no esforço e na manutenção de um certo “senso de humor”. É de se esperar que passem às vezes períodos mais ou menos longos em que não se percebem mudanças, mas nem assim se deve abandonar o esforço. *Procure ajuda, mude o tratamento, mas não o abandone.*

23. O TDA/H não pode ser abandonada de forma individual. Deve-se buscar ajuda e apoio profissional, envolvendo a maior quantidade possível de redes relacionadas com o tema: pediatras, escola, amigos, grupos de pais, etc.

24. Dar atenção aos limites e ao controle excessivo na família. A clareza e consistência das normas não implicam excesso de controle. Cada um deve se sentir parte, mas ao mesmo tempo também é uma pessoa, um indivíduo, independentemente do sistema familiar. As atitudes muito controladoras provocam por si só rebeldia e interferem no desenvolvimento individual, além dos limites do sistema familiar.

25. Manter a esperança. É bom deixar espaços para escutar os sofrimentos e os problemas de cada um, mas também é preciso ser capaz de estimular a reação positiva para que se possa seguir adiante.

Fonte: CONDEMARIN, GOROSTEGUI e MILICIC, 2006 p. 187 – 191.