

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Débora Liberato de Oliveira

“Ele é bem esperto, só que ele não para quieto!” Uma análise das ações pedagógicas de professoras que trabalham com alunos diagnosticados com TDAH

Porto Alegre
2. Semestre
2012

Débora Liberato de Oliveira

“Ele é bem esperto, só que ele não para quieto!” Uma análise das ações pedagógicas de professoras que trabalham com alunos diagnosticados com TDAH

Trabalho de conclusão apresentado a Comissão de Graduação do curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como quesito parcial e obrigatório para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dra. Luciana Vellinho Corso

Porto Alegre
2º Semestre
2012

Dedico este trabalho à minha mãe, que de outro plano acompanha minha trajetória de lutas, conquistas e aprendizagens; Mesmo em memória tenho a certeza de tê-la ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado força e determinação para a realização deste sonho de tornar-me pedagoga e pela oportunidade de estudar em uma Universidade Federal.

Aos amigos que sempre me incentivaram e apoiaram, mesmo em tempos inglórios e difíceis, jamais desistiram de acreditar no meu potencial, me apoiando e incentivando nas horas críticas. Obrigado por tudo.

A minha família que nunca deixou de acreditar que era possível a realização desse sonho, dando-me todo o apoio tanto afetivo quanto financeiro. Em especial, agradeço ao meu pai que sempre me acarinhou em momentos de angústia e desespero, nunca deixando de acreditar em mim e que eu conseguiria conquistar esse título. Pai te amo.

Aos presentes que a UFRGS me proporcionou que atendem pelos nomes de Fabiana, Liana e Natalia, e com certeza sem as quais não venceria esta etapa. Nós conseguimos! Obrigado por todos os momentos felizes e de aprendizado junto a vocês. As amo e as quero ao meu lado pra toda vida.

Agradeço as professoras que participaram de minha formação nesta academia, ressalto especialmente as Prof^{as} Carmem Machado, Clarice Travessine, Maria Isabel Dalla Zen, Susana Rangel. As doutoras minha eterna gratidão. Em especial, agradeço a minha querida orientadora Luciana Vellinho Corso, que contribuiu significativamente nas minhas aprendizagens docente no ramo que pretendo seguir; Sempre me acalmou e não desistiu de mim em momentos em que me encontrava desesperada, me orientando magistralmente mesmo que eu não correspondesse da forma. Obrigado por ser uma professora maravilhosa e compreensiva.

A todas as crianças que foram minhas alunas, me tornando de fato professora, muito obrigado. È por vocês e pra vocês que estudo e tento melhorar nesta profissão.

QUASE SEM QUERER

Letra: Renato Russo

Tenho andado distraído, impaciente e indeciso.
E ainda estou confuso só que agora é diferente,
estou tão tranquilo e tão contente. [...] Já não
me preocupo se eu não sei por que, às vezes o
que eu vejo quase ninguém vê. Eu sei que você
sabe quase sem querer que eu vejo o mesmo
que você.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso trata-se de um estudo de caso realizado com duas crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em escolas da rede pública de Porto Alegre. A pesquisa se deu com base nas minhas experiências acadêmicas e docentes, com um aluno da Ed. Infantil e outro das Séries Iniciais, tendo seu início em abril de 2011 e término em junho de 2012. O estudo tem como questão problematizadora: “Que ações pedagógicas estão sendo feitas para auxiliar o desenvolvimento e a aprendizagem destes alunos?” O principal objetivo do trabalho é analisar a proposta pedagógica realizada, visando contemplar de que forma tal proposta pode facilitar ou dificultar a aprendizagem destes alunos no âmbito escolar. Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se como instrumento de pesquisa o entrevista previamente estruturado e a observação. Ancorei-me principalmente nos estudos de Newra Rotta, Álvaro Marchesi, Sônia Moojen e Clarissa Golbert. Através da análise dos dados foi possível inferir o quanto as ações pedagógicas e a falta de formação e informação das docentes podem desmotivar os alunos. Também foi contemplado neste estudo a forma como as professoras devem agir e estimular os alunos que apresentam TDAH.

Palavras-chaves: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Ações pedagógicas. Aprendizagem

OLIVEIRA, Débora Liberato. **“Ele é bem esperto, só que ele não para quieto!” Uma análise das ações pedagógicas de professoras que trabalham com alunos diagnosticados com TDAH.** Porto Alegre, 2012. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SUMÁRIO

Sumário

1. Introdução	8
2. TRANTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE	10
2.1 Caracterização	10
2.2 Etiologia	11
2.3 Prevalência	12
2.4 Diagnóstico	13
2.5 Intervenção	14
2.5.1 Medicamentos, atendimentos e Ação escolar.....	14
3. JOÃO E PEDRO: UM ESTUDO DE DOIS CASOS	16
3.1 Participantes da pesquisa.....	16
3.1.1 Pedro	16
3.1.2 João	16
3.2 Apresentação dos casos.....	16
3.2.1 Caso Pedro.....	16
3.2.2 Caso João	17
3.3 Intervenções pedagógicas.....	19
4. ANÁLISES	22
4.1 Caso Pedro	22
4.1.1 ENTREVISTA COM A PROFESSORA	22
4.1.2 ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA	24
4.2 Caso João	26
4.2.1 ENTREVISTA COM A PROFESSORA	26
4.2.2 ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA.....	30
4.2.3 ALUNO	32
4.2.4 ENTREVISTA COM O ALUNO	32
4.2.5 ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA.....	35
5. Considerações Finais	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

1. Introdução

O presente trabalho de conclusão do curso de pedagogia de Universidade Federal do Rio Grande do Sul visa destacar o estudo de dois casos sobre meninos diagnosticados com Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) da rede pública de Porto Alegre: Um da educação infantil, com quem pude ter o privilégio de conviver durante um ano de estágio extracurricular, aprender e conhecer um pouco mais sobre as especificidades e sintomas deste transtorno; O outro das séries iniciais, com quem convivi por apenas duas semanas, tempo destinado a observação e prática curricular do 6º semestre.

Este trabalho se propõe principalmente a analisar as propostas pedagógicas das professoras aplicadas a estas crianças que apresentam TDAH, que passaram e marcaram minha vida acadêmica e profissional, visando contemplar de que forma tais propostas puderam facilitar ou dificultar a aprendizagem destes alunos no âmbito escolar e, como as ações pedagógicas poderiam ter sido pensadas sob outro olhar. Saliento que neste trabalho a ideia não é desmerecer ou criticar o trabalho de minhas colegas de profissão, mas sim de refletir sobre inquietações que me levaram a analisar tais ações. Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se como instrumento de pesquisa o questionário previamente estruturado e a observação.

Durante um ano de meu fazer docente, o fiz em uma Escola de Educação Infantil da rede municipal de Porto Alegre, estagiando com crianças clinicamente diagnosticadas com TDAH. Ao ingressar no universo da Educação Especial, o que pude perceber foi que nenhum tipo de atividades dirigidas eram pensadas de forma a contemplar esses alunos com necessidades especiais. Afirmo ser uma tarefa árdua essa de traçar estratégias que contemplem o desenvolvimento pleno das crianças, mas afinal, não é isso que é ser professora? Em classes com crianças com necessidades especiais não é diferente. Partindo do princípio de que não existe turma homogênea no que diz respeito a aprendizagem, não pode-se esperar que todas as crianças aprendam no mesmo ritmo. O necessário é que se pense em diferentes formas de aproveitar e estimular o desenvolvimento potencial de cada aluno.

No decorrer de minha jornada acadêmica, nas práticas de docência realizadas no curso de Pedagogia, me deparei com um caso de um menino do terceiro ano que foi destacado pela professora regente por ter problemas de aprendizagem apenas por

possuir o TDAH, enquanto na verdade era um dos melhores alunos da classe neste quesito. Estes casos em especial, me suscitaram um grande interesse sobre as diversas ações pedagógicas das profissionais da educação, pois o discurso de uma professora pode estigmatizar um aluno em formação.

Pensando nisso, comecei a me questionar sobre *Que ações pedagógicas estão sendo feitas para auxiliar o desenvolvimento e a aprendizagem destes alunos?* O fato de crianças com necessidades especiais estarem presentes nas escolas não é o suficiente para que elas aprendam. É preciso significativas intervenções pedagógicas voltadas para um melhor aprendizado e, é claro, um conhecimento do professor sobre as reais possibilidades e limitações que cada aluno possa apresentar.

Nos capítulos a seguir são apresentadas considerações a cerca do TDAH, tais como a etiologia, o diagnóstico, possíveis intervenções, entre outros; No capítulo 3 então apresento os casos analisados, com dados pessoais, contextualização da escola, período de convivência e algumas possíveis intervenções para os casos de TDAH. No capítulo 4 seguem as análises sobre os dados apontados pelas duas professoras e a repercussão das experiências vivenciadas pelo menino das séries iniciais. O capítulo 5 apresenta algumas considerações finais.

2. TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

2.1 Caracterização

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, assim denominado por Clements em 1966, tem sua definição bem clara no texto *Transtorno da atenção: aspectos clínicos*, de Newra Telleche Rotta que afirma que

Atualmente defini-se o TDAH como uma síndrome neurocomportamental com sintomas classificados em três categorias: desatenção, hiperatividade e impulsividade. (ROTTA, p.303, 2006)

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), são mencionados três subtipos de TDAH: Um com predomínio na desatenção, outro com predomínio na hiperatividade e um terceiro que é a combinação de ambos. Sabe-se também, que este é um transtorno que acarreta em um dos maiores problemas clínicos e de saúde pública, que acomete crianças, adolescentes e adultos, colocando os alunos com TDAH em grande risco para as dificuldades escolares, em termos de desempenho acadêmico e relações sociais. É geralmente caracterizado nos primeiros anos de vida escolar.

Segundo o site www.universotdah.com.br, já existem estudos em todo o mundo, inclusive no Brasil, apontando que a quantidade de pessoas com TDAH é semelhante em diferentes regiões, demonstrando que o transtorno não está relacionado a fatores culturais, o modo como os pais educam os filhos ou ainda resultado de problemas psicológicos.

Saliento que no TDAH, os estudiosos Rotta (2006) e Benckzik & Bromberg (2003) nunca falam em determinação genética, mas sim em predisposição ou influência genética. O que acontece nestes transtornos é que a predisposição genética envolve vários genes, e não um único gene. Provavelmente não existe, ou não se acredita que exista, um único "gene do TDAH". Além disto, genes podem ter diferentes níveis de atividade, alguns podem estar agindo em alguns pacientes de um modo diferente que em outros; eles interagem entre si, somando-se ainda as influências ambientais. Também existe maior incidência de co-morbidades, tais como depressão, transtorno bipolar, transtornos de sono e alimentares.

O diagnóstico do TDAH é feito por profissionais da área médica, através de exames específicos que comprovem que o sujeito efetivamente possui este transtorno ou não. Juntamente com pessoas que façam parte do universo da criança são colhidas informações que ajudam a compor este diagnóstico. São eles: pais, professores, psicopedagoga, psicóloga e neuropediatra. Através de uma avaliação clínica baseada no histórico de vida da pessoa (anamnese) adicionado ao laudo clínico é que o médico neuropediatra identifica os portadores deste transtorno.

2.2 Etiologia

A etiologia deste transtorno é multifatorial, podendo fazer parte dele fatores genéticos, ambientais e em diferentes contextos. Estudos científicos mostram que portadores de TDAH têm alterações na região frontal e as suas conexões com o resto do cérebro. O que parece estar alterado nesta região cerebral é o funcionamento de um sistema de substâncias químicas chamadas neurotransmissores (principalmente dopamina e noradrenalina), que passam informação entre as células nervosas (neurônios). Existem causas que foram investigadas para estas alterações nos neurotransmissores da região frontal e suas conexões (ROTTA, 2006).

Segundo Newra T. Rotta (2006) existe algo muito além do transtorno do TDAH do que puramente a etiologia genética. É de suma importância que se saiba como foi a gravidez do indivíduo, se foi planejada, querida, e como se desenvolveu no útero da mãe em momentos de ansiedade, frustração ou possível depressão. Além dos fatores genéticos concomitantemente também fatores ambientais, que podem ser classificados como pré (antes do parto), peri (durante o parto) e pós-natais (depois do parto), que por sua vez podem levar a alterações funcionais do sistema nervoso central. Dentre estes fatores, os principais são:

Pré-natais	Perinatais	Pós-natais
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intoxicação da mãe, seja por ingestão ou aspiração de substâncias tóxicas; ▪ Irradiações, criminosas ou terapêuticas; ▪ Doenças crônicas e traumatismos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Causas maternas: malformação pélvica, anemia, hipotensão, primípara idosa, sedação exagerada; ▪ Causas fetais: macrosomia fetal, sexo masculino, primogeneidade, prematuridade, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Infecções: Meningites e encefalites; ▪ Hemorragias: Malformações vasculares; ▪ Traumatismos cranioencefálicos; ▪ Intoxicações e processos expansivos.

	<p>dismaturidade, malformações fetais, distúrbios respiratórios, hemorragia pulmonar, incompatibilidade sanguínea materno- fetal;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fatores do parto: placenta prévia, deslocamento prematuro da placenta, procidência e anomalias de cordão, ruptura precoce da bolsa,manobras de extração, parto cesárea. 	
--	---	--

Quadro elaborado com as informações de ROTTA (2006).

2.3 Prevalência

Os autores estudiosos deste transtorno são bem divergentes quanto a este quesito. Julgando ser mais adequado, me baseio nos estudos de Newra Rotta que apontam que

A prevalência do TDAH é estimada em torno de 3 a 30% nas crianças em idade escolar, em diferentes países, incluindo o Brasil. Considerando 19 estudos com metodologia semelhante, observam-se variações de 2 a 17% diminuindo a prevalência à medida que a idade aumenta. (ROTTA, p.303, 2006).

Durante a infância o transtorno é encontrado com mais frequência em meninos do que em meninas, com uma relação de 2:1 ou, dependendo do critério utilizado, a relação pode chegar a 6.2:1, no que se refere a casos de TDAH mais graves. Já na idade escolar a relação entre meninos e meninas chega a aproximar-se, tornando a relação de 2:1, na adolescência 1:1 e na vida adulta a prevalência é feminina de 2:1. Nas mulheres o predomínio clínico é na desatenção, enquanto nos homes é mais expressivo a hiperatividade e impulsividade (ROTTA, 2006).

Quando a criança diagnosticada com TADH apresenta baixo rendimento escolar, este indivíduo pode vir a ser um jovem delinquente, com riscos de acidentes automotivos, abusar de álcool ou drogas, o que pode se estender até a vida adulta, onde o sujeito apresenta problemas sociais e profissionais, além de outras síndromes disruptivas, independente da faixa etária, tais como transtorno opositor desafiante e transtorno de conduta (ROTTA, 2006; DORNELES, 1995).

2.4 Diagnóstico

Segundo os estudos de Rotta (2006), Golbert e Moojen(1996) e Ruschel (2006), conforme citado anteriormente, o diagnóstico do TDAH não é pautado em fatores puramente biológicos, junto a eles devem ser consideradas os fatores sociais e comportamentais do sujeito. Porém, este diagnóstico não pode deixar de ter um embasamento clínico, contando com exames neurológicos e das escalas de comportamento, apresentando desempenho abaixo do esperado de acordo com sua faixa de desenvolvimento em algumas funções. É de suma importância que se atente ao fato de quando a família ou professora (no caso de crianças e jovens) começa a notar os sintomas e se ocorrem em diferentes situações, pois para que seja considerado como sintomatologia do desta síndrome, é necessário que ocorra em vários lugares, piorando em situações de estresse. Também são consideradas as avaliações de psicólogos, tanto para a parte afetiva quanto cognitiva, psicopedagógica, além de avaliações visuais e auditivas.

É importante que se atente as relações cognitivas, um possível atraso na linguagem e dificuldades de aprendizagem em geral, lembrando que as dificuldades de aprendizagem nem sempre estão associada aos TDAH. É de suma que se saiba sobre o histórico familiar, pais, tios, avós, irmãos, uma vez que o transtorno seja de base genética; o período pré, peri e pós-natal, na busca de uma patologia prévia que possa vir a agravar os sintomas(ROTTA, 2006; RUSCHEL, 2006).

A partir da realização do exame neurológico evolutivo (ENE), são destacadas todas as habilidades e dificuldades motoras, equilíbrio estático dinâmico e corporal, considerando a bilateralidade que, por sua vez, é refletido nos livros, cadernos, quadro-negro, organização do material e outras atividades práticas e cognitivas diretamente relacionadas com a desatenção e a hiperatividade/impulsividade (ROTTA, 2006).

Quadro demonstrativo de critérios do DSM IV para TDAH	
Desatenção (6 ou mais dos seguintes critérios durante pelo menos 6 meses)	Hiperatividades / Impulsividade (6 ou mais dos seguintes critérios durante pelo menos 6 meses)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Durante uma conversa pode distrair-se e prestar atenção em outras coisas, principalmente quando está em grupos. Às vezes capta apenas partes do assunto, outras, enquanto “ouve” já 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ficar remexendo as mãos e/ou os pés quando sentado; ■ Não parar sentado por muito tempo; ■ Pular, correr excessivamente em situações inadequadas, ou ter uma

<p>está pensando em outra coisa e interrompe a fala do outro.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Relutância em iniciar tarefas que exijam longo esforço mental. ■ Dificuldade em seguir instruções, em iniciar, completar e só então, mudar de tarefa (muitas vezes é visto como irresponsável). ■ Dificuldade em organizar-se com objetos (mesa, gavetas, arquivos, papéis...) e com o planejamento do tempo (costuma achar que é 10 e que o dia tem 48h). ■ Problemas de memória a curto prazo: perde ou esquece objetos, nomes, prazos, datas... ■ Durante uma fala, pode ocorrer um "branco" e a pessoa esquecer o que ia dizer. ■ Desvia facilmente a atenção do que está fazendo e comete erros por prestar pouca atenção a detalhes. Muitas vezes distrai-se com seus próprios devaneios ou então um simples estímulo externo o tira do que está fazendo. ■ Dificuldade de concentração em palestras, aulas, leitura de livros... (dificilmente termina um livro a não ser que o interesse muito). ■ Às vezes parece não ouvir quando o chamam (muitas vezes é interpretado como egoísta, desinteressado...). 	<p>sensação interna de inquietude (ter “bicho carpinteiro por dentro”);</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Ser muito barulhento para jogar ou divertir-se; ■ Ser muito agitado (“a mil por hora”, “ou um foguete”); ■ Falar demais; ■ Responder às perguntas antes de terem sido terminadas; ■ Ter dificuldade de esperar a vez; ■ Intrrometer-se em conversas ou jogos dos outros.
--	---

Quadro elaborado com as informações de Universo TDAH (acessado em 20/09/2012)

2.5 Intervenção

2.5.1 Medicamentos, atendimentos e Ação escolar

O tratamento farmacológico depende do diagnóstico mais apropriado para cada caso. O tratamento com psicoestimulantes está intimamente ligado as co-morbidades que o sujeito com TDAH possa vir a apresentar, tais como transtorno de aprendizagem, de linguagem, opositor desafiante, de conduta, de ansiedade, de humor, epilepsia, tiques, enurese e abuso de substâncias. Os psicoestimulantes são dose-dependentes, o que pode levar a um aumento no segundo semestre letivo. Em crianças, costuma ser utilizado durante o período escolar e suspenso aos fins de semana, salvo quando a

criança precisa estudar em casa para provas ou recuperação de alguma matéria (ROTTA, 2006).

O metilfenidato, mais conhecido como *Ritalina* é o medicamento mais utilizado no Brasil. A dosagem mais utilizada é de 10 mg, porém, sua duração não é muito extensa, agindo por cerca de 3 a 4 horas, não cobrindo todo o período escolar. Há então outras versões de 20mg, 30mg e 40mg que podem durar de 6 até 8 horas. O metilfenidato é encontrado ainda com o nome de *Concerta*, com doses 18mg, 36mg e 54 mg com duração de 10 a 12 horas. Apesar de ser o composto farmacológico mais utilizado nos casos de TDAH, cerca de 25% dos casos não obtém um retorno positivo deste psicoestimulante. Utilizam-se então outras drogas (ROTTA, 2006).

O atendimento vai depender das necessidades e dificuldades enfrentadas pelo sujeito com TDAH, se apresenta co-morbidades ou não. De acordo com a necessidade de cada sujeito, indicam-se então sessões de atendimento psicopedagógico, fonoaudiológico, psicológico, neurológico, psiquiátrico e de apoio pedagógico (Benczik & Bromberg, 2003; RUSCHEL, 2006).

Tanto a família quanto a escola devem estar cientes sobre os aspectos a cerca do TDAH, facilitando a vida do indivíduo nos diversos ambientes onde possa se encontrar melhorando assim sua autoestima e habilidades sociais. Tratando-se de crianças, atento ao fato de atribuir-se importância na hora da escolha do ambiente escolar. Este deve ter valores morais parecidos com os da família, comprometida com a educação e desenvolvimento global do aluno, não separando suas aptidões- acadêmico, artístico, esportivo, mas sim enaltecendo e respeitando os pontos fortes e superações dos discentes. A professora regente da turma deve tomar o cuidado de dar uma atenção diferenciada ao aluno portador da síndrome, colocando-o sentado na frente da sala próximo a ela, dando-lhe um apoio pedagógico diferenciado, consentindo maior tempo durante a realização de tarefas e provas, bem como uma avaliação diferenciada e estabelecimento de rotinas na sala de aula (Benczik & Bromberg, 2003; ROTTA, 2006).

3. JOÃO E PEDRO: UM ESTUDO DE DOIS CASOS

3.1 Participantes da pesquisa

3.1.1 Pedro

O nome dos analisados são fictícios.

- 4 anos;
- Cursa Jardim A de uma escola Municipal;
- Deveria fazer atendimento semanalmente;
- Apresenta pequenos problemas motores;
- Período de convivência: de junho de 2011 a junho de 2012

3.1.2 João

- 11 anos;
- Cursa o 3º ano de uma Escola Estadual;
- Faz tratamentos semanais com psicopedagoga;
- Período de convivência: abril/maio de 2011

3.2 Apresentação dos casos

3.2.1 Caso Pedro

O menino com apenas 5 anos agita por onde passa. Extremamente comunicativo, Pedro conversa bastante com educadoras e colegas da escola de educação infantil que frequenta, em uma turma de jardim A. Nos momentos de conversas coletivas com a turma (rodinha e atividade), o garoto não consegue ficar parado e sentado; sempre contribui com assuntos paralelos aos tratados durante as aulas. Coloca todo tipo de material na boca, tinta, massinha de modelar, papel machê, canetas, lápis, etc. Não gosta de livros nem de ouvir histórias, apenas contá-las. Sempre gosta de participar das atividades. Nas rodas de conversa, se atira por cima dos colegas, os agride e insulta as professoras. Atentando a estes fatos, a escola pediu à família que levasse o

menino a um neuropediatra para que então se soubesse sobre as reais condições desta criança.

Pedro recebeu do especialista o diagnóstico de TDAH do tipo combinado e a mesma precisaria de mais exames para diagnosticar outros problemas dos quais suspeita. Porém, a família tem se mostrado omissa ao transtorno do garoto não o levando frequentemente aos tratamentos e tampouco para a realização dos exames solicitados. A sete meses o neuro pediatra espera o resultado dos exames para concluir o diagnóstico da criança, mas sem sucesso.

Neste caso a responsabilidade maior e as dificuldades de educar uma criança com TDAH recaem toda sobre as educadoras, uma vez que sem o apoio da família, seja inviável que a professora realizasse seu trabalho com eficácia.

Ao tomar conhecimento das dificuldades que ocorrem numa família com membros de portadores de TDAH, é provável que os professores comecem a entender a atitude dos pais, da mesma forma que os pais podem sensibilizar-se com a situação dos professores se souberem das reais dificuldades que seus filhos encontraram na escola. O objetivo deste *insight* da situação do outro é fazer com que ambos – pais e professores- compreendam que devem ser parceiros de uma mesma empreitada, e não rivais de uma disputa. (Benczik & Bromberg, p. 205, 2003)

Sobre as práticas pedagógicas, a docente organizava-se da seguinte forma: trabalhava com os projetos durante quatro dias da semana, no quinto dia saía da temática. Era proposto pela educadora que as crianças fizessem basicamente desenhos com giz de cera, contação de histórias e colagem. Nos dias em que saía da temática, blocos de encaixe e quebra-cabeça. Nas datas comemorativas gostava de trabalhar com materiais recicláveis, produzindo brinquedos ou acessórios que as crianças pudessem levar para casa. No pátio, deixava que as crianças brincassem livremente, dificilmente optando por atividades neste local.

3.2.2 Caso João

João tem 10 anos de idade, mora com a mãe no bairro Cristo Redentor. Estuda no Instituto Estadual Dom Diogo de Souza (DDS) onde cursa o 3º ano do ensino fundamental.

João lê corretamente frases e textos e sua escrita condiz bem com o ano em que está cursando. Pode-se dizer que o aluno é alfabético, isto é, compreende que cada letra corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza uma análise sonora dos fenômenos das palavras que vai escrever. Efetua contas de adição e subtração normalmente e com agilidade, sem demonstrar qualquer dificuldade.

O menino me foi indicado pela educadora da turma por possuir um diagnóstico clínico de TDAH, com predomínio da atenção. O menino se utiliza de medicamentos sob prescrição médica e controlado pela família, dado ao garoto antes do início de cada aula, para que João possa entrar na classe mais “calmo” e possa se “concentrar mais nas atividades”, conforme fala da professora.

A principal reclamação em relação ao comportamento do garoto é relativo a sua efetiva falta de atenção, embora essa falta de atenção não atrapalhe no seu desempenho em sala de aula. A questão é que o menino não realiza as tarefas propostas em aula, a não ser que a docente sente-se ao seu lado e dedique um tempo exclusivo a João. Quando manifesta a falta de vontade de fazer as atividades, a professora simplesmente pede ao aluno que faça um desenho e “fiquei quietinho para não atrapalhar os colegas”.

Outra reclamação da educadora é que após o término do recreio o efeito do remédio de João começa a passar e o aluno fica mais agitado do que no início da aula, não querendo de forma alguma realizar as atividades propostas (mais que no período anterior), propondo-se apenas a fazer um desenho. A docente, prezando pela ordem do restante da turma, cede às vontades de João que troca as atividades por desenhos, sem grandes resistências.

A turma 301 é uma turma de 3º ano composta por 30 alunos inscritos, porém, apenas 27 alunos a frequentam. Os discentes possuem 8 e 9 anos de idade, sendo nenhum deles repetente, uma vez que, segundo a professora regente desta turma, a instituição não reprova alunos de terceiro ano, como se a escola funcionasse no sistema de ciclo, já seguindo a vigência da nova lei.

A docente e os discentes se entendiam muito bem. A turma é bem agitada, mas a professora conseguia estabelecer a ordem e fazer com que os alunos realizassem as tarefas. Os alunos se dão bem entre si, conversam a maior parte do tempo, mas trabalham. Meninas e meninos conversam, brincam e sentam-se juntos sem a menor distinção de sexo. A educadora passa a matéria na lousa e, assim que surgem as dúvidas, ela faz questão que a criança pergunte em voz alta para que ela possa responder

também em voz alta, pois a indagação do indivíduo pode ser a dúvida de outros alunos. Os alunos não parecem importar-se com tal práticas e não demonstram vergonha, receio ou medo de fazer perguntas. Se mostra incansável e paciente na hora das explicações sem se importar de repeti-las quantas vezes foram necessárias. A docente também faz perguntas a seus alunos, levantando discussões e problemáticas para que os alunos debatam em grande grupo.

A professora se utiliza da lousa para passar a maior parte das atividades, quando não o faz, dá folhinhas contendo atividades para os alunos. Esses são os únicos recursos pedagógicos de que a educadora se utiliza.

Ao começar as observações na sala de aula, João logo me chamou atenção. Comunicativo, foi o primeiro aluno a estabelecer um diálogo comigo: “Oi, eu sou o João!”. Quando me alojei ao fundo da sala para que ficasse mais discreta e neutra possível, o garoto veio ao meu encontro e disse: “Minha mãe é fono (fonoaudióloga) ali no Cristo (hospital)!” Virou as costas e voltou ao seu lugar. Percebi que a educadora estava sempre chamando sua atenção para que o menino prestasse atenção nas atividades e parasse de conversar. Com o não cumprimento da ordem, a primeira estratégia da professora era mudar o menino de lugar. Com a falta êxito da primeira estratégia, era pedido ao menino que fizesse então um desenho e, se continuasse conversando, era colocado sentado sozinho no fundo da sala onde não tivesse com quem conversar. Assim foram os cinco dias de observação.

3.3 Intervenções pedagógicas

De acordo com os estudiosos acerca do transtorno do TDAH, abaixo cito uma série de procedimentos e intervenções passíveis de melhorar as práticas pedagógicas de professoras que possuem contatos com esse tipo de caso. Ressalto novamente que a ideia deste trabalho não é fazer das vivências e experiências pedagógicas um manual, mas sim um instrumento de possível subsídio ao esclarecimento daqueles que se interessam pelo assunto. Para embasar minhas atividades e experiências docentes, me apoio nos estudos de Golbert & Moojen (1996) e Benczik & Bromberg, (2003) para a construção deste texto.

A professora pode pensar na sua circulação na sala de aula , atendendo os alunos de acordo com suas necessidades, retomando sempre que possível a disciplina e

o foco. Tal feito facilitaria também na diminuição de conversas paralelas e, conseqüentemente, nas distrações em sala de aula. É de suma importância também que o espaço físico seja passível de mobilidade dos cômodos, proporcionando aos alunos novas formas de disposições das classes e cadeiras, a fim de que se possa fazer diferentes atividades, explorando o espaço físico da sala (Golbert & Moojen, 1996); Benczik & Bromberg, 2003).

Para evitar que o aluno se distraia facilmente, uma estratégia a ser utilizada pode ser mantê-lo afastado de portas e janelas com grande fluxo de pessoas. Qualquer distração pode vir a atrapalhar o desempenho das atividades deste aluno. Esta criança deve então sentar-se próximo à professora, rodeado de colegas tranquilos e dispostos a ajuda-lo tanto na realização de tarefas quanto na organização de seu material (Golbert & Moojen, 1996; Benczik & Bromberg, 2003).

Destaco também a importância de se estabelecer uma rotina diariamente apresentada ao aluno TDAH, isso ajuda a manter o controle emocional. Em situações de agitação ou frustração em demasia, direcionar o discente para outra atividade, como mandar um recado ou apagar a lousa. Este aluno deve ser constantemente elogiado quando há êxito no cumprimento das tarefas. Sempre que possível, deve assumir uma posição almejada pelo grupo, como por exemplo, ser o ajudante do dia, uma forma de estímulo pela realização de seus trabalhos (Golbert & Moojen, 1996; Benczik & Bromberg, 2003).

Ressalto ainda a ideia de que a professora seja sensível e ser criteriosa na escolha das atividades, bem como com o tempo em que devam ser executadas, estipulando uma média de duração das atividades e prevendo intervalo entre as mesmas para não sobrecarregar a criança. No processo avaliativo, o aluno deve ser o parâmetro de si mesmo, sendo considerada apenas sua evolução diante dos objetivos a que a professora julgue real e pertinente ao aluno alcançar, focalizando sempre a qualidade e não a quantidade das atividades, considerando sempre as aptidões e preferências do discente. Estas modificações acadêmicas podem facilitar o trabalho das educadoras (Golbert & Moojen, 1996; Benczik & Bromberg, 2003).

Outro aspecto a destacar é sobre o não cumprimento das regras e/ou tarefas. A punição deve ser breve e sem sermões e alterações bruscas de voz, individualmente e longe dos demais colegas. Deve ser feita em um tom calmo sem enfatizar o fracasso, apenas o comportamento, não o aluno. Com problemas ou não, se faz indispensável o

contato com a família, para que os pais fiquem a par da situação de seu filho na escola e a escola se situe da vida pessoal da criança (Golbert & Moojen, 1996; Benczik & Bromberg, 2003).

Rotular os alunos estigmatizando-os pode ser fator determinante no sucesso e fracasso escolar. Logo, é de suma importância que a educadora se sensibilize e pense nas possíveis menções feitas ao aluno portador do TDAH não sejam feitas de forma pejorativa, a fim de que esta criança não venha a se tornar vítima de *bullying* por parte de seus colegas. A professora não deve forçar o aluno a se esforçar mais ou prestar mais atenção quando perceber que tais pedidos estão fora de alcance. Para tal, é necessário que a professora esteja consciente de seus atos docentes, retomando, analisando e repensando suas práticas docentes e, sempre que possível, procurando novas fontes de formação (Golbert & Moojen, 1996; Benczik & Bromberg, 2003).

4. ANÁLISES

Ressalto neste capítulo minhas reais intenções sobre esta pesquisa. Longe de querer ensinar como se trabalha, desqualificar as ações de minhas colegas de profissão ou ainda fazer destas análises e intervenções um manual, reforço a ideia de que os fatos aqui citados são de esclarecimento acerca de alunos com TDAH, bem como de reflexões que qualificarão meu fazer docente.

4.1 Caso Pedro

4.1.1 ENTREVISTA COM A PROFESSORA

Pela falta de disponibilidade de tempo, a professora regente da turma concordou em me passar a entrevista por e-mail, a fim de colaborar com a pesquisa e não prejudicar as análises. A entrevista foi concedida em outubro de 2012.

1) Qualificação/Experiência.

Formada em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais. Pós em Informática na Educação. Em torno de cinco anos de experiência.

2) Motivo da escolha por esta profissão.

Tentar levar um pouco de educação de qualidade para as crianças de zonas extremamente pobres.

3) Aspectos positivos e negativos do trabalho.

Financeiramente a Prefeitura de Porto Alegre paga muito bem. Carinho das crianças e retorno dado por elas quanto às aprendizagens. Já como negativo, a quantidade de alunos por educador nas escolas infantis é inadequada e precisa ser revista com urgência.

4) Segue alguma linha teórica?

Não sigo exatamente uma linha teórica. Leio bastante e vou utilizando aquilo que acredito que vá funcionar com os alunos. Que melhore seu desenvolvimento.

5) Que autores embasam o trabalho?

Minhas leituras são variadas, mas gosto de ler coisas novas. Tenho um livro excelente da Teresa Lleixá Arribas e no momento estou lendo “O dia a dia na educação infantil” que tem contribuições de vários autores.

6) Como caracteriza a turma de alunos?

?

(Não respondeu).

7) Tem autonomia no seu trabalho?

Total autonomia na escolha dos projetos a serem trabalhados e conteúdos. Alguns projetos são coletivos como Adote um escritor e Semana Farroupilha e daí não temos opção. Somos obrigadas a trabalhar.

8) Utiliza os recursos da escola? De que forma?

Sempre utilizo os recursos e salas. Utilizo o rádio para trabalhar com sons e músicas relacionadas aos projetos e também simplesmente para deixar as crianças ouvirem músicas diversas. Utilizo a sala de informática planejando as aulas em função dos projetos. Tudo é sempre planejado com antecedência, pois as salas tem horário para cada turma.

9) O que fazes quando enfrentas dificuldades com algum aluno? A quem recorre?

Depende da dificuldade. Muitas vezes tento conversar com a criança. Retiro o pátio quando a conversa não resolve e por fim levo até a direção.

10) O que é um bom aluno para ti?

É aquele que interage, participa das atividades demonstrando interesse e respeita seus colegas.

11) O que é um bom professor para ti?

É aquele que pensa sempre nos seus alunos ao planejar suas aulas. Que dá limite quando necessário, pois na vida não vamos sempre ter tudo o que queremos na hora que queremos.

12) Como fazes a avaliação dos alunos?

A escola trabalha com portfólios. Vou fazendo anotações no decorrer do ano e tentando estimular mais que tem dificuldade.

13) Como se dá o planejamento?

Faço meus planejamentos semanais pensando sempre nos projetos ou em alguma atividade que seja importante para o desenvolvimento dos meus alunos. Nem sempre consigo fazer o que planejei e às vezes é necessário fazer uma alteração.

14) Com relação ao Pedro, quais são as dificuldades que ele enfrenta?

Falta de concentração, agito. Dispersão com facilidade.

15) Quais as estratégias que já utilizaste com ele?

Faltava muito então não tinha muito o que fazer. Tentar um atendimento mais individualizado.

16) Qual o contato que tens com a família?

Raro, somente se a direção chamar.

17) Qual seria o encaminhamento adequado para este caso?

Consulta com Neuro e acompanhamento com psicólogo e psicopedagogo. Neste caso o uso contínuo de medicação também.

4.1.2 ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA

Neste caso em especial, vivenciei a trajetória de Pedro no universo da sala de aula no decorrer do ano letivo. Ressalto então algumas controvérsias e apontamentos sobre o fazer docente da professora regente deste aluno com TDAH.

Primeiro ponto que destaco então é sobre a atualização do docente. É importante que se contemple a todos os alunos em sala de aula e, para tal, por vezes se faz necessário buscar formação por meios próprios, não precisamente nas instituições de ensino. Para que a professora não se abstenha do universo escolar, deve facilitar sua

vida, procurando meios de qualificar seu trabalho, melhorando assim o aprendizado das crianças. É importante que se leia sobre diversos aspectos sobre educação, porém, quando o caso se trata de necessidades especiais, deve-se ir mais a fundo e a busca por informações se faz indispensável. O encontro com o desconhecido traz consigo uma gama de novas ações.

É razoavelmente comum professores de crianças com TDAH sentirem tanta frustração quanto seus pais, pois também eles são seres humanos únicos, com características específicas e estilos de ensino próprios, e nenhum conjunto isolado de sugestões e estratégias funciona na inter-relação de todos os professores com todos os alunos. Algumas vezes é preciso tentar várias intervenções antes que algum resultado positivo apareça. Daí a necessidade de se escolher a escola e o método de ensino mais adequado para o aluno, especialmente aquele com TDAH. (Benczik & Bromberg, p.205-206)

Considerando que a educadora de Pedro tem total autonomia para a realização de seus projetos, penso: porque não explorar a temática das diferenças? Enxergar as singularidades dos alunos, considerando seus desejos e vontades, explorando novos materiais, maneiras e técnicas de trabalho que poderia ter sido uma boa alternativa para chamar a atenção daquele aluno, direcionando sua energia para as atividades pedagógicas.

(...) as crianças precisam não apenas ser “ensinadas”, mas também ser olhadas, ouvidas, entendidas, acompanhadas, queridas. Precisam que desejem seu bem e que lhes digam coisas boas; que respeitem sua identidade crescente e diferenciada; que não as sobrecarreguem com exigências excessivas, nem depositem nelas os desejos de outros (pais ou professores); que as incluam no grupo social; que lhes concedam um lugar. (NAVARRO, p.36,2007)

A falta de preparo e de formação da educadora se reflete nitidamente em suas ações pedagógicas. Às vezes um “atendimento individualizado” (fala da professora na resposta da pergunta número 15 do questionário) não é o suficiente. Um ano de trabalho com este aluno não foi o bastante para que esta professora compreendesse esta criança. Cito tais fatos com propriedade porque estive presente para presenciá-los. Ao invés de um atendimento individual, por que não atividades voltadas para interação com grupo focando nas regras de convivência? Se uma docente não conhece seus alunos, não há como norteá-los.

(...) os alunos querem adultos que não somente instruem, mas também eduquem; adultos que não apenas lhes apresentem o mundo, mas também lhes mostrem como nele caminhar. Será que os adultos de hoje sabem como nele caminhar? Pessoalmente, tenho minhas dúvidas e penso que um dos grandes problemas da educação, em todos os níveis, é o despreparo dos adultos para dar a si mesmos orientações existenciais válidas. (TAILE, 2006/2007)

Ainda sobre essa mesma premissa, atento ao fato das políticas públicas educacionais garantirem a todas as crianças um tratamento sem segregação de grupo escolar. A educação da sociedade começa pela educação das crianças, porém, com a abstenção do diferente é impossível formar uma sociedade consciente de que todos somos singulares e devemos ser repetidos por isso.

As mudanças trazem sempre novos desafios, inseguranças e incertezas, tal como ocorre a ideia de uma escola para todos. Perseguimos durante centenas de anos um ideal de homogeneidade que não encontramos e que, nas poucas vezes que vislumbramos, mostrou-se empobrecido. A diversidade como elemento essencial na nossa história humana tem-se mostrado produtiva e enriquecedora da prática cotidiana. Precisamos aceitar tal diversidade com estudo, reflexão e construção de alternativas pedagógicas que nos façam desenvolver cotidianamente a tolerância como um valor, reciclando-nos no dia-a-dia. (DORNELES, 2010)

4.2 Caso João

4.2.1 ENTREVISTA COM A PROFESSORA

A professora regente da turma foi muito atenciosa e sem problemas concordou em me dar a entrevista. As conversas foram todas gravadas e posteriormente transcritas para que não se perdessem importantes detalhes.

1) Qualificação/Experiência.

Professora: “Fiz magistério em 72 aqui mesmo no Dom Diogo. Depois me formei em letras em 78. Sou concursada do Estado e dava aulas de português numa escola bem pobre lá na Restinga. Mas aí, eu comei a me incomodar demais, as últimas turmas que eu peguei eram terríveis, porque eles não queriam nada com nada, subiam nas mesas, derrubavam os armários, olha... um terror! Aí eu fiquei com uns problemas neurológicos, eu via tudo duplo e ficava tonta. Meu médico mandou eu me afastar e eu me aposentei na ‘marra’. Aí, eu senti que tinha uma lacuna vazia na minha vida que eu tinha que preencher. Eu só ficava em casa e levava minha filha pro colégio, eu tava enlouquecendo, não ‘guentava’ mais! Aí eu fui procurar um médico que me deu uma

liberação pra trabalhar ‘de novo’. Eu tinha uma amiga na SEC que me encaminhou pra cá e eu já ‘tô’ aqui há quatro anos.”

2) Motivo da escolha por esta profissão.

Professora: “Quando eu era mais nova eu não sabia o que fazer, aí tinha umas amigas que foram fazer o magistério e eu fui também pra ‘vê’ se era o que eu queria e gostei. Aí eu resolvi ‘faze’ carreira e fiz letras que eu gostava mais.”

3) Aspectos positivos e negativos do trabalho.

P: “Eu gosto de criança, gosto de ensina, gosto que eu faço, o único problema é quando a turma é muito agitada, tu viu, né? Essa turma aí não é fácil! Mas com o tempo eles ficam melhorzinhos e dá pra trabalha ‘melhor.’”

Débora: “Esse é o único ponto fraco então, a turma ser agitada”.

P: “Pra mim é, porque aí eles não trabalham e não consigo ensina quem quer aprender.”

4) Segue alguma linha teórica?

P: “Não, faz tempo que não procuro nada pra ler.”

5) Que autores embasam o trabalho?

P: “Olha... eu mesma!” (risos!)

6) Como caracteriza a turma de alunos?

P: “Ai, eles são muito agitados! Mas assim, é que antes, quando eles ‘tavam’ no segundo ano não tinha professora, aí cada dia ia um na sala ‘dá’ a aula: um dia a coordenadora, outro dia a vice-diretora, outro dia monitora, até a faxineira! Mas elas só largavam a matéria pra eles e eles ficavam sozinhos bagunçando e correndo na sala. Então, eles não tem disciplina, porque eles passaram quase o ano todo sem professor e ficavam fazendo o que queriam na sala. Ai agora quando eu comecei as aulas ‘tava’ bem pior, até o meio do ano eles já ‘tão’ como eu quero!”

D: “E quanto a aprendizagem dos alunos?”

P: “Bah! Depois que lançou essa lei nova os alunos não rodam mais até o quarto ano. A direção explicou bem direitinho pra gente como vai funcionar e ninguém mais roda. Daí, tem uns 5 ou 6 ali que não sabem lê nem ‘escreve’ direito porque não pode mais reprovar, aí piora o meu trabalho.”

7) Tem autonomia no seu trabalho?

P: “Tenho.”

8) Utiliza os recursos da escola? De que forma?

P: “Uso só o pátio e a pracinha. As vezes (mas é muito difícil), eu uso a sala de vídeo. Esse ano eu nem usei ainda.”

9) O que fazes quando enfrentas dificuldades com algum aluno? A quem recorre?

P: “Quando eles ‘tão’ muito barulhentos eu abro a porta. Se eles não pararem de conversar, eu mando dar uma volta pra esfriar a cabeça e voltar só quando ‘tiver’ mais calmo e a fim de trabalhar. Agora se ‘tá’ demais a coisa, aí eu mando lá conversar com a Ime que é a Diretora ou pra Vera que é a coordenadora pedagógica.”

10) O que é um bom aluno para ti?

P: “Pra mim? Um bom aluno é aquele que é interessado, que quer aprender, que faz as atividades que a gente manda. É... acho que é isso.”

11) O que é um bom professor para ti?

P: “Aquele que sabe ensinar, que tenta ajudar o aluno a entender a matéria, tem que passar tema de casa, tem que ‘corrige’ os cadernos e fica em cima pra ‘vê’ se eles tão entendendo tudo.”

12) Como fazes a avaliação dos alunos?

P: “Eu olho os cadernos, eu dou folhinha, vejo o que cada um sabe fazer e anoto tudo. Se bem que nem adianta grande coisa, porque eu não posso roda quem não sabe, ‘né’? Mas eu avalio igual.”

13) Como se dá o planejamento?

P: “Eu faço o planejamento semanal, porque eu vejo como eles ‘tão’ indo, se ‘tão’ acompanhando a matéria, e assim vai, aí eu vejo como vai ser o planejamento da próxima semana.”

D: “Tu sempre consegue cumprir o teu planejamento?”

P: “Não! Depende como eles tão indo, as vezes ‘dá’, as vezes não ‘dá’!”

14) Com relação ao João, quais são as dificuldades que ele enfrenta?

P: “Ele não para quieto porque ele é hiperativo, ‘né’? Então fica difícil trabalhar com ele porque nem sempre ele quer trabalhar. Aí, quando ele não quer trabalhar, eu mando ele fazer um desenho, porque aí pelo menos eu consigo trabalha com os outros que querem aprender. Ele é bem esperto, só que ele não para quieto.”

15) Quais as estratégias que já utilizaste com ele?

P: “Eu já peguei a ‘manha’ dele: Eu peço pra ele fazer e não ficar conversando, aí se eu vejo que ele taá impossível, que não quer colaborar, eu mando ele fazer um desenho. Aí, se não adiantar, eu mudo ele de lugar e boto ele sentadinho bem no fundo da sala, que lá não senta ninguém, aí ele não tem com quem conversar e fica só fazendo o desenho dele.”

16) Qual o contato que tens com a família?

P: “A mãe dele é bem atenciosa! Ela é ‘fono’ ali no Cristo e sempre que eu peço ela vem. ‘Todo dia’ ela ou a vó vem buscar ele.”

17) Qual seria o encaminhamento adequado para este caso?

P: “Então, a gente já pediu encaminhamento especializado pra ele, agora a gente ‘ta’ só aguardando a resposta pra ele começa o acompanhamento com psicopedagoga, porque eu sozinha não dou conta.”

4.2.2 ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA

Começo minha análise então fazendo algumas observações sobre a forma como a docente rege suas aulas. Ressalto que não é meu papel (e tampouco quero fazê-lo) criticar a educadora, apenas saliento alguma de suas práticas para que, a partir de reflexões, possa melhorar as minhas.

O primeiro ponto a ressaltar é o de que historicamente, o aprender esteve “ligado a ideia de sacrifício, de tarefa árdua” (Dalla Zen, 2004), e dificilmente associada à ideia de prazer e alegria, o que acredito ter sido estigmatizado pelas más ações dos docentes, não traçando estratégias para tornar suas práticas mais atrativas e interessantes para os alunos. Creio que um pouco mais de dedicação e criatividade na hora de elaborar as atividades contribuiria efetivamente no aumento do interesse dos discentes pelas tarefas propostas. Trabalharia-se mais, logo, aprenderia-se mais.

[...] a organização do planejamento pode deslocar-se da repetição exaustiva de estratégias e conteúdos, aproximando-se da concepção de aprender por meio de desafios, de atividades e conhecimentos significativos, exigentes e, ao mesmo tempo, estimulantes e prazerosos. (DALLA ZEN 2004, p.118)

Outro aspecto importante a ressaltar é a importância desta discente pensar em momentos em que o grupo interaja entre si, propondo tarefas em grupos, e não somente atividades individuais. Para que algumas brincadeiras e jogos tenham um retorno positivo, é necessário que os alunos tenham um bom relacionamento entre si, através de “interações que contemplem os afetos, as emoções, a troca, o respeito” (Dalla Zen, 2004). É necessário que se façam reuniões de discussão e se problematizem os problemas enfrentados pelos alunos, desenvolvendo assim valores fundamentais para a convivência humana.

[...] a criança vai tomando consciência de grupo, vai conhecendo os companheiros e vê que na escola também ocorrem as experiências que existem fora dela. (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ 1999, p.104)

Pontuo ainda que para que se tenha êxito no bom relacionamento professora/aluno, é primordial que os discentes sejam considerados sujeitos, isto é, que

sejam vistos pela docente como sujeitos pensantes, que possuem desejos e vontades, abrindo espaço para que as crianças sugiram atividades dando visibilidade a diferentes formas de aprendizado.

Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidades de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. (SANTOS 1999, p.83)

Por estarem em um espaço escolar, as crianças não deixam de ter necessidades de brincar, pelo contrário, já que a escola é um lugar de aprendizagens, é primordial que os alunos tenham momentos de brincar livre, uma vez que as brincadeiras se fazem necessárias para o desenvolvimento do indivíduo. Penso que a professora deva oferecer esse momento aos alunos, uma vez que os alunos são crianças, e nessa fase, o brincar torna-se uma necessidade do sujeito e, é por ele e para ele, visando suas prioridades e interesses, que a aula deve ser voltada.

Para a criança, nada é mais importante do que os brinquedos, pois estes proporcionam um mundo do tamanho da sua imaginação. Para que uma criança se torne um adulto saudável e bem ajustado, é necessário que seu corpo esteja constantemente ativo, sua mente alerta e curiosa, seu ambiente dotado de materiais atrativos e sua inter-relação com as outras pessoas se efetive de modo natural e afetivamente bem estruturado. Tudo isso pode ser conseguido se o brincar, os jogos e as brincadeiras forem as estratégias escolhidas para nortear o dia-a-dia das crianças. (SANTOS 1999, p.90)

Focando na questão de João, creio que a professora devesse atentar ao quesito avaliação. Me parece que a educadora esquecia-se do quadro de hiperatividade de seu aluno, desconsiderando o fato de que ela devesse propor outros tipos de atividade mais atrativas ao discente, e não simplesmente comparando-o e igualando-o aos demais. Considerando que não só as atividades preferidas do aluno serão feitas, estas atividades pelas quais o aluno mais se interessa podem servir como “objeto” de negociação, fazendo com que as atividades prediletas tornem-se “prêmios” para a criança. Alunos diferentes requerem atitudes e atividades docentes igualmente proporcionais a suas aptidões.

(...) uma precaução mínima que deve assumir qualquer profissional que diagnostique um *transtorno de aprendizagem* é fazer uma reflexão sobre a teoria de aprendizagem que sustenta sua definição. É aí onde as concepções teóricas do processo de aprendizagem (e não somente do processo de aprendizagem mas também da concepção e maneira de caracterizar o objeto dessa aprendizagem) geram e determinam diferenças na avaliação escolar, no

diagnóstico, no prognóstico que se estabeleça, nos procedimentos que se indiquem, etc. (GOLBERT, MOOJEN 1996, p. 84)

Falando em atividade, creio que diferentes materiais, diferentes espaços, diferentes formas de organização bem como de atividades, atraíam mais a atenção dos alunos. Diferentes tipos de estímulo facilitam o processo de aprendizado das crianças e, conseqüentemente, facilita o trabalho da educadora quando os alunos aprovam e abraçam a ideia de realizar diferentes propostas de atividades. É importante que a professora priorize as aprendizagens de seus alunos, e não o que lhe é mais cômodo fazer. Educação é um processo trabalhoso.

Todo o desenvolvimento das atividades se centraliza no ensino do professor e não na aprendizagem do aluno, que, inclusive, nem participa da determinação das tarefas. Nessa situação, a forma de ensinar é caracterizada pela repetitividade, tanto das atividades propostas quanto das técnicas utilizadas (...) O eixo central da aprendizagem é a memorização de conteúdos, a maior parte dos quais sem nenhuma significação para os alunos.(...) É a crença na eficiência da memorização dos conteúdos que justifica, para os professores, as cópias, os ditados, questionários e preenchimento de lacunas, técnicas mais repetidas em sala de aula. (GOLBERT, MOOJEN 1996, p. 90)

Um aspecto de extrema importância que não poderia deixar de aparecer em minhas reflexões é sobre a liberdade que a professora dá a seus alunos de lhe fazerem perguntas, a paciência com que as responde e se mostra incansável enquanto as dúvidas não são sanadas. Os alunos não parecem incomodados ao fazerem perguntas e nem de expô-las aos demais colegas. Esta parceria da professora, de dar voz aos alunos (nesse quesito) favorece efetivamente o processo de ensino/aprendizagem das crianças, tornando-as mais interessadas e questionadoras, sem medos de repressão.

O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos. Esse mundo desejante, que habita diferentemente cada um de nós, estará sendo preservado cada vez que um professor renunciar ao controle, aos efeitos de seu poder sobre seus alunos. Estará preservado cada vez que um professor se dispuser a desocupar o lugar de poder em que o aluno o coloca necessariamente no início de uma relação pedagógica, sabendo que, se for atacado, nem por isso deverá reprimir tais manifestações agressivas. Ao contrário, saberá que estão em jogo forças que ele não conhece em profundidade, mas que são muito importantes para a superação do professor como figura de autoridade e indispensáveis para o surgimento do aluno como ser pensante. Matar o mestre para matar o mestre de si mesmo(...) (KUPFER 2005, p.98)

4.2.3 ALUNO

4.2.4 ENTREVISTA COM O ALUNO

Quando perguntei a João se poderia me conceder uma entrevista, o menino logo se interessou em saber o que era. Respondi que eram apenas algumas curiosidades sobre sua vida escolar. Desconfiado, o menino disse que não saberia responder as questões; Esclareci-lhe que não haveria certo ou errado quanto a suas respostas e que eu precisaria da entrevista, pois minha professora havia me pedido e não poderia voltar às aulas sem a minha “lição de casa feita”. O menino então concordou.

Assim como a entrevista de sua professora, esta foi gravada para que não se perdesse nenhum detalhe.

1) Quais são as coisas que mais gostas de fazer?

João: “Jogar futebol, jogar play, andar de bicicleta, desenhar, só. Hã...Brincar com meu primo... que mais? Só. Gosto de jogar computador.”

2) O que não gostas de fazer?

João: “Não gosto de dormir cedo, não gosto de fazer tema, não gosto quando eu quero jogar futebol e os outros dizem não, não deixam eu jogar, acho que é só.”

3) O que achas da escola?

J: “Legal. Bonita!”

4) O que é legal e o que não é legal na escola e por quê?

J: “Eu gosto de tudo na escola.”

Débora: “E o que tu não gosta na Escola?”

J: “Nada.”

D: “Tu gosta de tudo?”

J: “Sim, porque é legal.”

5) O que é fácil e o que é difícil na escola?

J: “Tudo é difícil, jogo é fácil.”

6) O que fazes quando tens alguma dificuldade na escola?

J: “Não faço a atividade, fico parado, desenhando.”

7) Fazes as tarefas da escola?

J: “As vezes...porque eu tô cansado porque eu acordo cedo.”

8) Quem te ajuda em casa?

J: “Minha mãe.”

9) Tu lembras de quando tu havias recém entrado na escola? O que tu lembras?

J: “Sim, que eu tinha 6 anos, só.”

D: “Duvido que tu não te lembre de mais coisas...”

J: “Lembro da sala, tinha sexta de basquete, futebol, fala-flu, da Prof. Raquel, só de alguns colegas. “

D: “E tu desenhava lá também?”

J: “Não fazia desenho, não tinha folha...só copiava no caderno, copiava bem pouquinho, quando chegava na hora de ir embora não tinha quase nada.”

10) Tu sempre estudaste nesta escola? Outras?

J: “Não. Estudava no SESI e depois no adventista e depois eu vim pra cá.”

11) O que é ser bom aluno para ti?

J: “Copiar e se comportar.”

12) O que é ser um bom professor para ti?

J: “Ter paciência, só.”

13) Se tu fosses prof. da tua turma, o que farias igual e/ou diferente do que o teu prof. faz?

J: “Eu não daria nada pros alunos, ele poderiam ir pro recreio toda hora que eles quisessem. Não ia ‘da’ atividade.”

14) O que queres ser quando cresceres?

J: “Policial.”

4.2.5 ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO E ENTREVISTA

De acordo com o que pude observar, pela entrevista e pelo que pude compreender da mesma, João não apresenta problema algum quanto a sua aprendizagem. Pude acompanhar o menino fazendo algumas tarefas com mais agilidade e com menos erros ortográficos do que os alunos ditos “normais”. O que ocorre é que a falta de interesse pelas atividades e o fato do menino por vezes estar agitado (fator decorrente de seu quadro clínico), o torna um “problema” para a educadora durante suas aulas.

Pontuo então a questão de como é difícil que se aprenda sem que haja um interesse sobre determinado assunto. É difícil que um aluno se interesse por uma atividade que não muda, não há nada novo, nada desafiante, nada que seja mais interessante do que fazer um desenho, ainda mais se este aluno for hiperativo. Quanto a isto, Marchesi salienta

Um aluno pode fazer um esforço para prestar atenção a uma explicação e, no entanto, não se inteirar de nada. Neste caso, quando o aluno se da conta de que seu esforço não adianta de muito, costuma chegar a conclusão de que não vale a pena e, em consequência, deixa de prestar atenção. (MARCHESI 2006, p. 33)

É importante atentar também ao rótulo que este menino recebe: o de que não sabe como fazer as atividades. Porém, o que pude observar é que João é mais estigmatizado e subestimado do que, de fato, não acompanha as atividades. João é apenas um menino esperto que prefere desenhar a fazer atividades e, pouco lhe é exigido por ser hiperativo.

É ali, nas aulas do 1º ano do primário, que a criança é definida como bom aluno, lento, rápido, com problemas, sem problemas. É ali que ela vai receber a ‘primeira etiqueta’, que terá consequências no resto de sua escolaridade. (GOLBERT, MOOJEN 1996, p. 83)

Aventuro-me a dizer que o único “problema” de João se reflete na afetividade, uma vez que o menino faça as atividades propostas quando a professora senta-se ao seu lado e, sem grandes esforços, consegue que o garoto exercite tudo que fora proposto. O fato das atividades não serem atrativas influenciam na falta de interesse em executá-las, mas creio ser mais importante chamar atenção ao fato do menino implorar por atenção.

Arrisco dizer ainda que o discente busca nesta educadora alguém que possa lhe dar atenção e que o incentive afetivamente.

(...) toda atividade cognitiva tem implicações afetivas, e a recíproca também é verdadeira. Os recursos energéticos a partir dos quais a cognição investiga o real provêm dos afetos. Isso, de certo modo, equivale a sustentar que a capacidade representacional esta subordinada aos progressos no desenvolvimento afetivo. (GOLBERT, MOOJEN 1996, p. 92)

5. Considerações Finais

Através da realização da referida pesquisa, concluo então como é importante que nós, futuras professoras, e atuantes, façamos o exercício de enxergar nossos alunos, pensando principalmente nas suas vontades, particularidades e necessidades. Se não é para oferecer uma educação de qualidade para nossos alunos, para que então se faz a formação no professorado? Creio que iniciativas de buscar formação e informação (embora essa não seja a realidade de todas) sobre os diferentes alunos que convivem em nossas salas de aulas enriquecem as educadoras, tanto pessoal quanto profissionalmente o que, por sua vez, possibilita que melhor aceitem a diversidade de seus alunos, tornando a ideia de uma escola para todos cada vez mais perto de deixar de ser uma utopia.

Contudo, afirmo ter sido de grande valia também as pesquisas mais a fundo a cerca da patologia do TDAH. Embora não seja trabalho da professora diagnosticar ou rotular alunos, é necessário que se atente aos fatos da sintomatologia desta síndrome, para que, junto à família, possa ser averiguado o que se passa com a criança: se é um problema familiar de fundo emocional ou se o transtorno é o real causador de problemas de aprendizagem ou agitação excessiva.

Acredito ainda que este trabalho possa vir a subsidiar professoras com alunos diagnosticados com TDAH, de forma que as situações por mim vivenciadas possam ser também a realidade de outras colegas de profissão. Esse tipo de reflexão favorece o compartilhamento de experiências que podem levar o leitor a novas reflexões, conclusões e, conseqüentemente, ações e intervenções.

Na busca por ações pedagógicas adequadas, no que se refere a desenvolvimento e aprendizagem de alunos com TDAH, pude perceber através das observações e entrevistas que o planejamento didático das professoras não era voltado para estes alunos. Traçar diferentes estratégias de aprendizado não é tarefa fácil, porém, se faz indispensável quando se escolhe ser professora.

A diversidade de alunos merece também uma diversidade de professoras que busquem traçar novas estratégias e meios de proporcionar um melhor aprendizado para seus alunos. Que os recebam de braços abertos para que aprendam um com o outro como ensinar um pouquinho de si, respeitando os espaços, o tempo de aprendizagem e

as diferentes formas de ser aluno. O aluno também constitui a professora sempre que lhe mostra que é hora de mudar o rumo e aprender como se faz de novo.

A meu ver, alguém pode ser professor de inúmeras maneiras, mas o que não se pode, nem se deve, é ser professor “sem ser”. Sem “se entregar”, sem se envolver, sem viver a relação educativa como ela é – uma relação entre pessoas, uma relação em que há dois elementos dos quais não se pode prescindir: os professores e as crianças. Contudo, estar na escola com a atenção voltada apenas para “os saberes” equivale a fazer uma escola com uma ausência fundamental: nós mesmos. (NAVARRO, p.36,2007)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDEN, Patrícia. (Org.) **Escola e sala de aula, mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2004. P. 73-91.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BENCZIK, E. B. P., & BROMBERG, M. C. (2003). Intervenções na escola. Em L. A. Rohde & P. Mattos (Orgs.), *Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade* (pp. 199-218). Porto Alegre: Artmed.
- DALLA ZEN, Maria Isabel. Linguagem e ensino: algumas pistas para projetos pedagógicos. IN: ÁVILA, Ivany Souza. (Org.) **Escola e sala de aula, mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2004. P. 117-125
- DORNELES, Beatriz. **Educação igual para todos?** Pátio: revista Pedagógica, POA, ano XIV, n. 55, p. 14-17, agosto-outubro, 2010.
- DORNELES, Beatriz Vargas. Psicopedagogia. In: FICHTNER, Nilo (org) *Transtornos Mentais da Infância e Adolescência*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas, São Paulo: Editora UNICAMP/SP: Cortez, p. 48-77, 1999.
- FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, nº 3, dez2003/mar2004, p. 6-9.
- GOLBERT, C. & MOOJEN, S.M. Dificuldades na Aprendizagem Escolar. In. O aluno problema, SUKIENNIK (org.), Porto Alegre, Mercado Aberto, 1996.
- KUPFER, Maria C. Freud e a Educação: O Mestre do Impossível. São Paulo. Scipione, 2005.
- MAFFIOLETI, Leda. **Práticas Musicais na Educação Infantil**. M. CRAIDY, Carmem e KAERCHER, Gládis (org) *Educação Infantil: P'ra que te quero?* Porto Alegre: UFRGS/Gov do Estado RS, 1998. P. 111-122.
- MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós maus alunos?** Porto alegre: Artmed, 2006. P. 31- 58.

Ministério Público do Estado do Paraná. **Diferentes deficiências e seus conceitos.**

Disponível em:

<http://www.ppd.caop.mp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>.

Acessado em 22/09/2012.

NAVARRO, Maria Carmem. **Vamos brincar de professores?** Pátio: Revista pedagógica, Porto Alegre, ano XI, n. 43, p. 36-39, agosto/outubro, 2007.

NÓVOA, António. **Formação de professores e qualidade de ensino.** [entrevista]. **Revista Aprendizagem**, Pinhais/PR, nº 2, set/out 2007. p. 25-31

OSTETTO, Luciana E. **Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco.** _____ (org). Encontros e encantamentos na Educação Infantil. São Paulo: Papirus, 2000.

ROTTA, Newra. Transtorno de Atenção: aspectos clínicos. In ROTTA, N.; RIESGO, R.; OHLWEILER, L. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 301-313.

SANTOS, Santa Marli P. dos. **Brinquedo na infância: um guia para pais e educadores em creches.** 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

RUBINSTEIN, E. (Org.). *Psicopedagogia: fundamentos para a construção de um estilo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. P. 303- 324.

RUSCHEL, S. P. Ler e escrever: o trabalho com autoria na clínica psicopedagógica. In: RUBINSTEIN, E. R. (Org.) *Psicopedagogia: fundamentos para a construção de um estilo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 303-324.

TAILLE, Yves. **Escola e Professores sob o olhar do aluno.** *Pátio*: Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano X, n. 40, p48-50, novembro 2006/janeiro, 2007

Universo TDAH. Disponível em: <http://www.universotdah.com.br/> acessado em 20/09/2012.

VASCONCELLOS, Celso. Alguns (di)lemas do professor no contexto da complexidade. Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, anoVII, n. 27, p.12-15, agosto/outubro, 2003.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na Educação Infantil.** [artigo]. Caderno de Pesquisa, São Paulo, nº 92, p. 62-69, fev. 1995.