



X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE

I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - SIRSE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ • CURITIBA, 7 a 10 de novembro de 2011

A ESCOLA E O TDAH: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS PÓS- DIAGNÓSTICO

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira – SME/CTBA
saritafortunato@uol.com.br

EIXO TEMÁTICO: Diversidade e Inclusão
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

Este trabalho tem por finalidade aprofundar conceitos, concepções e processos sobre práticas pedagógicas de intervenção pós-diagnóstico para TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade no contexto escolar. Discute um encaminhamento metodológico diferenciado com base nos conteúdos curriculares, bem como objetiva trabalhar as diferentes possibilidades e interesses dos profissionais da educação na introdução de uma “nova” maneira de atender, compreender e produzir práticas pedagógicas inclusivas direcionadas aos estudantes diagnosticados com TDAH. O trabalho profissional conjunto, o qual inclui o envolvimento da família como ponto culminante para o sucesso de uma formação acadêmica de sucesso, juntamente com todos os segmentos da comunidade escolar, é elemento *sine qua non* para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras de intervenção no interior da instituição. O processo de reflexão e interpretação sobre a prática docente e discente está diretamente ligado à indissociação entre teoria e prática na ação cotidiana dos profissionais da educação, em prol do ensino e da aprendizagem na escola. O estudo possui como foco de análise a *educação inclusiva na gestão escolar* e na *organização do trabalho pedagógico*, concebendo a escola como espaço responsável pela formação acadêmica qualitativa dos estudantes em relação à cidadania e à diversidade na sala de aula.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. TDAH. Gestão Escolar. Trabalho Pedagógico.

Introdução

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH é um dos temas de maior relevância no campo educacional e da saúde na contemporaneidade. Tratar essa questão no sentido de compreendê-la com maior precisão é fator fundamental para o atendimento de qualidade aos estudantes diagnosticados com TDAH nos espaços das escolas. Neste contexto, os profissionais da educação necessitam ser respaldados, subsidiados na sua ação pedagógica no sentido de fortalecimento teórico-metodológico do ato de ensinar, vislumbrando,

conscientemente, novas práticas pedagógicas que contribuam para a formação qualitativa dos estudantes, dentro e fora da sala de aula.

Ao unir saberes, o professor começa a direcionar o ensino numa perspectiva inclusiva em prol do completo aprendizado e do bem-estar de todos os envolvidos. Endende-se, portanto, que todo estudante possui potencialidade para desenvolver suas capacidades de aprendizagem. A escola, enquanto instituição de ensino, voltada para a construção e aquisição do conhecimento e de habilidades, torna-se “válvula impulsionadora” de resultados positivos na vida acadêmica dos estudantes que atende. Cabe afirmar que este trabalho precisa ser acompanhado por ações conjuntas, que envolvam profissionais das diversas áreas como: professores, pedagogos, psicólogos, neuropediatras, psiquiatras, psicopedagogos, entre outros.

Dado esse enfoque, pode-se dizer que a *gestão da escola* deverá direcionar o trabalho pedagógico que venha ao encontro de um enfoque pautado nos princípios de participação efetiva e de autocontrole por parte dos integrantes do quadro de gestores – profissionais comprometidos com a educação de qualidade para todos os estudantes, onde a organização e a responsabilidade pelas ações pedagógicas tomadas demonstram uma direção coesa, ancorada nas exigências de uma realidade cada vez mais complexa e dinâmica. E como Andrade (2007) orienta:

A expressão *gestão escolar*, em substituição à “administração escolar”, não é apenas uma questão semântica. Ela representa uma mudança radical de postura, um novo enfoque de organização, um novo paradigma de encaminhamento das questões escolares. Esse novo enfoque traz à tona o conceito de liderança educacional indispensável a um bom diretor escolar. O diretor-líder desperta o potencial de cada pessoa da instituição, transformando a escola em oficina de trabalho, onde todos cooperam, aprendem e ensinam o tempo todo (ANDRADE, 2007, p. 11).

Este enfoque remete a uma compreensão da escola em cumprir o seu papel social na contemporaneidade, superando uma visão fragmentada de participação na organização escolar para uma *visão interativa*, onde a “limitação” de responsabilidade pelos resultados, passa pela expansão/redefinição de responsabilidade entre todos os segmentos da comunidade escolar, independente das funções diferenciadas desenvolvidas.

Ao trabalhar por um ensino de qualidade que respeite as diferenças culturais e individuais do ser humano, bem como, o direito à justa distribuição dos bens culturais e materiais, conforme o Art. 27 da *Declaração Universal dos Direitos do Homem* viabiliza-se ir além da oferta de vagas na escola e focar no “desenvolvimento das competências que

possibilitem a inclusão do sujeito na sociedade letrada e na era da informação do mundo pós-moderno¹, como cidadão, consciente de seu compromisso com a coletividade, disposto a lutar por direitos e deveres iguais para todos”. (ANDRADE, 2007, p 13)

Garantir que os estudantes aprendam a pensar, a conviver uns com os outros, a serem cidadãos ativos, participativos, com acesso à informação e ao conhecimento elaborado, é preciso atenção a uma revisão constante da dinâmica da escola, de sua gestão aos currículos e às práticas pedagógicas, com vistas a uma escola que traga alegria por exercer e proporcionar gestão democrática da educação.

TDAH: concepção de prática pedagógica e de intervenção pós-diagnóstico

Atualmente, tanto no campo educacional, como nos campos da neurologia pediátrica e da psicologia, estudos, discussões e debates sobre *Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade* estão cada vez mais amplos. Esse assunto tem sido de grande importância não somente no âmbito escolar, mas na trajetória de vida de cada pessoa. Pode-se dizer que essa temática nunca esteve tanto em evidência quanto agora e, sem dúvida, é um dos assuntos que mais tem discordâncias, devido sua recente afirmação como quadro clínico.

Sergio Antoniuk (2003), renomado neuropediatra de Curitiba-Pr, trabalha no atendimento a crianças e adolescentes especiais, define *déficit de atenção com ou sem hiperatividade* como um quadro em que os impulsos a nível cerebral se dão numa velocidade muito acima do normal. Afirma que as consequências podem ser diversas, como falta de atenção, impulsividade e agressividade também. Crianças portadoras desse quadro tendem a ser desorganizadas, “desastradas”. Recebem freqüentes repreensões de familiares, professores e colegas de classe que prejudicam sua auto-imagem. É preciso, num contexto assim, inverter esse “círculo vicioso” no sentido de reforçar, fortalecer a criança por meio de atitudes positivas, para que possa perceber que é capaz de produzir coisas boas, de se entrosar com o grupo e volte a acreditar em si, melhorando sua produção. O déficit de atenção pode estar

¹. A Pós- Modernidade surgiu com a desconstrução de princípios, conceitos e sistemas construídos na Modernidade, desfazendo todas as “amarras” da rigidez que foi imposta ao homem moderno. Com isso, os três valores supremos: *o Fim*, representado por Deus, *a Unidade*, simbolizada pelo conhecimento científico e *a Verdade*, como conceitos universais e eternos, já estudados por Nietzsche no fim do século XIX, entraram em decadência acelerada na Pós-Modernidade.

associado ou não à hiperatividade. Ocorre predominantemente, diz Antoniuk, em meninos antes dos sete anos de idade. Muitas vezes há história de movimentos acentuados da criança intra- útero, distúrbios do sono no primeiro ano de vida e excesso de movimentos aos 3-4 anos. Na pré-escola e início do primeiro ano de vida, já aparece à dificuldade de atenção para os conteúdos ensinados. Na escola não param na carteira, se dispersam frente a qualquer estímulo externo, são impulsivos, perdem o material e sentem dificuldade em organizar as tarefas escolares sozinhos, com prejuízo na resolução das atividades propostas pelos professores, recaindo, negativamente, no seu aproveitamento acadêmico.

De acordo com os estudos realizados por Facion (2007), foi a partir de 1980 que o TDAH passou a ser definido como quadro clínico e a constar em manuais diagnósticos consultados por profissionais das áreas afins. Esse transtorno, desde a primeira descrição feita por George Still² em 1902, recebeu diversas nomenclaturas, sofrendo mais de 20 (vinte) alterações. Para entender plenamente o processo que envolve o TDAH, primeiramente deve-se deixar bem claro o que é TDAH e quais as suas conseqüências na vida de uma criança que foi diagnosticada com o problema. A partir do diagnóstico confirmado, começar um trabalho sério e definitivo, com métodos pedagógicos eficientes onde a participação de pais, instituição e professores estejam em sincronia, engajados, comprometidos com o bem estar e a aprendizagem do estudante na sua formação humana como um todo.

O TDAH é definido a partir de quatro principais características que são a **hiperatividade, a instabilidade de atenção (ou concentração, distração), agitação e a impulsividade**. Em conseqüências desses sintomas, outros podem surgir como distúrbios emocionais e dissociais de aprendizagem e de aproveitamento escolar.

Uma afirmação precisa de diagnóstico para TDAH, não é tão fácil de definir, pois, de uma forma geral, as crianças são curiosas, agitadas, estão a cada dia “descobrimo o mundo” e as coisas que as rodeiam. Estas características que se revelam, muitas vezes, por meio de agitação, são comuns às crianças que estão em fase de descobertas e não trazem prejuízos ao seu desenvolvimento, pelo contrário, ajudam e muito, para uma vida saudável e feliz. Por isso, profissionais da educação e familiares, devem tomar o máximo cuidado em não rotular a criança perante sua individualidade e grupos sociais os quais faz parte. Colocar apelidos

² Conforme José Raimundo Facion (2007), em 1902, George Still, pediatra inglês da época, realizou a descrição de comportamentos de hiperatividade em crianças. Distúrbio esse, que recebeu por muito tempo a nomenclatura de *Lesão Cerebral Mínima*.

taxativos e/ou vexatórios como: “bicho-carpinteiro, pestinha, infernal”, entre tantos outros, é uma atitude por demais perigosa, vexatória e desrespeitosa à pessoa da criança.

É preciso entender que a criança age de uma determinada maneira não para afrontar ou desrespeitar o adulto e/ou a pessoa de sua convivência, mas porque possui necessidade física, psíquica, emocional e cognitiva de extravasar toda a energia contida dentro dela. Jamais se deve dizer com plena convicção que determinada criança é portadora de TDAH, sem antes realizar as investigações e exames detalhados por meio de profissionais competentes e especialistas. Um “olhar atento” sob o foco diferenciado em relação às crianças diagnosticadas com TDAH é o ponto de partida para o trabalho dos profissionais da educação frente a práticas pedagógicas adequadas. Compreender que o funcionamento do cérebro do TDAH é bastante peculiar e que isto acaba por trazer-lhe um comportamento típico, responsável tanto por suas melhores qualidades, como por suas maiores angústias e desacertos, é de fundamental importância para os professores.

Para Silva (2003), o comportamento do TDAH nasce do que se chama *trio de base alterada* de sintomas, isto quer dizer:

É a partir desse trio de sintomas – formado por *alterações* da atenção, impulsividade e da velocidade da atividade física e mental – que se irá desvendar todo o universo que, muitas vezes, oscila entre o universo da plenitude criativa e o da exaustão de um cérebro que não pára nunca (SILVA, 2003, p. 20).

A autora afirma que o sintoma mais importante para entender o comportamento do TDAH é o de **alteração da atenção**, uma vez que esta alteração é condição *sine qua non* para se chegar ao diagnóstico. Uma pessoa com déficit de atenção pode ou não apresentar hiperatividade física, mas em todos os momentos apresentará forte tendência à dispersão. Assim, surge a dificuldade em manter-se concentrada em determinada explicação oral, linha de pensamento, assunto, ação imediata ou fala. Sendo assim:

Com o passar do tempo, o próprio TDAH se irrita com seus lapsos de dispersão, pois estes acabam gerando, além dos problemas de relacionamento interpessoal, grande dificuldade de organização em todos os setores de sua vida. Essa desorganização acaba por fazê-lo gastar muito tempo e esforço para realizar suas tarefas cotidianas (SILVA, 2003, p. 21).

Ao vivenciar situações que geram problema para si próprio e para os outros de sua convivência, a criança e/ou o adulto diagnosticado com TDAH, carrega consigo a sensação

de “fracasso”, de um resultado ruim perante suas ações, sejam elas praticadas na escola, na família ou em outros grupos sociais dos quais participa. Para exemplificar essa constatação em situações vividas, utiliza-se a seguir, do depoimento de uma estudante de fonoaudiologia TDAH acerca de sua própria competência, citado por Silva (2003) em sua obra intitulada “Mentes Inquietas”, onde a estudante conta como se sentia no contexto da sala de aula frente às avaliações solicitadas pelos professores no período que frequentava o curso superior. Assim, segue o relato:

“Aqueles trabalhos escritos que você tem que fazer dezenas de vezes na faculdade, como dissertações, pesquisas, sempre foram sinônimo de terror pra mim. Todo início de período eu jurava que desta vez seria diferente: não deixaria os trabalhos para entregar em cima da hora. Assim como prestaria atenção em aulas inteiras, anotaria o que os professores falassem e depois passaria a limpo de forma organizada. O que acabava acontecendo é que meus apontamentos sempre ficavam aquela ‘zona’, além de incompletos, porque eu sempre ‘caía do bonde’. Daí eu pedia o caderno daquelas meninas que sempre conseguiam fazer o que para mim era impossível e tirava fotocópias. O mais engraçado era que eu quase sempre tirava notas maiores que as delas, usando o mesmo material. Mas no caso de trabalhos dissertativos, eu sempre deixava para os 45 minutos do segundo tempo. Fazia no maior desespero, achava uma porcaria e os professores adoravam! Eu ficava sem entender nada, eu me achava uma fraude. Sempre desejei fazer os trabalhos de uma forma disciplinada...o curioso é que nas poucas vezes que consegui, não saíram tão bons, pelo menos na avaliação dos professores”. (Retirado do livro *Mentes Inquietas*, de Ana Beatriz Silva, RJ - 2003)

Ao analisar o relato acima, pode-se afirmar que a dificuldade de um TDAH em canalizar esforços na realização de trabalhos com metas e prazos predeterminados, tem conseqüência, em parte, pela desatenção de um cérebro envolvido por um “emaranhado” de pensamentos que se cruzam constantemente, dificultando a realização da atividade solicitada em tempo hábil. Mas essa característica descrita, não pode ser confundida pelos profissionais da área educacional como falta de habilidades ou de conhecimento por parte do estudante. É preciso saber interpretar o problema de cada um na sua subjetividade.

Saberes pedagógicos e prática docente

Diante das definições até agora explicitadas, faz-se necessário expor algumas diferenças entre saberes pedagógicos e prática docente.

Maria Amélia Santoro Francisco (2006), afirma que o conceito de saberes pedagógicos é permeado de noções simplistas, de senso comum, que muitas vezes se restringem, no entendimento de determinados docentes, no “dom de ensinar”, no saber

aplicar técnicas e métodos, ou mesmo transmitir conteúdos. São compreendidos por muitos professores, como sinônimos de saberes decorrentes do exercício repetitivo dos procedimentos metodológicos.

Portanto:

Para se acreditar que os saberes pedagógicos podem e devem existir é preciso verificar inicialmente que, prática educativa e prática pedagógica, são instâncias complementares, mas não sinônimas. A prática educativa pode existir sem o fundamento da prática pedagógica; existirá de forma espontaneísta, fragmentada, às vezes até produtiva, outras vezes não. Aquilo que transforma uma prática educativa em uma prática compromissada (práxis), intencional, relevante será o filtro e a ação dos saberes pedagógicos, transformados pedagogicamente em conhecimentos (FRANCISCO, 2006, p. 31).

Ao considerar os saberes pedagógicos como fundamento da práxis docente, e, paralelamente, a prática docente como a expressão dos saberes pedagógicos, afirma-se a atividade docente como prática social, historicamente construída, que transforma as pessoas por meio dos saberes que vão se constituindo e ao mesmo tempo os saberes constituídos são transformados pelas pessoas na prática social. Os saberes pedagógicos permitem ao ser humano a compreensão das contradições existentes, dá possibilidade de colocar-se em condições de diálogo e de articular teoria e prática.

Assim sendo,

O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, consciente de seu compromisso social e político. Não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres descobertos por outros, que nada significa na hora da prática (FRANCISCO, 2006, p.36).

Essa colocação reafirma que processos de formação não podem se realizar de forma abreviada, aligeirada, superficial, pois trata-se de formar nos professores, posturas de compromisso, de crítica fundamentada, de envolvimento com os acontecimentos e descobertas mundiais e, principalmente, com a profissão escolhida – profissional da educação, “cientista da educação”. No entanto, é preciso questionar: o que de fato é o conhecimento pedagógico? Ele está ligado às teorias produzidas sob a ótica dos saberes da prática docente? E as práticas pedagógicas necessitam de quais teorias?

É no exercício da prática pedagógica que as teorias se transformam em expressões significativas dando sentido ao “ato pedagógico” entendido na essência que a própria práxis docente elaborou. Isto quer dizer que os conhecimentos que se organizam a partir das teorizações sobre os saberes da *prática pedagógica do professor* transformam-se em *conhecimentos elaborados*, com a finalidade de melhor compreender e especificar articulações entre a teoria e a prática, afirmando o grau indissociável entre as duas. Portanto, esse pressuposto remete à impossibilidade de uma prática pedagógica sem teoria da educação e vice-versa. A partir disso, assumir que o professor precisa compreender a organização dos conhecimentos pedagógicos que ele próprio produz no cotidiano da sala de aula e/ou no interior da escola, torna-se elemento primordial para um trabalho pedagógico coeso, diversificado.

Produzir conhecimentos sobre as articulações referentes à teoria e à prática docente não é tarefa fácil, comenta Charlot (2005), quando discute a diferença entre ensino e formação levando em conta o caráter intencional da educação que atravessa, em geral, o ensino. Explica a questão sob dois pontos de vista: *o da lógica da formação*, ou seja, *lógica das práticas*, em contrapartida com a *lógica do ensino*, ou seja, a *lógica dos saberes*.

A lógica da formação, lógica das práticas, é diferente da lógica do ensino, lógica dos saberes constituídos em sistemas e discursos coerentes, mas a formação implica saberes. Defrontamo-nos aqui com um problema que opera no interior de todo empreendimento de formação profissional e no qual subsiste uma tensão permanente. Formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido. (CHARLOT, 2005, p.93).

Diante dessa afirmação, formar é também transmitir saberes que, não podem ser transmitidos como simples instrumentos de uma prática, porque correm o risco de se descaracterizarem e de dificultarem a adaptação da prática ao contexto. Mas devem ser transmitidos por meio de um “estatuto de saberes” constituídos em discurso coerente, competente por parte do profissional da educação.

Sendo assim, o ponto culminante na obtenção de práticas pedagógicas coerentes e interativas no atendimento aos estudantes diagnosticados com TDAH, é o *desejo*, pois, “nada se faz sem desejo. Impor o que quer que seja ao sujeito, se disso não manifestar desejo, é expor-se à recusa ou provocar a rejeição” (MEIRIEU, 1998, p.30).

O professor deve unir saber teórico (que supostamente tenha adquirido por meio de uma qualitativa formação inicial e/ou continuada) com práticas pedagógicas (as quais serão

abordadas e detalhadas na sequência deste artigo) que revelem o ensino no sentido de instigar os estudantes com TDAH, a “descobrirem-se diante do mundo”. Práticas pedagógicas que demonstrem o ensino no sentido de “fazer descobrir”, “levar a pensar”, “saber e ter coragem” de usar as ideias projetadas pelos estudantes, respeitando suas hipóteses na construção de conhecimentos. Convém reiterar que a ação pedagógica por parte do professor e da escola, vai além da simples transmissão de conteúdos. Os grandes propósitos estabelecidos nos objetivos educacionais são imprescindíveis para uma análise global do processo acadêmico do estudante ao longo de uma série e, sem dúvida, durante uma etapa ou todo um ciclo de estudos.

A organização do trabalho pedagógico e as práticas pedagógicas de intervenção para TDAH

Parafrazeando Meirieu (1998): Aprender sim, mas como? A resposta a essa pergunta nos remete a uma afirmativa, aquela em que todos sabem que se pode aprender sempre, em todo lugar, a todo instante da vida em constante movimento. Os professores bem sabem que a aprendizagem tende a ir além da sala de aula, ou seja, corre o mundo das descobertas e das dinâmicas relações interpessoais. Nada se faz sem *desejo* nos contextos da aprendizagem.

O desejo nasce do reconhecimento de um espaço para investir, instigar, de um lugar e de um tempo para estar, crescer, buscar respostas, aprender. Ele (o desejo) não se deixa “enganar”, pois se articula a um *mistério*, como afirma Meirieu (1998). É isto que o professor deve buscar com prioridade: apoiar-se naquilo que os estudantes sabem fazer e sugerir, a partir daí, outras formas de ensinar, criando o *enigma do saber*.

Assim, o ofício de ensinar diz que, para exercê-lo, é preciso esforço permanente de elucidação e de retificação de representações da aprendizagem. E, neste contexto, o trabalho com estudantes diagnosticados com TDAH, vem como uma forma de organizar os conhecimentos escolares no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem dos mesmos, individual e no grupo.

Nesta perspectiva, uma ação desencadeada dentro de um determinado período de tempo, geralmente para criar algo que não existia anteriormente, é algo muito conhecido em *planejamento*. Ao seguir esta linha de pensamento, a organização do trabalho pedagógico no

interior da escola e, especificamente na sala de aula, necessita estar interligada a um *plano de trabalho* mais amplo, o qual exige entendimento da necessidade do *ato de planejar*.

É com base na *efetivação de práticas pedagógicas inclusivas* direcionadas aos estudantes com TDAH, que discorre-se sobre a importância do trabalho conjunto no que diz respeito à oferta e qualidade do ensino /aprendizagem para os TDAH. O incentivo e a valorização dos participantes nesse processo: professores, pais, funcionários, equipe pedagógico-administrativa da escola e serviços especializados, demonstram a essencial contribuição de cada um e de todos, conjuntamente, na possibilidade desse trabalho.

A exploração é importante, mas ela será mais útil para a aprendizagem se for estruturada de modo a encorajar as conexões com as atividades práticas (manusear, olhar, escutar, mover coisas), a serem feitas e as aprendizagens que devem ocorrer com o estudante, afirma Farrel (2009).

Para o professor criar oportunidades que prevaleçam aprendizagens exploratórias e investigativas, sugere-se, com base em Farrel (2009):

- Encorajar o estudante TDAH a explorar os mais variados materiais sobre um determinado conteúdo/assunto que será trabalho/ensinado em sala de aula, antes que o ensino ocorra. Assim é mais provável que o aluno seja capaz de responder as atividades propostas com mais autonomia e atinja o objetivo de finalizá-las integralmente;
- Assegurar o ritmo da aprendizagem é um aspecto importante da educação do aluno com TDAH, consideradas as suas características devido o transtorno, terá aprendido no passado em um ritmo mais “acelerado” ou mais “lento” do que os outros alunos, o que pode ter o levado a níveis mais baixos de desempenho. Outro exemplo: ao aprender sobre eletricidade, a experiência prática de construir circuitos pode ser aplicada a um item funcional, como a campainha de uma porta, fazendo-se comparações com campainhas acionadas por bateria e por fios que conduzem eletricidade. Os alunos podem ler o mediador de eletricidade na escola e em casa. Podem ser estabelecidos vínculos com a matemática (ler mostradores de recursos, números), geografia (visitar uma estação geradora ou ver torres que carregam eletricidade) e ter experiências práticas de situações em que é seguro usar eletricidade;

- Ajustar as lições propostas por estratégias de questionamentos, como uma mistura de perguntas abertas e fechadas, ou pela mescla de dados novos e difíceis com dados mais conhecidos a ser consolidados. Usar recursos e forma não comuns de apresentação dos conteúdos – crianças com TDAH gostam muito de novidades, de explorar o seu cotidiano. O professor pode fazer uso desse motivo para uma aula posterior ou mesmo criar um *link* entre o desejo, a curiosidade aguçada do estudante por novidades e o envolvimento “estimulado” na aula atual, esta prática costuma ser muito proveitosa;
- Utilizar metodologia preferencialmente visual – as crianças com TDAH aprendem melhor visualmente, portanto, escrever palavras-chave ao mesmo tempo em que fala sobre o assunto, resulta no sucesso da prática pedagógica em relação à fixação do conteúdo pelo estudante
- Estimular a criatividade por meio de tarefas que exijam a exploração, criação e construção do aluno. Evitar as atividades “passivas” como questionários com respostas tipo “marcar x”;
- Ser claro e objetivo ao definir as regras de comportamento dentro da sala de aula, criando, juntamente com a turma, um “código de conduta” simples, com poucas palavras, para facilitar a memorização e escrever em uma tabela e expor em lugar visível.

Considerações finais

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), caracterizado por manifestações de atividade motora excessiva, desatenção e impulsividade, tornou-se hoje um tema de relevante interesse para profissionais da educação, da psicologia e da saúde, devido o grande número de diagnóstico comprovados. Este fenômeno não acontece por acaso, de acordo com Herrero (2002), mas justifica-se por diferentes razões, e uma delas é a associação que o TDAH mantém com o comportamento “anti-social”, suas implicações negativas no funcionamento cognitivo e social do sujeito.

A revisão da literatura especializada sobre o tratamento de alunos que possuem este transtorno confirma que os procedimentos de intervenção com maior eficácia em curto prazo são os tratamentos farmacológicos, mas, é preciso desenvolver, paralelamente, práticas

pedagógicas de intervenção cognitivo-comportamental para a obtenção de maiores mudanças e conquistas na trajetória acadêmica do estudante.

Lima (2005), ao tratar do tema da *diversidade em sala de aula*, relata que Leontiev em seus estudos, observou, com clareza, que a questão do desenvolvimento da psique infantil se dá pela apropriação das formas humanas de ação, como por exemplo, a apropriação dos objetos, das ideias e dos conhecimentos produzidos pelo ser humano. O desenvolvimento infantil, nesta perspectiva, não é um processo de adaptação ao meio humano constituído, mas, a apropriação do que constitui este meio humano.

A função da escola, ao incluir o diverso, é possibilitar apropriações de dimensões básicas do desenvolvimento do ser humano. Algumas das dimensões estão ligadas ao desenvolvimento da função simbólica, ao desenvolvimento da oralidade, à utilização de formas do pensamento lógico como: classificação, seriação, generalização, correspondência biunívoca, entre outras.

O trabalho de intervenção com alunos TDAH exige um planejamento organizado das aulas, com encaminhamento metodológico adequado, que contemple, por exemplo, atividades envolvendo símbolos e significados. O uso de recursos diversificados pelo professor em suas aulas possibilitará ao estudante com TDAH experiências acadêmicas perceptivas, integradas e dinâmicas. Materiais didático-pedagógicos como o Tangran, lego, blocos lógicos (madeira/coloridos), materiais que possam ser cortados, rasgados com as mãos, materiais para fazer colagem são possibilidades ricas na resolução de problemas e construção de conceitos.

A apropriação da vida humana inclui comunicação e diálogo. Este é um aspecto essencial, porque, muitas vezes, os impedimentos presentes nos processos mentais do aluno TDAH pela própria característica do transtorno, podem dificultar a comunicação entre os outros estudantes. Para o professor desenvolver, dinamicamente, práticas pedagógicas de intervenção para TDAH, deve pautar seu trabalho numa perspectiva baseada na *teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano*, teoria que defende que há um processo de apropriação progressiva da cultura humana pela criança, isto sugere que uma das possibilidades de ação pedagógica é trabalhar com o desenvolvimento e o exercício da função simbólica da pessoa com diversidade, através de atividades que lidam, especialmente, com a capacidade de simbolizar (LIMA, 2005).

Todas as práticas pedagógicas para TDAH sugeridas neste estudo vêm ao encontro de uma educação inclusiva efetiva, séria e dinâmica. Para que tais práticas se efetivem de fato,

que tenham sucesso e sirvam de auxílio ao professor em sala de aula e para a escola como um todo, equipe docente necessita utilizar-se de diálogo constante, planejamento e “cumplicidade” nas ações cotidianas escolares.

REFERÊNCIA

ANTONIUK, S. A. **Dificuldade na Aprendizagem**. Proposta Pedagógica dos Centros de Educação Integral. Apostila. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2003.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: Questões para a Educação Hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FACION, J. R. **Transtornos do Desenvolvimento e do Comportamento**. 3 ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

FARREL, M. **Dificuldades de Aprendizagem moderadas, graves e profundas**: guia do professor. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRANCISCO, M. A. S. Saberes Pedagógicos e Prática Docente. In: Org. Ainda Maria Monteiro Silva [et al.]. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social, p. 27-49. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: 11º ENDIPE, 2006.

HERRERO, M. J. P. **Educação de Alunos com Necessidades Especiais**. Trad. Maria Helena M. A. Oliveira e Marisa B. M. Gargantini. Bauru: EDUSC, 2000.

LIMA, E. S. **Diversidade na Sala de Aula**. Coleção Cotidiano na Sala de Aula. São Paulo: Sobradinho, 2005.

MEIRIEU, P. **Aprender... Sim, Mas Como?** Trad. Vanise Dresch. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, A. B. B. **Mentes Inquietas**: Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. Rio de Janeiro: Napades, 2003.