UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE INFANTIL (TDAH): TRABALHO COM JOGOS E MATERIAIS MANUSEÁVEIS

Dissertação de Mestrado

Eliane Fonseca Campos Mota

GOIÂNIA-GO
2010

ELIANE FONSECA CAMPOS MOTA

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE INFANTIL (TDAH): TRABALHO COM JOGOS E MATERIAIS MANUSEÁVEIS

Dissertação apresentada como exigência para a obtenção do Título de Mestre do programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática na Universidade Federal de Goiás.

Prof. Dr. Rogério Ferreira
Orientador

GOIÂNIA-GO

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BC/UFG

M917t

Mota, Eliane Fonseca Campos.
Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) infantil [manuscrito]: trabalho com jogos e materiais manuseáveis / Eliane Fonseca Campos Mota. - 2010.
150 f.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Ferreira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Programa de Mestrado em Ciências e Matemática, 2010.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.
Apêndices.

1. TDAH 2. Contextos 3. Jogos e materiais manuseáveis I. Título.

CDU: 510:616.89-053.2

ELIANE FONSECA CAMPOS MOTA

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE INFANTIL (TDAH): TRABALHO COM JOGOS E MATERIAIS MANUSEÁVEIS

Dissertação apresentada como exigência para a obtenção do Título de Mestre do programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática na Universidade Federal de Goiás.

Aprovado em _____/_____/_____.

BANCA EXAMINADORA:

_____

Prof. Dr. Rogério Ferreira – Orientador

_____

Prof. Dr. Wellington Lima Cedro – membro interno

_____

Prof.ª Dr.ª Maria Cecília de Castello Branco Fantinato – membro externo

AGRADECIMENTOS

Este espaço é dedicado àqueles que deram a sua contribuição para que esse trabalho fosse possível.

Meus cordiais agradecimentos ao Professor Doutor Rogério Ferreira pela confiança, orientação e cordialidade com que sempre me atendeu.

Um agradecimento especial ao meu esposo e à minha família que nunca deixaram de me apoiar e sempre se mantiveram ao meu lado.

Às diretoras das escolas onde coletei os dados, pela disposição e interesse no assunto por mim apresentado, permitindo minha presença na escola.

Às crianças que, a cada dia, me ensinaram uma nova lição.

Aos pais das crianças participantes que autorizaram a participação dos mesmos.

Aos professores do programa de mestrado que conduziram seus ensinamentos de tal forma que pudéssemos dele se apropriar.

Aos colegas de mestrado que proporcionaram momentos de troca de saberes, diálogos e aprendizagem.

Ao coordenador do programa Juan, pelo desvelo com que atendeu a todos a tempo e hora.

Aos componentes da banca, de qualificação e defesa, professor Wellington e professora Maria Cecília que prontamente aceitaram o convite e se dispuseram a ler o trabalho e avaliá-lo.

Enfim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para mais essa conquista em minha vida.

RESUMO

MOTA, Eliane Fonseca Campos. *Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade infantil (TDAH): trabalho com jogos e materiais manuseáveis*. 2010. Dissertação (Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG), Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia-GO.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com o objetivo principal de analisar a eficácia das atividades pedagógicas pautadas na utilização dos jogos e materiais manuseáveis para o desenvolvimento da atenção, concentração, raciocínio e socialização das crianças com diagnóstico do TDAH que estudam em escolas públicas do Município de Ipameri-GO. Para alcançar os objetivos propostos foi necessário colher informações no contexto familiar e escolar das crianças que constituíram os sujeitos da pesquisa. Participaram da investigação desde a etapa inicial da coleta dos dados 05 crianças com diagnóstico do TDAH e 05 crianças sem o diagnóstico. Para a coleta dos dados quatro etapas foram desenvolvidas: entrevista aos gestores das escolas envolvidas na pesquisa; entrevista aos pais; observações em sala de aula; realização de oficinas com jogos e materiais manuseáveis. Para tanto, foi necessário buscar referenciais teóricos que dessem suporte à compreensão do TDAH, à importância dos contextos e das intervenções escolares e às possibilidades pedagógicas dos jogos e materiais manuseáveis. O embasamento teórico utilizado colaborou para a escolha dos jogos e materiais manuseáveis e contribuiu para o planejamento prévio das atividades pedagógicas e intervenções. Quatro jogos (Jogo das formas, Uno, Pega-varetas, Ouri) e quatro materiais manuseáveis (tangram, origami, pentaminó, poliedros de canudos) foram trabalhados nas oficinas. Os dados revelaram contribuições e limitações. As oficinas de modo geral revelaram conflitos, diálogos, amizades, a concepção do outro e de si, argumentações, sentimentos diversos, interesse, curiosidade e principalmente contribuições na área da atenção, concentração, raciocínio, autoconfiança e persistência. Permitiram que as crianças compreendessem às regras dos jogos e serviram ainda para desmistificar que toda atividade pedagógica proposta pelo idealizador, em meio aos jogos e materiais manuseáveis, é agradável na perspectiva do jogador. Nessa dinâmica, a intervenção surgiu como força potencializadora para obtenção das contribuições acima citadas, mas, por outro lado, sua contribuição foi sutil no que tange ao desenvolvimento de habilidades sociais.

Palavras-chave: TDAH. Jogos e materiais manuseáveis. Intervenção pedagógica.

ABSTRACT

Treats yourself a qualitative research with the main goal of analyzing the effectiveness of pedagogical activities ruled in the use of the games and materials manipulate for the development of attention concentration, reasoning, and socialization of children with TDAH diagnosis of who study in public schools of the Local authority of Ipameri-GO. To reach the proposed objectives was necessary to spoon informations in the familiar and school context of the children who constituted the subjects of research. Participated in the investigation from the initial stage of data collection 05 children diagnosis with TDAH and 05 children without the diagnosis. To the collection of the data four steps were developed: interview the managers of the schools involved in the search, interview to parents, observations in classroom, realization of workshops and materials with games manipulative. For both, was necessary seek theoretical referential systems that gave support the understanding of TDAH, the importance of contexts and school interventions and the pedagogical possibilities of games and materials manipulative. The theoretical basis used colaborated to the choice of games and materials manipulative and contributed to the previous planning of pedagogical activities and interventions. Four games (game of the forms, Uno, catch-rods, Ouri) and four manipulative materials (tangram, origami, pentamino, polyhedrons of straws) were worked in the workshops. The data revealed contributions and limitations. The workshops so general, revealed conflicts, dialogues, friendships, the conception of the others and of themselves, argumentations, sundry feelings, curiosity, interest and mainly contributions in the area of the attention, concentration, reasoning, selfconfidence and persistence. The workshops allowed the children comprehend the rules of the games and served still to demystify who whole pedagogical activity proposed by the idealizer, trough games and materials manipulative, it's pleasant in the player's perspective. In this dynamic, the intervention arose as a potentiator force for obtaining in the contributions above cited, but on the other hand, its contribution was subtle when this was to developing social skills.

Keywords: TDAH, games and manipulative materials, pedagogical intervention

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Perfil das crianças, contexto escolar e familiar 35
QUADRO 2 – Concepções e comportamentos caracterizados pelos gestores 37
QUADRO 3 – Concepções e comportamentos caracterizados pelos pais ... 38
QUADRO 4 – Estratégias e/ou intervenções escolares e familiares 47

LISTA DE SIGLAS

UFG – Universidade Federal de Goiás 10
TDAH – Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade 12
LDB – Lei de Diretrizes e Bases 22
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente 22
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 29

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9
Trajetória 9
Objetivo geral 14
Objetivos específicos 14
Visão geral dos capítulos 15
1 ESTUDO TEÓRICO 17
1.1 **O TDAH: considerações iniciais** 17
1.2 **Em meio aos jogos e materiais manuseáveis: princípios pedagógicos** 24
2 CAMINHOS TRILHADOS PELA INVESTIGAÇÃO 28
2.1 **Primeira etapa** 28
2.2 **Segunda etapa** 30
2.3 **Terceira etapa** 30
2.4 **Quarta etapa** 32
3 ANALISANDO OS DADOS 34
3.1 **Breve caracterização dos sujeitos e dos contextos** 35
3.2 **Um olhar sobre os contextos** 36
3.2.1 Concepções e caracterização do comportamento 37
3.2.2 Estabelecendo limites: estratégias e/ou intervenções 47
3.2.3 Relação escola x família 61
3.2.4 Interação 65
3.2.5 Preconceito 67
3.2.6 Formação docente 71
3.2.7 Sentimentos, frustrações e expectativas 73
4 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM MEIO AOS JOGOS E MATERIAIS MANUSEÁVEIS: ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES 78
4.1 **Caracterização do ambiente das oficinas pedagógicas** 80
4.2 **Domínio das regras** 82
4.3 **Atenção, concentração e raciocínio** 86
4.4 **Socialização entre crianças e pesquisadora e crianças entre si** 94
4.5 **Intervenção pedagógica** 103
CONSIDERAÇÕES FINAIS 106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 109
APÊNDICES 112

INTRODUÇÃO

Esse espaço inicial se destina a apresentar, de modo breve, minha trajetória acadêmico-profissional, os objetivos que delinearam a pesquisa, a caracterização dos sujeitos e contextos, finalizando com uma apresentação sucinta dos capítulos que compõem a dissertação.

Trajetória

Para narrar a minha trajetória acadêmico-profissional busquei nas lembranças elementos que foram tomando corpo e dando vida à temática trabalhada por essa pesquisa.

Tomarei como ponto de partida o meu ingresso no Ensino Médio (antes denominado *2º grau*) que ocorreu concomitantemente em duas escolas públicas do município de Ipameri-GO. Minha formação, de cunho técnico, se deu em dois cursos: magistério e contabilidade, porém, o magistério se sobressaiu como profissão. Foi no curso técnico de formação de professores para atuar na 1ª fase do Ensino Fundamental que tive as primeiras experiências com atividades lúdicas. Não foram muitas as atividades, mas esse contato inicial me atraiu de modo significativo. Contudo, o curso não havia despertado em mim a visão crítica das possibilidades e contribuições que o caráter lúdico poderia exercer no processo ensino-aprendizagem.

Um ano após minha formação técnica, fui convidada para ministrar aulas em uma turma da pré-escola de uma escola pública estadual de Ipameri-GO. Nessa época, a alfabetização ocorria na pré-escola. Raramente coloquei as crianças em contato com atividades lúdicas devido a alguns fatores, tais como a escassez de recursos didáticos (a escola, naquele período, era extremamente carente e, por vezes, dependia de doações de materiais), inexperiência profissional, imaturidade, desconhecimento da minha parte de atividades pedagógicas envolvendo jogos, falta de preparo lúdico na minha formação técnica e até mesmo falta de orientação por parte da coordenação escolar. Nessa escola, havia um exemplar do *Jogo da*

Memória e um do *Tangram*. Raramente possibilitei às crianças o contato com esses jogos, pois não tinha a consciência e a formação necessária de que poderia explorá-los de forma a potencializar a aprendizagem das crianças, as quais nessa fase encontravam-se em processo de alfabetização. O Tangram já havia sido a mim apresentado por uma professora de estágio durante o curso de formação de professores no qual me formei em nível médio. Na ocasião, a professora o utilizou para contar uma estória cujos personagens eram confeccionados com as peças do Tangram. Esse foi o contato mais próximo que havia mantido com esse material até àquela época.

No ano seguinte (1997), ingressei no curso de Licenciatura em Matemática, na Universidade Federal de Goiás (UFG) – Campus Catalão-GO. Recordo-me que no ano de 2000 (ano de minha conclusão) teve início um movimento de construção e confecção de materiais pedagógicos para criação de um laboratório de matemática. Como eu havia participado recentemente de um curso promovido pela Subsecretaria Estadual de Educação envolvendo dobraduras de figuras geométricas, não perdi a oportunidade de dar minha pequena contribuição nesse campo. Nessa ocasião, já me encontrava ministrando aulas para a 2ª fase do Ensino Fundamental. Como se vê, minha experiência nesse universo lúdico foi pouco desenvolvida e descontextualizada durante as minhas formações docentes iniciais. Mas, o fato é que já estava plantado em mim o fascínio pelos jogos, o que foi potencializado por uma prática frequente do ato de jogar a partir do momento que adquiri um computador (em 1998). Por vezes, me via adquirindo revistas contendo *CD-Rom*s de jogos na expectativa de ver as novidades.

Em 1999, fui aprovada no concurso público realizado pelo Governo do Estado de Goiás para contratação de professores. Deixei então de atuar na 1ª fase, passando a atuar na 2ª fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio, onde ministrava aulas de matemática e física.

Recordo-me que foi nessa transição que se configurou de fato o início do meu trabalho com jogos matemáticos, ocorrido primeiramente em uma turma de 7ª série, hoje designada como 8º ano. Essa iniciativa aconteceu por solicitação dos próprios alunos. Eles queriam uma “aula diferente”, então, tentando realizar a aula por eles reivindicada, pesquisei (com o auxílio da internet e de livros) como poderia planejá-

la, foi quando me deparei com alguns jogos matemáticos. À época, acreditava que o jogo por si só daria conta de sanar as dificuldades referentes à aprendizagem de matemática, que bastava colocar os alunos para jogar que eles aprenderiam, por exemplo, a raciocinar bem. Até então leiga quanto aos aspectos de desenvolvimento e aprendizagem que o jogo poderia propiciar, utilizava-o sem um objetivo definido, não havia em mim uma preocupação de usar o jogo para construção de conceitos ou outros fins. Simplesmente aplicava o "jogo pelo jogo" como assim se refere Grando (1995), sem planejamento.

O curso de capacitação que havia realizado sobre dobraduras de figuras geométricas contribuiu para que eu pudesse planejar atividades lúdicas na 2ª fase do Ensino Fundamental e, desta vez, utilizei as dobraduras para trabalhar os elementos básicos das figuras. Vê-se que esse trabalho já tinha um propósito mais bem definido, ou seja, apesar de constituir passos iniciais, o trabalho começava a ganhar maior corpo. A participação da turma motivou ainda mais as minhas buscas.

A participação no programa de capacitação denominado "Acelera Goiás", oferecido pela Secretaria Estadual de Educação para tentar erradicar a distorção série/idade, oportunizando ao aluno uma formação mais rápida com materiais e metodologias diferenciadas (com sugestões de jogos matemáticos e manuseio de materiais diversos para facilitar a aprendizagem de conceitos), possibilitou a mim um contato mais direto com jogos voltados para a 2ª fase do Ensino Fundamental. Não hesitei em usá-los com mais frequência nas turmas do programa, como também nas demais turmas, no entanto ainda sem explorar conceitos.

Foi o curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática que me fez ver as possibilidades metodológicas que os jogos e materiais manipulativos poderiam oferecer em meio ao processo ensino-aprendizagem. Foi com essa nova visão, aliada ao gosto e à consciência da importância desses recursos metodológicos, que propus realizar, nessa perspectiva, a pesquisa aqui apresentada.

Já estava definido em meus pensamentos o ideal de trabalhar com os jogos na pesquisa. Faltava, porém, definir o público alvo que faria parte desse trabalho, bem como a pergunta que orientaria uma possível investigação. Pensei, num primeiro momento, em aprofundar meus estudos acerca dos portadores de

necessidades especiais, pois tive em minha carreira a oportunidade de trabalhar com um aluno com deficiência visual e uma aluna com deficiência auditiva. Contudo, fui despertada para um público sobre o qual ainda não tinha o devido conhecimento, público esse denominado de crianças hiperativas. O primeiro contato foi em 2008, período em que iniciava a cursar o Mestrado. Tive, de fato, informações sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) por meio do relato de uma mãe, cujo filho havia recebido tal diagnóstico. Seu depoimento trazia informações acerca do transtorno e as dificuldades que ela enfrentava para cuidar do filho. Este depoimento, aliado à experiência e à dificuldade que passei na 1ª fase do Ensino Fundamental, teve uma forte influência sobre mim, conduzindo-me a uma grande vontade de aprofundar os meus conhecimentos em torno do tema.

Buscando referências bibliográficas que me fizessem entender o distúrbio, potencializei o meu interesse e, por vezes, envolvida em meus pensamentos, me vi analisando minha própria prática. Essas reflexões deixaram-me com a sensação de que havia feito tudo errado, gerando um sentimento de culpa pelo o que eu poderia ter realizado e que, no entanto, não havia concretizado. Hoje, no momento em que escrevo essa dissertação, alicerçada pelos conhecimentos adquiridos ao longo da minha carreira – enquanto docente e pesquisadora – atuaria diferentemente com os alunos. Certamente incluiria o caráter lúdico com mais intensidade no processo ensino-aprendizagem, objetivando trabalhar não somente os conceitos matemáticos, mas todos os aspectos que esse caráter pode abranger. Não quero dizer com isso que o lúdico é a salvação e a solução dos problemas que envolvem o ensino da matemática, mas constitui uma efetiva busca.

Decidi, então, voltar a pesquisa para a elaboração de atividades pedagógicas com jogos e materiais manuseáveis que pudessem contribuir para a aprendizagem de crianças diagnosticadas hiperativas. Essa decisão se justifica pela importância de se encontrar meios que possam trabalhar favoravelmente à atenção e à concentração, aspectos cognitivos em que essas crianças geralmente possuem déficit, além de constituírem aspectos muito exigidos nas atividades escolares, em particular, no ensino da matemática.

Após realizar buscas literárias acerca do TDAH em bancos de dissertações e teses, verifiquei que esse trabalho se tornaria relevante por abranger uma temática

ainda não evidenciada na área da Educação Matemática. Cito um artigo intitulado "O papel do jogo no desenvolvimento da criança hiperativa" (RUSSI e LIRA, 2004), com enfoque psicopedagógico, não produzido dentro da área da Educação Matemática, mas que abre discussões e possibilidades de pesquisas nesse campo.

Acreditei, ainda, que as crianças com as quais trabalharia me dariam subsídios para compreendê-las, bem como compreender os alunos adolescentes e adultos com o mesmo diagnóstico e que, porventura, viessem a fazer parte da minha trajetória profissional. A troca de experiências com as crianças diagnosticadas com o transtorno pode fornecer elementos que, de diversas maneiras, vêm contribuir para o desenvolvimento das próprias crianças e, também, para a minha prática pedagógica.

A partir dessa breve caracterização, é importante dizer que o presente trabalho não pretende encerrar a discussão acerca do tema por meio de uma proposta metodológica de trabalho pedagógico com a criança diagnosticada hiperativa, e nem tão pouco servir de salvação para a atuação do professor, mas, sim, contribuir com uma alternativa de cunho pedagógico advinda de um trabalho investigativo sistematicamente acompanhado.

Duas questões básicas orientaram os procedimentos realizados durante a pesquisa. São elas: os jogos e materiais manuseáveis contribuem para o desenvolvimento da atenção, concentração e raciocínio lógico de crianças hiperativas? Favorecem o respeito às regras e uma melhor socialização com crianças não-hiperativas?

Vale ressaltar aqui, em se tratando do raciocínio lógico, que, segundo Perraudeau (2009, p.57), "a palavra 'raciocínio' é polissêmica. Designa não só um processo inferencial – raciocinar é fazer inferências –, mas também o resultado da inferência e a expressão do resultado". Nesse sentido, faz-se necessário investigar se os jogos possibilitam às crianças com TDAH realizar inferências no ato de jogar.

Com o foco no contexto do trabalho com jogos e materiais manuseáveis e no contexto do TDAH, outras perguntas derivam das duas perguntas centrais:

1 De que modo os jogos e materiais manuseáveis podem contribuir para o desenvolvimento da atenção, concentração e raciocínio lógico de crianças hiperativas?
2 Como se relacionam crianças não hiperativas e crianças hiperativas em meio às atividades com jogos e materiais manuseáveis?
3 Há diferença no comportamento das crianças hiperativas quando participam de atividades pedagógicas tradicionais e atividades pedagógicas com jogos e materiais manuseáveis?
4 Como a intervenção do pesquisador se revela no comportamento das crianças em meio ao contexto da aplicação e atividades com jogos e materiais manuseáveis?
5 De que modo dialogam o contexto familiar e o contexto escolar acerca do TDAH? De que modo esse diálogo se expressa no comportamento da criança?
6 Como a influência dos contextos escolar e familiar sobre a criança com diagnóstico de TDAH se mostra presente no trabalho com jogos e materiais manuseáveis?

Os objetivos da pesquisa, expostos a seguir, vinculam-se diretamente à busca de respostas para as questões apresentadas nesta seção.

Objetivo Geral

- Analisar a eficácia de atividades pedagógicas pautadas na utilização de jogos e materiais manuseáveis para o desenvolvimento da atenção, concentração e raciocínio lógico de crianças hiperativas, bem como para o desenvolvimento da qualidade de interação entre crianças hiperativas e não-hiperativas.

Objetivos Específicos

- Levantar o quantitativo de crianças com diagnóstico do TDAH nas escolas públicas do município de Ipameri-GO;

- Compreender e analisar criticamente os contextos das crianças que constituem os sujeitos da pesquisa;
- Detectar no comportamento da criança com diagnóstico do TDAH a influência do contexto familiar na escola e vice-versa;
- Analisar a influência dos contextos familiares e escolares no momento do trabalho com os jogos e materiais manuseáveis;
- Analisar criticamente a qualidade da intervenção e as possíveis contribuições das atividades pedagógicas envolvendo jogos e materiais manuseáveis.

Visão geral dos capítulos

Tendo por objetivo dar visibilidade preliminar à pesquisa, apresentarei brevemente os cinco capítulos que compõem a dissertação. Deste modo, pretendo fazer uma primeira aproximação ao perfil e à estrutura desse trabalho investigativo.

No capítulo 1, trago as bases teóricas que permearam a investigação no seu aspecto mais relevante. Apresento os aspectos centrais do TDAH apoiando-me na psicologia e, particularmente, na psicologia educacional na intenção de amparar o enfoque pedagógico que é central nesse trabalho. As referências utilizadas trazem à tona a questão dos dispositivos legais da educação, formação docente, a complexidade da intervenção pedagógica, o contexto escolar e implicações no processo de ensino e aprendizagem da criança com o transtorno. Posteriormente, ainda nesse capítulo, aproximo o aspecto lúdico presente no desenvolvimento social e cognitivo das crianças (aquelas com diagnóstico do TDAH) com os seus contextos escolares e familiares.

O capítulo 2 é destinado a um maior detalhamento dos caminhos da pesquisa. Exponho a justificativa e os procedimentos metodológicos, descrevendo os ambientes da pesquisa, os participantes, os instrumentos para coleta de dados e as estratégias usadas para analisá-los.

No terceiro capítulo, por meio de categorias, analiso os dados coletados no transcorrer da pesquisa. Destino as atenções neste espaço aos contextos (familiar e escolar) da criança investigada.

No quarto capítulo o foco passa a ser os dados coletados a partir do processo de intervenção ocorrido nos momentos de aplicação dos jogos e materiais manuseáveis.

A dissertação se encerra com as *considerações finais*, na perspectiva de que a sistematização dos resultados das análises possa acenar com possíveis contribuições de cunho pedagógico e social para o desenvolvimento dos alunos com diagnóstico de TDAH. Aponto, também, as dificuldades encontradas durante a realização da pesquisa.

1 ESTUDO TEÓRICO

Esse capítulo é dedicado à apresentação dos fundamentos teóricos que serviram de base para o desenvolvimento da pesquisa. A intenção aqui é constituir uma aproximação teórica inicial aos temas que são focais no corpo do trabalho, a saber: o *TDAH*, o *universo educacional* e os *jogos e materiais de manipulação* como meios para a aprendizagem. É preciso salientar que esses aspectos ganharão profundidade no decorrer da dissertação, principalmente nos espaços dedicados às analises dos dados coletados.

1.1 O TDAH: considerações iniciais

Procurando compreender o TDAH para subsidiar a realização dessa pesquisa, várias fontes literárias foram consultadas na área da psicologia e, especificamente, da psicologia educacional, as quais constam na bibliografia desta dissertação.

O conceito do TDAH ainda é algo confuso para os psicólogos e por vezes é substituído pela apresentação das características ou sintomas do transtorno. Foi possível perceber que muitos especialistas possuem diferentes posicionamentos frente ao TDAH. Isso é reflexo de um longo caminho histórico de hipóteses e possibilidades até se chegar à denominação atual. Já neste início de capítulo, é preciso ressaltar que não ficarei presa à etimologia e à complexidade do diagnóstico do TDAH, posto que essas questões não constituem foco para a investigação.

Marzocchi define o TDAH dizendo que

> É um distúrbio evolutivo do autocontrole de origem neurobiológica, que interfere no desenvolvimento psicológico normal da criança e dificulta o desenrolar das atividades cotidianas comuns: ir à escola, brincar com os colegas, conviver serenamente com os pais e, em geral, inserir-se normalmente na sociedade. (MARZOCCHI, 2004, p.8)

Segundo Naparstek (2004, p.4) a “responsabilidade sobre a causa geralmente recai sobre toxinas, problemas no desenvolvimento, alimentação, ferimentos ou malformação, problemas familiares e hereditariedade”, porém, “a genética é o fator básico na determinação do aparecimento dos sintomas do TDAH”.

DuPaul e Stoner (2007, p.4) evidenciam as principais características do TDAH, sendo elas: desatenção, impulsividade e hiperatividade. Além dessas características, os autores (2007, p.7) ainda destacam três subtipos do TDAH: combinado, predominantemente desatento e predominantemente hiperativo-impulsivo. Algumas pessoas se enganam ao acreditar que toda criança hiperativa é também agressiva. Os estudos de DuPaul e Stoner deixam claro que existe o TDAH com e sem agressividade.

Para Goldstein (2003, *apud* MACHADO e CEZAR, 2007, p.5) há mais um subtipo, o não específico, que não apresenta características suficientes para diagnosticá-lo, mas que possui comportamento que desequilibra a vida diária.

Segundo Sena e Souza (2008, p.250) “o TDAH é mais frequente no sexo masculino, com proporção variando de 2:1 a 9:1 conforme o tipo do transtorno ou a natureza da amostra (comunitária, clínica ou escolar)”. Com relação ao sexo feminino, essas autoras dizem ainda que as crianças apresentam com mais frequência o TDAH com predomínio na desatenção e menos sintomas de conduta e, por isso, raramente são encaminhadas aos tratamentos. Por esse e outros motivos, as autoras expõem que as pesquisas “precisam dedicar esforços ao estudo do TDAH tendo como princípio a divisão do sexo nas amostras”. Os dados apresentados pelas autoras são reforçados pelos sujeitos principais dessa pesquisa: sete crianças, todas do sexo masculino. Elas afirmam ainda que estudos que avaliam o TDAH e sua relação com os diferentes níveis socioeconômicos e em etnias são raros e que, devido a isso, ainda não é possível estabelecer conclusões pormenores.

Marzocchi aprofunda a discussão acerca das manifestações do TDAH e ressalta que

> Quem apresenta um déficit de atenção pode manifestar dificuldades em diversos níveis: de seleção inicial dos estímulos, de focalização

> (concentração), de manutenção (cansar-se rapidamente quando executa um dever), de pouca flexibilidade (não conseguir sintonizar adequadamente seus processos mentais sobre um novo dever) ou de partilha (não conseguir executar eficazmente duas atividades ao mesmo tempo). (MARZOCCHI, 2004, p.10)

Nesse sentido, a influência sobre a capacidade da criança de conseguir ou não realizar determinada tarefa depende do nível de exigência do meio. Se as pessoas que convivem com a criança que possui o diagnóstico do TDAH com predominância, por exemplo, na desatenção compreenderem como se manifesta o déficit de atenção e, principalmente, se desejam uma qualidade de vida melhor para ela, então poderão contribuir para que ela consiga executar as tarefas do dia-a-dia que lhe exija atenção, possibilitando o desenvolvimento nesse aspecto.

Marzocchi (2004, p.11) destaca ainda que o problema maior para estas crianças não está “na seleção de informações, na focalização da atenção ou no desenvolvimento de duas tarefas ao mesmo tempo, mas, sim, em manter a atenção por um período prolongado, conseguindo ignorar eventuais estímulos externos”. Isso é bastante perceptível na escola, onde há uma cobrança maior da atenção nas atividades propostas pelo professor. Em meio ao contexto escolar, Marzocchi destaca que essas crianças

> (...) passam com freqüência de uma atividade para outra sem conseguir organizar o desenvolvimento delas e sem completar nenhuma; não chegam ao fim das tarefas (muitas vezes perdem até o material necessário para executá-las), não seguem as instruções dos adultos e, em geral, não satisfazem as exigências deles (MARZOCCHI, 2004, p.11).

Com relação à hiperatividade/impulsividade, diz que elas

> (...) não conseguem permanecer sentadas tranquilamente ou ficar paradas quando as circunstâncias sociais exigem. Correm e sobem em qualquer lugar, têm dificuldades para se dedicar de modo sereno a um jogo ou a uma atividade prolongada (...). Falam excessivamente e estão sempre em movimento (...). A impulsividade se manifesta com uma impaciência excessiva, com uma grande dificuldade em controlar as próprias reações e uma “desenfreada pressa” em responder às perguntas do professor. É sinal de impulsividade, também, a dificuldade em esperar a sua vez e a intromissão inoportuna no meio das outras quando elas estão falando entre si. (MARZOCCHI, 2004, p.12).

Como diagnosticar o TDAH em uma criança? O que a caracteriza e diferencia das demais?

É preciso ficar claro que faltam pesquisas para dizer se há diferença ao nível cognitivo entre crianças hiperativas e não-hiperativas, posto que fisicamente não há qualquer diferença. Esse é um fator que dificulta o diagnóstico do transtorno, visto que as diferenças se encontram ao nível do comportamento.

Segundo Naparstek (2004, p.5), o diagnóstico inclui "frequentemente, um levantamento do funcionamento intelectual, acadêmico, social e emocional" e não descarta a importância do exame médico para "esclarecer possíveis causas de sintomas semelhantes aos do TDAH (por exemplo, reação adversa à medicação, problemas de tireóide, etc)". Vê-se que o diagnóstico está dependentemente ligado às informações obtidas de diferentes fontes e ambientes. Isso remete à complexidade da avaliação. Para caracterizar e diferenciar a criança portadora do TDAH, ela tem que apresentar no mínimo seis sintomas de desatenção, seis ou mais sintomas de hiperatividade/impulsividade, conforme o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV) da Associação Americana de Psiquiatria. "Tais sintomas devem estar presentes antes dos sete anos de idade, com prejuízo em dois ou mais contextos, deteriorando o funcionamento social, acadêmico ou ocupacional do portador" (SENA e SOUZA, 2008, p.247).

Um tratamento possível para crianças diagnosticadas com o TDAH é a **intervenção multidisciplinar**. Naparstek (2004, p.5) diz que o tratamento com esse tipo de abordagem inclui

- Treinamento dos pais quanto à verdadeira natureza do TDAH e desenvolvimento de estratégias de controle afetivo do comportamento;
- Um programa pedagógico adequado;
- Aconselhamento individual e familiar, quando necessário, para evitar o aumento de conflitos na família;
- Uso de medicação, quando necessário.

O interesse maior dessa pesquisa está na questão pedagógica, fator considerado importante pelo autor acima citado. Naparstek (2004, p.6) traz algumas sinalizações acerca do que entende por um *programa pedagógico adequado* ao dizer que "o sucesso na sala de aula frequentemente exige uma série de intervenções" e esclarece que "a maioria das crianças com TDAH pode permanecer na classe normal, com pequenos arranjos na arrumação da sala, utilização de um auxiliar e/ou programas especiais a serem utilizados fora da sala de aula" e, além

disso, o autor não descarta a inclusão dessa criança numa sala especial quando a mesma apresentar problemas mais sérios.

Porém, os autores DuPaul & Stoner (2007, p.110) além de destacarem que "poucos estudos têm investigado os efeitos das intervenções comportamentais e/ou educacionais em salas de aula" e "muitas das intervenções 'em sala de aula' estudadas até aqui têm sido examinadas em laboratório, em vez de em contextos (...)" estabelece, em seus estudos e pesquisas, o elo entre avaliação e intervenção escolar. Segundo esses autores (2007, p.128), as estratégias de intervenção para o TDAH baseadas em sala de aula devem amparar-se nas diretrizes a seguir:

> 1. O desenvolvimento, a avaliação e a revisão da intervenção são atividades *baseadas em dados*.
> 2. O desenvolvimento, a avaliação e a revisão da intervenção guiam-se pelo *interesse pelos direitos da criança* e concentram-se na conquista de *resultados* claramente identificados e socialmente válidos para a criança.
> 3. Os procedimentos de intervenção devem ser plenamente identificados e definidos; além disso, devem ser implementados com integridade por pessoas com responsabilidades claramente delineadas.
> 4. Intervenções eficientes produzem ou levam a taxas maiores de comportamento apropriados e/ou taxas melhoradas de aprendizagem, não apenas a reduções no comportamento indesejável ou perturbador.
> *5. Antes* de sua implementação, os efeitos de uma intervenção sobre os comportamentos da criança identificada, sobre o professor e sobre a sala de aula são desconhecidos.

DuPaul e Stoner (p.221, 2007) esclarecem que "nem todas as crianças diagnosticadas com TDAH exibem os mesmos comportamentos problemáticos nem têm as mesmas dificuldades, se chegam a tê-las na escola". Mais um motivo para dificultar o diagnóstico do TDAH é flagrado nessa afirmação.

Frente à aprendizagem e à conquista acadêmica, esses autores esclarecem que a tomada de decisão da escola deve levar em consideração o que ensinar, como ensinar, quem ensinará e onde isso ocorrerá.

Esses conhecimentos básicos e relevantes para a continuidade da pesquisa fizeram surgir alguns questionamentos: Qual é a postura do sistema educacional em relação ao universo do TDAH? Nesse mesmo sentido, qual é a postura das escolas públicas de Ipameri-GO na primeira fase do Ensino Fundamental? Como os professores lidam com as crianças que possuem TDAH na sala de aula? Os professores têm recebido uma formação que lhes permita desempenhar suas funções? Como é a socialização dessas crianças no ambiente familiar e escolar?

No transcorrer da dissertação buscarei detalhar melhor as questões levantadas acima, oportunizando uma aproximação a fatores importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Os dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), discorrem sobre os direitos dos portadores de necessidades especiais. O artigo 5º, inciso I, das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial considera como portadores de necessidades educacionais especiais aqueles que durante o processo ensino-aprendizagem, apresentam

> I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
> a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
> b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
> [...]

Sendo assim, as crianças e os adolescentes com diagnóstico do TDAH se enquadram nesse conceito. O artigo 8º da referida Diretriz traz o direito das crianças portadoras de necessidades especiais, evidenciando que as escolas devem prever e prover a organização de suas classes para atender os portadores de necessidades especiais com

> I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
> II – distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
> III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a freqüência obrigatória;
> IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:
> a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
> b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
> c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

> d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.
> V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;
> VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;
> VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;
> VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;
> IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96.

A LDB 9394/96, no seu artigo 59, incisos de I a V, traz o dever do sistema de ensino para o atendimento necessário aos educandos com necessidades especiais:

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
> I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Fica claro pelos registros acima que a LDB, a ECA e as Diretrizes Nacionais para o Ensino Especial buscam assegurar as condições mínimas e necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem específica destas crianças.

1.2 Em meio aos jogos e materiais manuseáveis: princípios pedagógicos

Para imergir na realidade da criança com diagnóstico do TDAH é preciso compreender a dinâmica do transtorno e como ele influencia e é influenciado pelo contexto em que a criança se faz presente com o fim de subsidiar propostas de intervenção pedagógica.

Segundo o educador Ubiratan D'Ambrosio,

> cada indivíduo carrega consigo raízes culturais, que vêm de sua casa, desde que nasce. Aprende dos pais, dos amigos, da vizinhança, da comunidade. O indivíduo passa alguns anos adquirindo essas raízes. Ao chegar à escola, normalmente existe um processo de aprimoramento, transformação e substituição dessas raízes. (D'AMBROSIO, 2005, p.40)

Vê-se que o comportamento da criança está intimamente ligado às relações e intervenções familiares e escolares.

De fato, a criança quando chega à escola já traz consigo conhecimentos e comportamentos adquiridos no meio familiar. Estes, por sua vez, sofrerão influências na escola ao interagir com as pessoas que dela fazem parte. Porém, quando a criança carrega consigo um transtorno que gera problemas sociais e psicológicos, como no caso do TDAH, as intervenções realizadas no meio familiar ou escolar podem agravar ou minimizar o impacto comportamental da criança nesses ambientes.

Diante desse fato, é importante a escola "reconhecer que o indivíduo é um todo integral e integrado e que suas práticas cognitivas e organizativas não são desvinculadas do contexto histórico no qual o processo se dá, contexto esse em permanente evolução" (D'AMBROSIO, 2005, p.82).

No entanto, apenas reconhecer não é suficiente em se tratando da criança com o diagnóstico do TDAH. É importante também promover uma aproximação a esse contexto, colher informações, observar os gostos e os desgostos, criar um elo de responsabilidade com a família e ter a concepção de que

> A educação formal, baseada na transmissão de explicações e teorias (ensino teórico e aulas expositivas) e no adestramento em técnicas e habilidades (ensino prático com exercícios repetitivos), é totalmente equivocada (...). Não se pode avaliar habilidades cognitivas fora do contexto cultural. (D'AMBROSIO, 2005, p.81)

Desse modo, a ludicidade pode surgir como uma possibilidade, como força pedagógica motivadora, para auxiliar na promoção da aprendizagem e da inclusão. Essa pesquisa tem sua metodologia voltada para a verificação dessa hipótese acerca do TDAH.

Um trabalho nesse sentido foi realizado no Laboratório de Atividades Lúdico-Recreativas (LAR) da Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Presidente Prudente-SP pelos pesquisadores Marcos Leão da Silva Cruz, Ana Paula Pereira Domingues e Edelvira de Castro Quintanilha Mastroianni em 2005. A pesquisa contou com quatro crianças com diagnóstico clínico do transtorno, com idades entre sete e nove anos. O objetivo desse programa era o de proporcionar uma possível evolução na capacidade de concentração, atenção, como também no desenvolvimento psicomotor e afetivo-social das crianças envolvidas. Esse trabalho foi realizado com sessões de sessenta minutos e, num primeiro momento, as atividades lúdicas foram mais intensas, demandando um alto gasto de energia. Eram usados, por exemplo, jogos, pega-pegas e circuitos recreativos. Em um segundo momento, foram aplicadas atividades consideradas mais passivas, exigindo um grau maior de atenção e concentração. Como resultados parciais, a pesquisa revelou que, no grupo de quatro crianças, três tiveram progressos significativos na questão psicomotora e duas apresentaram pequena melhora da atenção e concentração.

Os trabalhos realizados no referido laboratório da UNESP sugerem a realização de intervenções de cunho lúdico-pedagógico diretamente no ambiente escolar. Essa foi a opção assumida por essa pesquisa. Vejo também como uma possibilidade, não só em termos motivacionais, mas também como um importante meio para o desenvolvimento de competências, agregar ao universo dos jogos o trabalho com materiais manuseáveis.

Uma das dificuldades que surgem nesse tipo de trabalho é a escolha dos jogos e dos materiais manuseáveis, bem como a definição da finalidade em que serão empregados.

O processo de escolha desses materiais, a fim de construir uma atividade significativa para o aluno, pode trazer contribuições também para o professor, no sentido de possibilitar a este o exercício da pesquisa, da criatividade, do planejamento, do senso crítico, da reflexão sobre os conhecimentos que poderão ser explorados, os conceitos que poderão ser trabalhados – e como fazê-lo – e, principalmente, sobre a viabilidade de aplicação na turma, intervindo e avaliando os resultados. Isso exige um grau de conhecimento da diversidade que se faz presente na sala de aula, do contexto da qual fazem parte as crianças e, de modo especial, as crianças com o diagnóstico do TDAH.

O contexto vai mostrar a classe sócio-econômica na qual a criança está inserida, o tipo de brinquedos e brincadeiras envoltos em seu mundo, podendo ajudar quanto ao tipo de materiais a usar nas intervenções pedagógicas, como, por exemplo, sucatas e objetos diversos que estão em seu convívio. É preciso destacar que a escolha também deve perpassar pelo conhecimento do contexto do TDAH, pois isso possibilita avaliar o que seria um jogo menos ou mais adequado, ou complexo, para esse grupo.

A inclusão do uso pedagógico dos jogos e materiais manuseáveis em disciplinas das licenciaturas em Matemática é uma ação muito importante para os futuros professores. Isso já vem ocorrendo em algumas licenciaturas, porém é preciso atenção para que a sua utilização não fique reduzida a um passatempo. Afinal, sua importância advém das possibilidades, acerca do desenvolvimento de competências e conteúdos, que podem ser exploradas nos níveis conceitual, cognitivo, social e, dentre outros, comportamental.

Tão importante quanto a utilização de jogos e materiais manuseáveis é a mediação entre estes e as crianças com e sem o TDAH, bem como a mediação entre estes e as atividades propostas. A qualidade destas mediações pode trazer grandes contribuições para o desenvolvimento das crianças – especialmente das que possuem TDAH –, proporcionando interação, socialização e desenvolvimento de habilidades diversas. Fundada nessa possibilidade, respalda-se o desenvolvimento desse trabalho investigativo.

Para Vygotsky, a interação “é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e linguístico de qualquer indivíduo” (*apud* MOREIRA, 1999, p.112) e a mediação é “a

conversão de relações sociais em funções mentais superiores" (*apud* MOREIRA, 1999, p.110), servindo-se de instrumentos e signos para tal. Vygotsky enfatiza a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio, a partir de um processo denominado *mediação*.

Ide (2008, p.94), comungando do pensamento de Vygotsky, complementa dizendo que "as interações entre as crianças e o mundo, na maior parte das vezes, passam por um mediador". No ato de mediar, Ide também fala sobre o papel do mediador:

> O mediador se encarrega não só de organizar, selecionar, estabelecer prioridades a certos estímulos mediados, mas também pode eliminar ou fazer certos estímulos entrarem de forma difusa na criança. O mediador cria no indivíduo disposições que afetam seu funcionamento de forma estrutural. O "fracasso", o "distúrbio", a "dificuldade" de aprendizagem, são, quase sempre, fracassos, distúrbios e dificuldades de mediação (IDE, 2008, p.94).

Mediação implica em conhecer os sujeitos sob sua responsabilidade, conhecer a capacidade e as necessidades dos alunos e perceber as habilidades que deverão ser desenvolvidas.

Ainda com Ide,

> (...) o mediador deve desenvolver com a criança uma relação de respeito mútuo, de afeto e de confiança que favoreça o desenvolvimento de sua autonomia. Um clima sócio-afetivo tranqüilo e encorajador, livre de tensões e imposições, é fundamental para que este aluno possa interagir de forma confiante com o meio, saciando sua curiosidade, descobrindo, inventando e construindo, enfim, seu conhecimento (IDE, 2008, p.95).

O envolvimento sócio-afetivo, com foco na aprendizagem no seu sentido amplo, pode aproximar o professor do aluno e vice-versa. Neste âmbito, jogos e materiais manuseáveis constituem instrumentos importantes, pois, se utilizados adequadamente, podem promover uma interação de qualidade. Para isso, dentre outras contribuições, necessita de um mediador competente, conforme Vygotsky e Ide defendem.

2 CAMINHOS TRILHADOS PELA INVESTIGAÇÃO

O estudo aqui apresentado identifica-se com os pressupostos da pesquisa qualitativa, cujo foco está “no indivíduo, com toda a complexidade, e na sua inserção e interação com o ambiente social e natural” (D’AMBROSIO, 2008, p.103).

A metodologia empregada, além de dinâmica, agrega várias técnicas em momentos diferentes da pesquisa, as quais serão detalhadas posteriormente.

A pesquisa foi projetada para ser realizada em quatro etapas, das quais as três primeiras foram concluídas no 1º semestre de 2009. Abaixo, destino quatro subseções a fim de tratar cada uma das etapas especificamente.

A proposta de organização da pesquisa em quatro momentos teve a finalidade de facilitar a coleta de dados e favorecer uma melhor compreensão do desenvolvimento da pesquisa, possibilitando ainda, uma leitura que demonstrasse o rigor e os elementos de validação da mesma nos moldes de uma investigação científica.

Quanto à coleta de dados, estruturar a pesquisa nas etapas propostas, norteou as minhas ações, priorizando e ordenando os passos importantes para a execução da etapa seguinte.

Quanto a dissertação, acreditei que essa forma de apresentação traria a clareza e a objetividade na metodologia da investigação, fato esse que o leitor poderá confirmar na leitura a seguir.

2.1 Primeira etapa

Trata-se do levantamento do número de crianças com TDAH. Para esse levantamento foi elaborada uma entrevista semi-estruturada e aplicada aos gestores das escolas públicas do município de Ipameri-GO (vide Apêndice B). A respeito da entrevista semi-estruturada, Silva e Silveira (2007, p.158) esclarecem tratar-se de um instrumento de coleta de dados com predominância de “perguntas abertas, feita oralmente em ordem prévia, mas na qual o entrevistador pode acrescentar questões de esclarecimento ou instigar as respostas do entrevistado”. Nesse sentido, no momento das entrevistas, novas perguntas foram geradas e os entrevistados tiveram a liberdade de manifestar as suas opiniões. Os gestores, momentos antes

da entrevista, foram devidamente esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa e sobre o uso do instrumento para coleta de dados. Todas as escolas estaduais e municipais do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental foram visitadas por mim. Do total de sete escolas, cinco foram entrevistadas por apresentarem crianças com o perfil focado pela pesquisa.

De posse dos dados, o passo seguinte foi selecionar as crianças dentro do critério estabelecido, que se configurou da seguinte forma:

- Seleção de todas as crianças diagnosticadas com TDAH comprovadas por laudos médicos e/ou psicológicos;
- Seleção de uma criança, por instituição, sem comprovação médica e/ou psicológica, que a escola julgar ter as características do TDAH. Quando houver mais de uma criança nesta situação em uma mesma escola, a indicação da criança será feita pela escola;
- Uma ou duas crianças não-hiperativas dentre às interessadas, também por escola, selecionadas por sorteio.

Incluindo as crianças sem comprovação por meio de laudo médico e/ou psicológico, os dados revelaram ao todo nove crianças com diagnóstico de TDAH. Porém, seguindo o critério de selecionar apenas uma criança por instituição sem comprovação médica e/ou psicológica, esse número se reduziu a sete alunos, os quais foram apresentados brevemente (com nomes fictícios) na introdução deste trabalho.

Feita a seleção, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes da pesquisa e realizado o primeiro contato com os pais a fim de obter as devidas autorizações para a participação das crianças (vide Apêndice D, E e F), bem como o agendamento das entrevistas. Tudo isso foi realizado com a aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás.

Com relação à entrevista semi-estruturada realizada com os gestores, elas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Busquei, além do levantamento do número de crianças, obter dados referentes às estratégias ou medidas adotadas pela escola para potencializar o desenvolvimento da criança com

TDAH, ao preconceito dentro e fora da escola, às concepções sobre o TDAH, formação e leituras sobre o transtorno. Esses itens constituíram as categorias de análise das entrevistas.

Portanto, a intenção de realizar tais entrevistas foi a de obter informações quanto ao número de crianças com TDAH na escola, bem como, a atuação da escola e do sistema educacional frente ao transtorno.

2.2 Segunda etapa

Essa etapa foi constituída por uma entrevista semi-estruturada dirigida aos pais das crianças com TDAH participantes da pesquisa a fim de conhecer o ambiente familiar e o comportamento da criança nesse meio (vide Apêndice C). Os objetivos desta entrevista junto aos pais podem ser assim descritos: conhecer as estratégias adotadas pelos pais para lidar com a criança, a concepção que os pais têm do TDAH, como são as atividades extra-escolares praticadas pelas crianças e outras informações. Foram realizadas 6 entrevistas. Uma mãe não foi entrevistada por ter aceitado participar da pesquisa somente em um momento que a pesquisa já se encontrava em um estágio avançado.

As entrevistas aos pais foram realizadas no período de abril a junho de 2009. A intenção de coletar dados desta natureza foi o de subsidiar a busca de respostas para as questões orientadoras da pesquisa. Assim como ocorreu com os gestores, os pais também foram esclarecidos sobre o motivo da utilização do instrumento da coleta de dados e o objetivo da entrevista.

2.3 Terceira etapa

Visto que a terceira etapa consistia na observação das crianças com TDAH em sala de aula, necessitou-se da autorização dos professores das crianças envolvidas na pesquisa para dar andamento à coleta de dados. Uma professora não autorizou a observação, alegando que esta prática mudaria o comportamento da criança em sala de aula. Sua vontade foi acatada e as demais professoras autorizaram sem apontar qualquer tipo de problema.

Na primeira entrada na sala de aula, as professoras me apresentaram às crianças e relataram superficialmente que eu estava ali realizando um estudo para a

universidade. Algumas crianças ficaram curiosas e depois vieram até mim para obter maiores esclarecimentos. Outras se mantiveram como estavam. Posicionei-me ao fundo da sala de aula para não prejudicar a visão das crianças e para influenciar o mínimo possível na atenção das mesmas.

As observações ocorreram em contexto natural e não visaram a busca de dados quantificáveis (VIANNA, 2007, p.21). Esse tipo de observação exigiu o registro imediato das informações coletadas por meio de um diário de campo, objetivando preservar a sequência em que ocorriam as interações (VIANNA, 2007, p.31). O diário de campo foi fundamental para visualizar a dinâmica presente nas interações envolvendo as crianças com TDAH em sala de aula. O registro dos comportamentos das crianças, bem como das professoras, em situações reais mostrou-me quão importante é esse recurso. O amadurecimento investigativo alcançado possibilitou-me aguçar, dia após dia, o poder de observação, despertando a minha percepção para os detalhes.

As observações aconteceram nos meses de maio e junho de 2009. Foram observadas inicialmente seis crianças. A intenção era realizar oito sessões de observação por criança, totalizando quarenta e oito momentos destinados à observação, porém algumas crianças faltaram nos dias da observação e, deste modo, apenas trinta e seis sessões foram realizadas, estando inclusos na composição deste número os momentos de observação destinados a uma criança que ingressou tardiamente na pesquisa, o que ocorreu no final do mês de junho de 2009.

Nessa etapa, as categorias de análise para as observações ainda não haviam sido definidas. A definição se constituiu após as observações, as quais se encerraram na última semana do mês de julho de 2009.

Concomitantemente aos momentos de observação, foram recolhidos relatórios realizados pelas escolas sobre as crianças e os laudos enviados por médicos e/ou psicólogos.

Na primeira semana de agosto de 2009 realizei o sorteio – citado na subseção 2.1 – a fim de selecionar as crianças sem o TDAH que gostariam de participar das atividades pedagógicas que iriam ser desenvolvidas por meio de jogos e materiais manuseáveis. Foram selecionadas sete crianças, pois, pelo critério

estabelecido, o número de crianças sorteadas deveria ser o mesmo de crianças com diagnóstico de TDAH. Novamente procurei os pais para que autorizassem, por meio do TCLE, seus filhos a participarem da pesquisa.

Definido o número de crianças, ao todo catorze, dividi-as em dois grupos: um grupo formado pelas crianças com idade abaixo de dez anos e outro formado pelas crianças com dez anos de idade ou mais. Essa divisão foi realizada por orientação de uma psicóloga devido às idades diferenciadas e por haver reunidas mais de uma criança com o distúrbio.

2.4 Quarta etapa

Nessa etapa, defini as atividades pedagógicas que, por meio de jogos e materiais manuseáveis, seriam desenvolvidas com as crianças selecionadas. Segundo Silva (2007, p.26), se “bem planejados e aplicados com objetivos claros e bem definidos, considerando a idade e as limitações do aluno, os jogos favorecem a construção do conhecimento não só matemático, mas das demais disciplinas”. Portanto, essa etapa consistiu em planejar, definir os objetivos, possíveis intervenções e aplicar atividades pedagógicas por meio de jogos e materiais manuseáveis a fim de atingir os objetivos da pesquisa. Foi utilizado como instrumento para a coleta de dados o recurso da filmagem. Foram realizadas ao todo oito atividades pedagógicas. Os jogos e materiais manuseáveis utilizados nas atividades foram os seguintes: jogo das formas, tangram, pega-varetas, origami, poliedros de canudos, pentaminó, ouri e uno.

Utilizei materiais alternativos industrializados e não-industrializados. Aranão traz detalhadamente o significado de cada tipo dizendo que

> Materiais alternativos industrializados são: tampinhas de refrigerantes, frascos, embalagens vazias, caixinhas e palitos de fósforo usados, embalagens vazias, caixas de sapato, de camisa, de remédios, de chás, retalhos de papéis coloridos, retalhos de pano, carretéis de linha, tubos de canetas esferográficas, pedaços de lã e fios em geral, rolos vazios de papel higiênico e toalha de papel, garrafas plásticas, potinhos de iogurte, latinhas de cerveja, sacos de papel, de plástico ou metalizados (café, biscoitos), canudinhos, etc. Os materiais alternativos não-industrializados podem ser encontrados na natureza, tais como: o próprio corpo humano, as pedrinhas, as conchinhas, a areia, a água, o barro, as flores, as folhas secas ou não, os gravetos, as patinhas de caranguejo e siri, a casca de ostra, as sementes em geral, os cereais, os frutinhos, etc. (ARANÃO, 2007, p.35)

Existem ainda os materiais industrializados de maior duração, os quais também foram utilizados na aplicação dos jogos, tais como: pega-varetas e uno.

Vale destacar que para garantir a validade e a fidedignidade das informações no transcorrer de toda a pesquisa, e não só no período de intervenção, foram seguidas algumas das sugestões propostas por Fraenkel & Wallen[1] (*apud* VIANNA, 2007, p.63), tais como: usar vários instrumentos de coleta de dados, gravações dos pronunciamentos dos pesquisados durante as entrevistas, verificação divergente nas informações relacionadas às mesmas coisas, documentação das fontes de observação e comentários casuais, diário de campo nas observações.

Todas as gravações de áudio aconteceram em um clima de receptividade e tranquilidade. Todos cooperaram acreditando na importância da pesquisa.

As categorias de análise emergiram de uma comunhão entre as diretrizes acenadas pelos aportes teóricos apresentados no primeiro capítulo, os relatos dos gestores e pais e as observações realizadas nas salas de aula.

Ter em mãos o conjunto de dados colhidos possibilitou-me uma melhor preparação para o momento da aplicação das oficinas. Porém, a principal preocupação foi quanto à intervenção, pois não era possível prever os comportamentos das crianças em uma situação de atividades com jogos e materiais manuseáveis. Para tanto, elaborei propostas de intervenção buscando imaginar/gerar possíveis situações e comportamentos que viessem ao encontro dos objetivos da pesquisa. Tais propostas de intervenção encontram-se no Apêndice A do trabalho.

[1] FRAENKEL, J.R & WALLEN, N.E. *How To Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill, Inc., 1996.

3 ANALISANDO OS DADOS

Para compreender o universo das crianças diagnosticadas com TDAH fez-se necessário utilizar os dados colhidos por meio de entrevistas aos gestores e pais; observações ocorridas em sala de aula e conversas informais com professores, coordenadores e demais funcionários das escolas. Essa triangulação, juntamente com as atividades pedagógicas desenvolvidas, orientou todas as análises apresentadas neste capítulo.

Conhecer o público alvo da pesquisa, de forma indireta, foi muito importante para a escolha e planejamento dos jogos e materiais manuseáveis, no sentido de dar prosseguimento a etapa final da pesquisa. Somente o estudo teórico seria insuficiente para conhecer as crianças participantes da pesquisa. A contribuição dos pais e dos gestores escolares foi primordial para a interpretação da rede de relações, atitudes e comportamentos entre as crianças com TDAH e as pessoas que fazem parte de seu convívio.

A análise foi organizada, nesse capítulo, na seção intitulada *Um olhar sobre os contextos* (seção 3.2) e no capítulo 4 com o título *Atividades pedagógicas em meio aos jogos e materiais manuseáveis: análise das intervenções*.

Ainda nesse capítulo, trago a seção 3.1 que caracteriza os sujeitos e contextos da pesquisa. A seção 3.2 oportuniza a visão panorâmica da atuação dos pais, dos profissionais da educação e do poder público frente ao TDAH, contextualizada na realidade da cidade de Ipameri-GO. Auxilia na compreensão da influência que essas vertentes exercem sobre o comportamento da criança e que este, por sua vez, exerce sobre os ambientes pesquisados.

Adentrar a sala de aula contribuiu para a confirmação ou não de algumas informações fornecidas pelos pais e gestores, para erguer novos elementos para o aprofundamento das análises, tecer o diálogo entre estes ambientes, além de possibilitar uma vivência importante para subsidiar o planejamento das atividades pedagógicas – e, consequentemente, as escolhas dos jogos e materiais manuseáveis.

O capítulo 4 – atividades *pedagógicas em meio aos jogos e materiais manuseáveis*: *análise das intervenções* –, por sua vez, traz dados e análises

referentes às oficinas realizadas com as crianças com o diagnóstico do TDAH, visando atender o objetivo da pesquisa. O referido capítulo está organizado em 5 seções, a saber: *caracterização do ambiente da pesquisa* (seção 4.1), *domínio das regras* (seção 4.2); *atenção, concentração e raciocínio* (seção 4.3); *socialização entre crianças e pesquisadora e crianças entre si* (seção 4.4) e *intervenções pedagógicas* (seção 4.5). Adianto aqui essas informações a fim de deixar clara ao leitor uma visão geral relativa aos resultados e à análise de dados realizada nesse trabalho.

3.1 Breve caracterização dos sujeitos e dos contextos

As crianças diagnosticadas por laudo médico e/ou psicológico, bem como as crianças que a escola, por meio dos seus gestores, julgou possuírem características do transtorno em questão, constituíram os sujeitos da pesquisa.

Cinco escolas públicas no município de Ipameri-GO, sendo três estaduais e duas municipais, as quais denominarei por B, C, D, M e N, constituíram o contexto educacional.

Os dados revelaram sete crianças que se enquadravam nas características estipuladas para constituir os sujeitos da pesquisa, todas do sexo masculino. Dentre elas, cinco possuíam laudo médico e/ou psicológico e duas não. Por questões de ordem ética, denominarei as crianças por nomes fictícios, assim identificados: André, Beto, Carlos, Eduardo, Fernando, Marcos e Pedro. Destaco ainda que tais crianças terão sua filiação representada na pessoa da mãe e/ou avó. Isso se deve a maior participação destas na pesquisa. Elas serão identificadas por M1 (avó de André), M2 (mãe de Beto), M3 (mãe de Carlos), M4 (mãe de Eduardo), M5 (mãe de Fernando), M6 (mãe de Marcos), M7 (mãe de Pedro).

O quadro 1, abaixo apresentado, oportuniza uma melhor visualização a respeito das informações que envolvem as crianças:

Quadro 1 – Perfil das Crianças, Contexto Escolar e Familiar

Criança	***Filiação***	***Idade***	***Escola***	***Série***	***Tipo de diagnóstico***
André	M1	13	C	3º ano	Com laudo
Beto	M2	12	D	4º ano	Com laudo

Carlos	M3	8	M	4º ano	Com laudo
Eduardo	M4	7	N	1º ano	Com laudo
Fernando	M5	12	M	5º ano	Sem laudo
Marcos	M6	8	M	3º ano	Com laudo
Pedro	M7	10	B	2º ano	Sem laudo

3.2 Um olhar sobre os contextos

A qualidade das relações no ambiente familiar e escolar é fundamental para o desenvolvimento global da criança com o diagnóstico de TDAH. As interações ocorridas em casa e na escola, aliadas às características individuais da criança, podem predizer um desenvolvimento saudável ou não para ela. A criança, de modo geral, quando vai para a escola não possui a maturidade de deixar os problemas que a afligem em casa para se preocupar apenas com os afazeres escolares. O que se passa em casa é aprendido, sentido e levado por ela para os demais ambientes. Aprendizados, sentimentos, emoções e os pensamentos a acompanham. Mas, como saber se o comportamento inadequado de uma criança com o diagnóstico de TDAH na escola é de fato consequência do distúrbio ou consequência das interações no ambiente familiar? Por um lado, problemas familiares podem gerar comportamentos indesejáveis na escola e erros em diagnósticos podem ser cometidos por esse motivo. Por outro lado, se algo não vai bem na escola, então isso pode ser refletido no ambiente familiar. Deste modo, a criança corre o risco de ser caracterizada como hiperativa podendo não o ser. Daí a importância de buscar elementos significativos no ambiente familiar e escolar que permitam compreender o comportamento da criança e, principalmente, como se processa essa complexa rede de interações que influencia a formação da criança em questão.

De um lado temos a escola e de outro a família, ambientes frequentados pela criança com o diagnóstico de TDAH e responsáveis diretos pela formação da mesma. Cada qual segue diretrizes próprias e atua dentro de suas possibilidades, influenciando diretamente o comportamento da criança. Esses fatores serão explicitados e refletidos de modo crítico nas subseções a seguir.

3.2.1 – Concepções e Caracterização do Comportamento

As análises que serão apresentadas nessa seção estão pautadas nos comportamentos dos alunos elencados por meio de observações em sala de aula, nos dados obtidos nas entrevistas, bem como nos dados relativos ao primeiro semestre de 2009, e anos anteriores, registrados pela escola, mais especificamente pelo professor, assinado pela criança e arquivado no *portfólio* do aluno.

As entrevistas realizadas com os gestores e pais apresentaram argumentos atitudinais e comportamentais para se referir ao TDAH. Tais concepções podem ser visualizadas nos quadros a seguir:

Quadro 2: Concepções e comportamentos caracterizados pelos gestores

ESCOLA	CRIANÇA	CONCEPÇÕES SOBRE O TDAH	SÍNTESE DOS DEPOIMENTOS SOBRE O COMPORTAMENTO DA CRIANÇA NA ESCOLA
B	Pedro	"a aprendizagem não acontecia", "perturbavam o tempo todo", "ela não senta, não presta atenção", "correm muito e não são crianças tranquilas", "não se concentra, a aprendizagem não acontece como deveria porque o foco de atenção dela é muito pequeno"	- Sai constantemente da sala de aula
C	André	"São crianças assim meias que temperamentais, ora muito carinhosas, ora agressivas, ora param prestam atenção, ora parece que não quer fazer atividade nenhuma", "não tem facilidade em lidar com atividades que requer muita atenção", "não tem muita paciência",	- Temperamental - Dificuldade na coordenação motora - Usa de xingamentos
D	Beto	"age sem muitas vezes avaliar as consequências de suas decisões", "o hiperativo ele tem um problema seríssimo que é a falta de atenção", "não tem domínio nas suas atitudes",	- Provoca quando é provocado - Comportamento incompatível com a idade (inferior)
M	Carlos Marcos Fernando	"geralmente elas são agressivas", "tumultua toda a sala", " sai batendo em todo mundo, chutando todo mundo, jogando cadeira, jogando carteira, jogando mesa, agride a professora", "são crianças assim impacientes", "tem uma resposta na ponta da língua pra tudo, não deixa nada passar assim em branco"	- Desrespeita as normas - Agressivo - Não tem noção das atitudes - Provoca os colegas
N	Eduardo	"é inquieto demais", "não consegue ficar no seu lugar por muito tempo",	- Normal com os adultos - Geralmente agressivo com os colegas

Quadro 3: Concepções e comportamentos caracterizados pelos pais

PAIS	CRIANÇA	CONCEPÇÕES SOBRE O TDAH	COMPORTAMENTO DO FILHO EM CASA
M1	André	“chora muito, é hiperativo”	- É tranquilo sem a presença da prima em casa - Ciumento - Pronuncia xingamentos a todo instante
M2	Beto	“o que eu sei, é o que a médica me fala, que eles têm dificuldades de concentração, eles têm dificuldades de aprendizagem”	- É inquieto - Agitado - Ansioso - Impaciente - Briga a todo o momento com a irmã - Momentos de agressividade
M3	Carlos	“é uma criança inquieta, se torna também agressiva, num pára, geralmente a hiperatividade vem acompanhada do déficit de atenção, que num presta atenção, é voada”	- Bom (rotina organizada e controlada) - Conflituoso com as crianças vizinhas - Em certos momentos se torna agressivo - Por vezes, extrapola os limites
M4	Eduardo	“sei pouca coisa, tipo assim, como lidar com ele é o que a psicóloga me passa”	- Agitado - Grita muito - Quando quer uma coisa tem que ser na hora, não sabe esperar, então, o que encontra pela frente empurra e chuta - Brigas entre os primos - Momentos de agressividade
M5	Fernando	“ele fala umas coisas às vezes assim pra gente sem sentido”, “ele tem doze anos e faz coisas assim de crianças que tem seis”	- Momentos calmos, momentos de conflitos - Brigas constantes com os irmãos
M6	Marcos	Sem dados	Sem dados
M7	Pedro	“Não tenho noção, não ouvi falar”	- É arteiro - Agitado - Mexe bastante nas coisas que não deve - Não é agressivo, porém há muitas brigas com os irmãos

Os dados revelam que os profissionais da educação compreendem um pouco mais profundamente as características do TDAH do que a maioria das famílias. Talvez essa compreensão mais ampla, porém insuficiente quanto aos aspectos relevantes, se deve ao fato desse ambiente propiciar estímulos variados, o que consequentemente determina uma variação maior no comportamento da criança. O pouco sabido pelos pais são informações repassadas pelos profissionais da saúde, conforme relatado em entrevista. Duas mães não souberam dizer minimamente do que se tratava o TDAH, muito menos conseguiram relatar sobre os seus sintomas,

mesmo passando cotidianamente por dificuldades em casa. Os pais, apesar de terem ciência de que seus filhos possuem um distúrbio, não sabem dizer de modo competente do que se trata e como funciona.

Observando o quadro 2, verifica-se que a concepção que a maioria dos gestores tem do TDAH vem da experiência profissional escolar e/ou do diagnóstico (laudo) do profissional da saúde encaminhado para a escola (fato esse observado durante a coleta dos laudos e relatórios disponibilizados pela escola).

É possível notar pelas falas das mães que o problema de relacionamento e comportamento se agrava no ambiente familiar quando neles estão envolvidos os irmãos e percebo ainda que, por trás das brigas, em meio ao uso de palavras ofensivas e agressividade por parte dessas crianças, estão envolvidos vários fatores, tais como: ciúme, desejo negado, rotina quebrada ou desorganizada, carência afetiva (exemplo, falta de atenção), injustiça por eles sofrida, apelidos ou estereótipos, tratamento recebido em casa (impaciência, indiferença, agressividade etc.), falta de limites, entre outros que nos são alheios.

Os dados ainda revelaram que das sete crianças com diagnóstico de TDAH observadas, cinco moravam em casas de pais separados. Destas cinco, uma morava com os avôs. Isso não significa que essas crianças eram privadas de afeto, atenção, atendimento às necessidades básicas, nem tão pouco estou considerando que o ambiente composto por uma família em que os pais vivam juntos atenda plenamente os filhos em relação a estes aspectos. Porém, o que quero evidenciar é que problemas de ordem familiar podem gerar na criança sentimentos de insegurança e medo. Isso, por sua vez, pode refletir em transformações no comportamento da criança, tanto em casa quanto em outros ambientes, onde se inclui a escola. Logo, culpar exclusivamente o transtorno pelas atitudes do aluno significa ignorar outros fatores que podem contribuir para geração de comportamentos que dificultam o relacionamento da criança com os membros da família e no ambiente escolar.

Marzocchi (2004, p.54) traz outros fatores que podem contribuir para a mudança do comportamento da criança ao dizer que “uma vida familiar desorganizada, sem regras, ou na qual os pais apresentam estresse e problemas conjugais, pode fazer surgir nas crianças problemas de atenção ou de

hiperatividade". Diante de tais informações, destaco detalhadamente a seguir as características principais das crianças investigadas, buscando analisa-las frente aos contextos que fazem parte.

É fato que nem sempre o comportamento da criança em casa e na escola segue uma constância. No caso de Carlos, filho de M3 e aluno da escola M. Em casa, Carlos tem uma rotina organizada, com uma sequência de ações definida que o mantém ocupado após o retorno escolar. Sua mãe relatou que "quando sai da rotina, quando chega muita gente em casa, [...], ele fica nervoso, fica às vezes, até agressivo". E quando chega a brincar com os colegas da vizinhança, o relacionamento entre eles é conturbado, porque segundo ela "é um batendo no outro, um brigando com o outro, um fazendo mesquinharia um com outro, até que da parte do Carlos nem tanto, mas da parte dos outros colegas há muito isso, provocação".

Na sala de aula, Carlos se mostrou uma criança inteligente, porém, provocadora, por vezes indelicada nas suas atitudes, considerando suas coisas melhores do que às dos colegas e deixando claro esse posicionamento. Nas observações em sala de aula, não presenciei surtos graves de agressividade, nem de Carlos e nem das demais crianças participantes da pesquisa, presenciei brincadeiras indelicadas, ofensas verbais e sinalizações de agressividade com os colegas. Carlos ficava somente no período da manhã na escola de tempo integral M e quando havia alguma atividade no período da tarde que a mãe considerasse importante, então ele participava e depois era liberado. Vê-se que a mãe trazia todo o seu dia organizado, inclusive dentro da escola quando observava as atividades do dia e a necessidade da participação do filho.

A análise referente à André ficará restrita às entrevistas realizadas com gestores e com pais, visto que sua professora não permitiu a observação em sala de aula. André é uma criança fora do padrão de sua turma em termos de idade. É repetente, possui dificuldades na fala e na coordenação motora e estuda da Escola C. É criado pelos avôs (a avó foi por nós denominada M1) e juntamente com eles reside também a madrinha e sua filha, mais nova que André. Em entrevista, sua avó revelou características do seu comportamento ao dizer que é "ciumento" e pronuncia "xingamentos a todo instante".

Nos quadros 1 e 2, verifica-se que, tanto no contexto escolar quanto familiar, André utilizava-se de “xingamentos” constantes em seu dia-a-dia, os quais denominarei de expressões ofensivas ou palavras obscenas. Os motivos de tais ofensas, conforme entrevista, estão sinalizados em algumas intervenções realizadas pelos avôs e que contrariam as vontades de André. O aprofundamento sobre tais características e outras que surgiram estão detalhadas no capítulo 4, onde são registrados os momentos em que o contato com André ocorreu de forma mais intensa.

Beto também é uma criança fora do padrão de sua turma pela idade, também é repetente, estuda na escola D e é filho de M2. O relato escolar e o relato dos pais a respeito do seu comportamento são complementares e comungam com as minhas observações em sala de aula. Beto tem outras características, vistas por mim: é sociável, comunicativo, sorridente e gosta de chamar a atenção dos colegas. Seu comportamento se transforma quando as professoras se revezam para ministrar as aulas em sua sala de aula, porém a semelhança do comportamento na escola e em casa se dá após o recreio e sempre com a mesma professora. Com essa professora, ele pede constantemente para ir ao banheiro, à secretaria, tomar água, e se incomoda muito com ambiente da sala de aula. Conforme relato de M2, ele não suporta “ambientes fechados” e tal angústia se revelou mais intensamente após o recreio. Beto tem uma irmã e ambos residem com a mãe e o padrasto. O atrito entre ele e a irmã é algo corriqueiro, segundo M2. E, nesse sentido, já chega à escola, nervoso, irritado e agressivo. A escola, ao buscar a causa desse comportamento, por vezes concluiu que este se encontrava nas brigas com a irmã. Já aconteceu, por exemplo, de ele chegar à escola com o comportamento alterado e a escola ser informada que houve modificação nos medicamentos. Vê-se que situações diversas (positivas ou negativas) ocorridas em casa refletem diretamente no comportamento da criança na escola, porém, quando são situações negativas, o rendimento escolar da criança também é influenciado negativamente. Detalhes acerca da sexualidade de Beto, que começa a se aflorar com mais intensidade, também foram percebidos em sala de aula. Em análises posteriores trarei elementos relativos a essa questão.

Dirigindo os olhares a Eduardo que estuda na Escola N e é filho de M4, deparei-me com ele no processo de alfabetização. O relato dos gestores e o relato

dos pais se complementam. Em sala de aula, ele se mostrou inquieto, desatento, impulsivo, muito dependente da professora (e bastante carinhoso com ela), amistoso com os colegas (principalmente com a colega que ficava ao seu lado), apresentou dificuldades na aprendizagem, fala infantilizada pela idade e tom alto de voz. Eduardo reside com os pais e tem uma irmã deficiente auditiva mais velha do que ele. É participativo nas aulas e, como ficou evidente acima, gosta muito da professora. Sua mãe se mostrou bastante preocupada com o transtorno e buscou ajuda especializada para Eduardo, porém revelou incompreensão sobre o TDAH, limitando suas intervenções às instruções da psicóloga.

Pedro é aluno da Escola B, de tempo integral, e é filho de M7. Os dados revelados pela escola e pelos pais não coincidem com os dados que captei nas observações em sala de aula. Pedro é uma criança que não manifestou hiperatividade e nem impulsividade. É uma das crianças mais velhas da turma, devido a repetências. Observei, por exemplo, que em momento algum ele saiu da sala de aula sem permissão. Mostrou-se desatento nos momentos em que se exigiu dele o desenvolvimento de atividades voltadas à leitura e escrita, porém revelou concentração nas demais atividades, principalmente em matemática. Como meio de ignorar as atividades voltadas à língua portuguesa se ocupava com objetos a sua volta.

A família de Pedro é composta pela mãe, o padrasto e quatro irmãos, ele é o segundo mais velho dos irmãos. Sua família é extremamente carente de recursos financeiros e vive em constantes mudanças de cidade.

Fernando é filho de M5, estuda na Escola M e segundo observações, apresentou as características citadas pelos pais e pela escola. Por vezes, saiu da sala de aula sem permissão, buscou chamar a atenção dos colegas, mostrou-se desatento e com baixa tolerância à concentração. Motivos de diferentes ordens tiraram a atenção de Fernando no transcorrer das atividades, não se importava com seus erros, porém revelou ser uma criança risonha e amistosa com os colegas. Em casa sua rotina se revelou desorganizada. Os pais não dedicam suficientemente um tempo para ele e, para tornar a situação ainda mais grave, o pai gosta de amedrontá-lo com fantasmas e assombrações, conforme exposto pela mãe em entrevista. Fernando tem dois irmãos (uma menina mais velha e um menino mais

novo do que ele) que ora brincam com ele sem problemas e ora brincam em meio a conflitos.

Marcos é filho de M6 e estuda na escola M. Os dados coletados a seu respeito estão restritos à observação realizada em sala de aula e à entrevista realizada com os gestores. As características citadas pela escola estão em harmonia com as características que observei. Marcos é a criança mais agressiva participante da pesquisa. Ignora as regras, ofende demasiadamente os colegas e a professora com estereótipos vulgares, impõe autoridade fisicamente, faz ameaças constantes de agressão, busca motivos para agredir e persegue os colegas. Como reação, os colegas o evitam e tentam se defender. Em um dos relatórios escolares, consta que essa criança “(...) bate nos colegas dizendo que está batendo em satanás/capeta (...). Humilha sempre os colegas chamando-os de “preto”, “tifuco”, “pobre”, “ta passando fome”, “coitadinho, ele é miserável”, “eu sou rico e vocês são pobres”, “(...)”. No período de observação em sala de aula, Marcos não conseguiu concluir nenhuma das atividades propostas pela professora. Descobri que seus pais se encontravam em processo de separação numa conversa informal com sua mãe. Ficou visível o medo que a mãe tem de perder a guarda do filho. Marcos é filho único e demonstrou gostar muito de ver filmes de terror. Sua mãe nunca optou por levá-lo para um tratamento psicológico, evidenciando uma clara resistência a esse respeito.

É importante precisar que “as crianças com TDAH são tão inteligentes como as outras, nem mais nem menos” (Marzocchi, 2004, p.24). De fato, as entrevistas com as mães sinalizam essa potencialidade quando, por exemplo, a mãe de Carlos diz que ele tem um bom desempenho escolar e responde muito bem aos estímulos, quando a avó de André relata que “as coisas que ele interessa ele grava igual computador”, quando a mãe de Beto diz que ele não é inteligente na escola “mas tudo que você fala pra ele, ele pega muito rápido, ele tem resposta pra tudo que você pergunta”, a mãe de Pedro não o considera inteligente e a mãe de Eduardo disse que ele não “conseguiu pegar e adaptar mesmo é as tarefas da escola”, mas, por outro lado, sim, ele é bom para guardar as informações na cabeça. Porque, então, Beto, Eduardo, Carlos e André, que manifestam inteligência para lidar com situações cotidianas, apresentam tanta dificuldade nas atividades escolares? Onde

está o problema? O que falta? O que é necessário? Será que as intervenções escolares e familiares precisam ser revistas, analisadas, refletidas e avaliadas para potencializar o conhecimento formal? Essas questões surgidas em meio à pesquisa passaram a fazer parte da minha rotina investigativa e contribuíram para que eu pudesse chegar a conclusões significativas ao final do processo de pesquisa.

Das seis crianças observadas, segundo o meu olhar, apenas Carlos não manifestou o déficit da atenção, e Pedro mostrou-se desatento não devido ao transtorno, pois, diante dos fatos, infiro que ele não o tenha. Sua desatenção, na sala de aula, se deu apenas na parte de leitura e escrita. Um dos fatores agravantes, envolvendo a dificuldade de aprendizagem manifestada por Pedro, pode estar relacionado às constantes mudanças de cidade de sua família e à falta de apoio em casa. Não se sustenta dizer que Pedro é desatento baseado apenas nas atividades envolvendo leitura e escrita, pois ele conseguia se concentrar em meio a atividades que se sentia capaz de realizar.

No âmbito geral, a desatenção foi flagrada, na sala de aula, por meio de diferentes motivações: objetos em torno da criança, os colegas, os próprios pensamentos da criança, dificuldade em realizar determinada atividade, orientação da professora no momento da atividade, tempo excessivo para a realização de uma mesma atividade, entre outros. Vale ressaltar que a desatenção é um aspecto cognitivo que naturalmente faz parte de qualquer indivíduo, porém a desatenção que ocorre em um grau acentuado e constante, dificultando o desenvolvimento da criança, se torna um problema.

Observando a manifestação da impulsividade, quatro crianças apresentaram essa característica com maior intensidade, são eles: Carlos, Eduardo, Marcos e Beto. Frequentemente adentravam subitamente na fala da professora e dos colegas (Carlos e Eduardo), “furavam” filas (Carlos, Eduardo e Beto), apresentavam falas em um tom forte e alto (Carlos, Eduardo e Marcos), não mediam as consequências dos seus atos ou palavras (Marcos e Beto), evadiam da sala de aula sem permissão (Marcos e Fernando). No relatório escolar nota-se uma melhora no comportamento de Carlos. Neste consta que ele já conseguia “esperar sua vez, desde que fosse o primeiro ao iniciar”, mas ainda “dava respostas precipitadas, antes das perguntas completas”, fato esse confirmado em observação. No relatório escolar de Fernando

consta que ele “não obedece regras” e “foge da escola”. A respeito de Marcos o relatório escolar diz que ele “tem reações explosivas”, “dá chiliques”, “diz o que vem a cabeça”, “responde e reage sem pensar”, “tem dificuldade de esperar sua vez”, “intromete na conversa dos outros” e “no momento do almoço come impulsivamente”. Detalhes citados no relatório em relação a Marcos foram percebidos nos momentos de observação em sala de aula. Vê-se que os aspectos negativos são destaques nos relatórios escolares. Observa-se ainda, a dificuldade da escola em intervir nos casos extremos, como o de Marcos, pois relatórios semanais por vezes são realizados em dias consecutivos.

É importante observar que a escola é um ambiente propício para se trabalhar a impulsividade e que o efeito desse trabalho poderá refletir no comportamento da criança fora da escola. Tal contribuição poderá ajudar a inseri-la efetivamente na sociedade, como sujeito. Não se pode esquecer que a referida sociedade é dotada de normas e regras de conduta que geram um código de ética referente a uma convivência pacífica entre os indivíduos. Portanto, o desrespeito ou o fato de não conseguir controlar a impulsividade pode gerar situações desagradáveis e até mesmo graves envolvendo a criança com TDAH. Nesse contexto, a família pode contribuir com a escola reforçando e adotando em casa medidas que também trabalhem o autocontrole da criança.

Como uma das características do TDAH, a impulsividade merece, portanto, uma atenção especial dos profissionais que atuam no ambiente escolar.

Três crianças apresentaram um grau de hiperatividade maior do que as demais, são elas: Eduardo, Beto e Marcos. Essas crianças não conseguiam ficar sentadas por muito tempo e, para isso, sempre criavam motivos para se levantar. Mostravam-se inquietas enquanto estavam sentadas. Assim, andavam e ficavam em pé constantemente na sala de aula por mais tempo que as demais crianças. A frequência desses comportamentos pode perturbar a sala de aula, fato que foi verificado, repetidas vezes, durante a realização da pesquisa. O professor, por vezes, se irritava com a criança e, somado à indisciplina da turma, o desafio se tornava maior. Percebi que tanto o professor quanto a criança sofriam nesse processo de convivência. De um lado estava o professor, cumprindo com o planejamento e, ao mesmo tempo, cobrando das crianças o cumprimento das

normas e das atividades propostas. Do outro lado, estavam as crianças, com suas individualidades, ora cumprindo-as ora não as cumprindo. Neste último caso, destaco as crianças diagnosticadas com TDAH.

Além das características principais apresentadas acima – desatenção, impulsividade e hiperatividade – destaco ainda os alunos Eduardo e André com dificuldades na fala e na coordenação motora e Marcos com maior grau de agressividade.

Vale destacar que das três principais características mencionadas, a hiperatividade era a que recebia maior atenção do professor. Avalio que isso se deve ao fato de ela ser mais visível, constante, perturbadora e causadora de desordem em sala de aula.

É importante perceber que a observação do comportamento da criança com TDAH na escola, aliada ao conhecimento da estrutura familiar e das próprias características do TDAH, pode ajudar no desenvolvimento da criança, inclusive em seu tratamento psicológico e médico. A intenção aqui não é colocar sob a responsabilidade da escola o diagnóstico do TDAH, até por que, para esse fim, seria necessário um conjunto de informações advindas de variadas fontes, onde a escola seria apenas uma delas. Daí a importância dos profissionais da educação conhecerem bem o TDAH e as crianças para que suas contribuições sejam de fato significativas.

Buscar em livros, publicações e pesquisas que trazem experiências bem sucedidas com as crianças diagnosticadas com o TDAH, pode contribuir para a prática docente e, principalmente, para ampliar a concepção de gestores educacionais e professores a respeito do TDAH, o que poderá fluir positivamente ao desenvolvimento dos alunos que aqui coloco em foco.

Com o movimento de análise até aqui realizado, fica clara a importância dos pais e a escola conhecerem o TDAH a fim de efetivamente ajudarem as crianças.

O ambiente da sala de aula forneceu informações importantes sobre a criança, sujeito da investigação, ao mesmo tempo em que gerou dúvidas quanto à criança realmente possuir o TDAH. Senti a complexidade de se realizar um diagnóstico, pois cada criança se comporta diferentemente da outra em casa e na escola. De fato, somente por meio da observação em sala de aula, não é possível

saber decisivamente até que ponto o comportamento está sob influência do transtorno ou sob outros fatores intrínsecos ou extrínsecos à criança, como, por exemplo, um desajuste familiar, não descartando a possibilidade de haver combinações envolvendo mais de um fator.

3.2.2 Estabelecendo limites: estratégias e/ou intervenções

Disciplinar uma criança não é tarefa fácil. Quando se trata de disciplinar uma criança com TDAH a tarefa se torna ainda mais difícil. As reações dessas crianças são imprevisíveis e, às vezes, incontroláveis. Quando chegam a esse patamar é comum a escola e os pais usarem estratégias e/ou intervenções disciplinadoras ora ineficientes ou inadequadas.

Cada escola e família observadas, dentro de sua autonomia e limitações, adotam suas estratégias e/ou intervenções para lidar e potencializar o desenvolvimento da criança. Tais estratégias e/ou intervenções estão melhores visualizadas no quadro 4 a seguir. Vale ressaltar que a linguagem por mim utilizada na tabela buscou manter o linguajar coloquial advindo das falas de pais e gestores.

Quadro 4: Estratégias e/ou Intervenções escolares e familiares

ESCOLAS		PAIS	
B	- Oferecimento do professor de apoio - Busca parceria com os pais	M7	- Fica de olho no filho - Retira do filho as coisas que ele gosta - Coloca o filho de castigo - Às vezes falam que vão embora e abandonarão os filhos - Coloca o filho para fazer as tarefas (às vezes, quando dá conta, o ajuda) - Encoraja o filho nas dificuldades que ele tem na escola
C	- Resgate da auto-estima - Pede ajuda da família	M1	- Retira do neto as coisas que ele gosta - Conversa muito com ele pedindo para não fazer determinada coisa e orienta-o - Cobra da criança responsabilidade com as coisas da escola - Disponibiliza um local para a criança ouvir músicas sem incomodar os outros - Força a criança a estudar - Negocia com o neto (se merecer, então ganha algo, caso contrário não ganha) - Ajuda a criança nas tarefas escolares e coloca-a num ambiente calmo - Parabeniza o neto quando o mesmo vai bem na escola e dá presentes a ele - É muito carinhosa com o neto
D	- Convite à família para	M2	- Impõe limites ao filho

	trabalharem em conjunto - Colocar o professor a par da situação da criança após um período de adaptação da criança à escola - Tratamento igual a das demais crianças		- Se precisar, a criança apanha - Castiga o filho - Retira do filho as coisas que ele gosta - Escolhe um lugar tranquilo para a criança fazer as tarefas da escola e a ajuda ou pede alguém para ajudá-la - Elogia e coloca o “astral dele lá em cima”, abraça-o, beija-o e dá presentes quando ele vai bem na escola
M	- Retira o aluno da sala de aula - Pede a mãe para buscá-lo - Reduz o horário escolar - Pede ajuda da família - Registra os fatos acontecidos e a presença dos pais	M3	- Organiza a rotina do filho - Não o deixa muito tempo ocioso - Impõe limites à criança - Conversa muito com o filho - Retira do filho as coisas que ele gosta - Negocia com a criança - Tenta conversar com a escola para que ela negocie com o filho - Em atitudes extremas, bate e dobra os castigos - Fica observando o filho brincar com os coleguinhas - Às vezes evita que ele vá brincar com os colegas vizinhos - Coloca o filho para fazer as tarefas da escola num lugar calmo - Dá uma mesada conforme as notas na escola
		M5	- Fala alto com o filho - Por vezes, briga com ele - Conversa com o filho - Não impõe limites com firmeza - Permite que faça o que o filho quer - Sempre volta atrás nas decisões - Quando necessário dá umas cintadas - Não ajuda ele nas tarefas escolares enviadas para casa - Não escolhe um ambiente para ele fazer as tarefas (final de semana ele as realiza em frente à televisão e durante a semana longe da televisão) - Elogia quando ele vai bem na escola - Às vezes, proíbe o filho de fazer o que gosta
		M6	Não foi possível colher os dados
N	- Conhecer a família - Solicita a presença dos pais	M4	- Tem dias que briga com o filho - Retira da criança as coisas que ela gosta - Conversa sobre as regras - Coloca o filho de castigo - Dá uns tapinhas - Coloca a criança para fazer as tarefas longe de ruídos e o ajuda - Dá presentes quando ele vai bem na escola e o elogia

Escolher a melhor estratégia ou saber aplicar intervenções adequadas para disciplinar a criança com diagnóstico de TDAH é algo que depende da situação e não existem regras definitivas a serem seguidas. Para avaliar de modo substancial a eficácia das intervenções dos pais seria necessária uma observação mais

sistematizada nos ambientes familiares. Nessa pesquisa, o olhar analítico para o contexto familiar será baseado exclusivamente na fala dos pais.

As intervenções geralmente surgem quando a família e a escola tentam limitar e encaminhar as ações das crianças para o desejável ou para o que consideram correto. Porém, elas podem se tornar inadequadas quando estes perdem a paciência com a criança. Ou seja, o nervosismo não contribui para o equilíbrio das situações agudas vividas pelas crianças.

Como foi apresentado na introdução, duas perguntas que essa pesquisa busca responder são: De que modo dialogam o contexto familiar e o contexto escolar acerca do TDAH? De que modo esse diálogo se expressa no comportamento da criança?

Os dados revelam que uma das intervenções adotadas pelos pais é a agressão física. As consequências dessa intervenção surgem vigorosas nas reações dos filhos.

A mãe de Beto (M2) relatou o fato a seguir: “ele acha que se eu bati, ele também pode bater”. O reflexo dessa atitude recai na escola, como ela própria afirmou: “se ele bate na escola, ele fala: você me bateu porque eu não posso bater? A agressividade fica pior”. Beto se acha, então, no direito de agredir outra criança por sofrer agressão em casa. Essa atitude seria, então, a forma de resolver problemas com os quais ele também não sabe lidar. Ele simplesmente segue o exemplo do que acontece em casa. A escola, por sua vez, como local em que provavelmente surgem as consequências dessas atitudes, se vê na condição de ter que solicitar a presença da mãe para ajudá-la na relação com a criança. O resultado disso tudo é a mãe ouvindo as reclamações da escola. Portanto, pais que relatam só ouvir reclamações da escola, por vezes, constituem uma das vertentes que provocam tais reclamações. A conclusão é que atitudes agressivas, como esta, pioram o quadro emocional e psicológico da criança, refletindo em outros ambientes.

Vê-se que os pais adotam atitudes de estímulo-resposta como meio de intervir no comportamento do filho e uma delas, conforme o quadro 4, é a recompensa. O fato de os pais presentearem o filho devido ao resultado escolar pode interferir, positivamente ou não, no comportamento da criança na sala de aula. Os pais correm o risco de ficarem “reféns” ou frágeis diante de tal medida. O

presente é visto pelos pais como uma recompensa pelo cumprimento do comportamento desejado. Esse modo de pensar termina sendo absorvido pelo filho. A mãe de Carlos (M3) disse que quando o filho estudava na ex-escola negociou com ele uma mesada e disse que “essa mesada ela seria de acordo com as notas e comportamento” e relatou ainda que “às vezes ele tirava um dez, mas eles abaixavam um pouquinho por causa do comportamento”. Carlos, por sua vez, questionava a mãe dizendo que fazia todas as tarefas, que ia à escola todos os dias, que fazia tudo direitinho, então, porque que ele não tirava a nota máxima? Vê-se que a intenção dele era ganhar a mesada integral. Isso não acontecia quando ele não tirava a nota máxima. Essa estratégia levava Carlos a cumprir com as atividades escolares, porém não surtia um efeito maior no comportamento, pois sua nota era reduzida por causa dele. Carlos mostrou ser uma criança esperta, inteligente, que compreende bem o conteúdo e que não tem dificuldades em desenvolver as atividades propostas. Então, tirar notas boas não era e não é o problema para ele, a dificuldade maior era controlar suas ações intempestivas, que apesar de terem melhorado muito, conforme o depoimento da mãe, ainda se manifestavam à época da entrevista. De qualquer forma, essa recompensa era um estimulo para Carlos no cumprimento das atividades escolares. Quando foi transferido de escola, a mãe continuou recompensando-o com a mesada e, durante a realização desta pesquisa, ela não teve problemas com o filho em relação a esta nova escola. A mãe de Carlos concluiu dizendo que a estratégia estava dando certo e que, então, não achava errado usá-la.

Os pais de Fernando deixam claro que têm dificuldades em impor limites ao filho. Percebi, além disso, que o filho recebia pouca atenção por parte deles, fato esse confirmado quando a criança resolvia as tarefas de casa sozinha ou, como presenciei algumas vezes em sala de aula, quando chegava à escola com tarefas por fazer, atrasando-se nas atividades do dia porque tinha que fazer as tarefas de casa a fim de não perder o recreio. O fato de não ter a atenção necessária em casa fazia com que Fernando buscasse essa atenção na sala de aula. Por vezes, observei-o fazendo caretas para os colegas (escondido da professora) ou fazendo barulhos diversos. Os pais reconhecem que o filho tem dificuldades na escola, porém, não oferecem o apoio necessário a ele.

Todas as mães entrevistadas usavam a estratégia de retirar da criança algo que ela gostava muito. Essa atitude também era adotada pela maioria das professoras na sala de aula. Isso ficava claro quando retiravam o recreio da criança por um comportamento indesejado.

Os pais em momento algum das entrevistas trouxeram à tona atitudes reflexivas sobre as suas próprias práticas em relação ao filho. Não avaliaram o porquê da nota ou comportamento ruim do seu filho. Ou seja, não evidenciaram uma contrapartida em prol do seu desenvolvimento. Pareciam sempre ficar esperando uma reação positiva da criança de modo independente, que esta adotasse por si só uma nova postura, mas, na maioria dos casos, não criavam condições agradáveis ou adotavam estratégias de motivação para que isso acontecesse.

Além das estratégias e intervenções citadas pelos gestores, há as intervenções que foram por mim percebidas no transcorrer das observações em sala de aula, realizadas pelo professor e que estarão entremeados a essa parte da análise.

As escolas observadas valorizavam muito a disciplina para controlarem as situações que julgavam inapropriadas e, para isso, faziam uso de práticas como os castigos. Esses castigos, por sua vez, eram variados e um deles era a privação do recreio praticado pelo professor dentro da sala de aula (essa foi a ocorrência mais frequente, porém não praticada pela escola N). Havia também os castigos externos (legalmente expostos no regimento da escola), aplicados pela coordenação ou direção da escola, tais como: advertências verbais e/ou por escrito e suspensão das aulas por tempo determinado.

Para amenizar o efeito do TDAH, a escola D abriu uma nova turma com dez crianças para facilitar o atendimento do professor e melhorar o desempenho e aprendizagem de Beto. E para potencializar tal medida, duas professoras se revezavam nas aulas; antes do recreio uma professora assumia a turma e depois do recreio outra professora o fazia. Em sala de aula, tal medida facilitou a atuação de poder e controle das professoras que usavam de reprimendas e castigos frequentes para conter o comportamento indesejável de Beto. Pouco se fez no decorrer das aulas no que tange a um trabalho diferenciado e qualificado com essa criança. Tal estratégia por si só se mostrou ineficiente por não garantir resultados significativos

no desenvolvimento de Beto. Isso explica o fato de ele não gostar de ficar na sala de aula, pedir constantemente para sair daquele ambiente e não gostar de fazer as atividades propostas pelas professoras (que envolviam muita cópia). O fato é que Beto continuou apresentando os mesmos problemas de comportamento e aprendizagem e, para tornar a situação ainda mais crítica, a professora mandava para casa as atividades que ele não havia feito em sala somadas às atividades para casa. Em casa tais tarefas levavam muito tempo para serem realizadas e a mãe (M2) comumente se irritava com o filho, aplicando-lhe os castigos mencionados no quadro 4. Ficou evidente que as professoras ainda não haviam percebido que o problema não estava localizado somente no transtorno da criança, mas também na metodologia por elas adotada.

Uma situação observada em sala de aula revelou que o desenvolvimento da sexualidade de Beto se encontrava num estágio mais avançado em relação aos colegas, visto que Beto era a criança mais velha da turma. Ele se levantou e por onde passou desenhou o órgão genital masculino (parede, papel, cartaz, carteira, quadro-giz, livro), o fez, inclusive, no material de outra criança. A professora, quando se deu conta, solicitou a presença da coordenação. Esta, por sua vez, o retirou da sala e o levou para a secretaria. Reuniram-se com ele a coordenadora, secretária, diretora e a professora. A diretora pediu que a professora fizesse um relatório, a coordenadora disse que iria fotografar e xerocar os desenhos e que toda essa documentação seria encaminhada aos pais e à Secretaria Municipal de Educação. A diretora questionou sobre os desenhos, fez algumas repreensões verbais e partiu para o diálogo com Beto. Este, por sua vez, resistiu aos questionamentos, mas respondeu (pela insistência da diretora), limitando sua resposta ao básico. Os demais presentes na secretaria também participaram do diálogo. Vê-se que a escola adotou como intervenções: a documentação do ocorrido na tentativa de intimidá-lo, a repreensão verbal exigindo respeito para com o patrimônio da escola e do colega e, posteriormente, o diálogo revelando a ele as coisas naturais que dizem respeito à sexualidade do ser humano. Uma quarta intervenção foi realizada, esta pela coordenadora, solicitando que Beto apagasse os desenhos. Assim ele o fez. Essa questão é polêmica e difícil de julgar, visto que ainda há certo receio em se trabalhar o tema da sexualidade na escola, fato esse confirmado pela reação do grupo

escolar. A escola, por um lado, mostrou despreparo para lidar com essa questão, e, por outro, deu um passo importante, que é o diálogo. De forma geral, vê-se que a direção buscou tomar suas medidas para conter o comportamento de Beto, a mãe de Beto se esforçou para buscar tratamento médico e psicológico para o filho, mas os professores não demonstraram esforços para adotar uma postura diferenciada, buscando novos conhecimentos, na relação com a criança.

Outra situação envolvendo Beto ocorreu na escola D. Em uma ação de intervenção gerada pelas ações de agressividade de Beto na sala de aula, a direção da escola deliberou que ele permanecesse na sala de aula e as demais crianças fossem retiradas para um momento de recreação. Posteriormente, a equipe escolar (direção, coordenação e professores) entrou na sala para conversar e orientá-lo, mantendo os seus colegas alheios à situação. A escola alega que a intenção era a de preservar a imagem da criança e em não expô-la a uma situação constrangedora frente aos seus colegas, pois uma postura contrária poderia agravar a situação tanto no que diz respeito ao comportamento negativo da criança quanto no que tange ao fato de colocar os colegas em uma posição de rejeição e de preconceito contra ela. Tal postura, vista por outro ângulo, pode tomar uma interpretação punitiva quando a escola não disponibilizou a ela o mesmo momento de recreação, principalmente sabendo que ela tinha dificuldades de permanecer em sala de aula.

A escola C dividiu a turma de André em duas turmas, reduzindo o quantitativo de crianças por turma. Como não permitiram a observação em sala de aula, não foi a mim possível analisar essa estratégia.

A escola M trouxe uma medida importante: o registro dos acontecimentos na escola, porém sua contribuição poderia ter sido mais efetiva se os dados tivessem sido usados para analisar e refletir criticamente sobre os comportamentos registrados, a frequência com que ocorriam, em que momentos aconteciam, buscando compreender o TDAH, repensar as práticas e, paralelamente, definir os encaminhamentos necessários para, assim, não se tirar conclusões precipitadas ou errôneas. Porém, ele era usado somente para dois fins: dar testemunho aos pais e estabelecer um aparato legal.

Dentre as seis turmas observadas durante o desenvolvimento da pesquisa, uma chamou a atenção pela estratégia adotada pela professora. Suas aulas se

tornavam atraentes pela forma carinhosa, atenciosa e ora diversificada com a qual lidava com situações de indisciplina e desatenção da turma, inclusive da criança com diagnóstico de TDAH. Ela conseguia a participação quase integral da turma e, dentro de suas limitações, com a sala de aula cheia, sempre buscava fazer algo mais pelas crianças. Estou falando da professora de Eduardo, que se encontrava no processo de alfabetização.

Na intenção de obter o silêncio e a atenção das crianças, a maioria dos professores ameaçava anotar os seus nomes no quadro-giz[2], enviar um bilhete para os pais ou encaminhar o aluno à coordenação, secretaria ou direção para resolver o problema.

A estratégia usada pela professora de Eduardo para disciplinar e controlar a turma não incluía a privação do recreio. Ela utilizava um cartaz com o nome de todas as crianças da sala de aula e, no final da aula, ganhava uma estrelinha brilhante (confeccionada em material EVA) aquele que tivesse cumprido o combinado e ganhava um sol triste (sem brilho) aquele que não o tivesse cumprido. Às vezes, ela oferecia uma nova oportunidade para criança adquirir a estrelinha, não colocando o sol triste em seu nome (deixando o espaço em branco). Nesse momento das estrelinhas, a professora relembrava o que cada criança tinha feito durante as aulas e motivava-a para que a estrelinha voltasse a brilhar em seu nome. Quando as crianças estavam muito agitadas – geralmente isso acontecia após o recreio –, a professora saía da sala de aula com elas, realizava algumas atividades dinâmicas, procurando deixá-las mais calmas, e depois retornava para sala de aula. O resultado, nesse caso, se mostrou eficaz, pois a atenção e produção das crianças nesse dia melhoraram significativamente. Habilidades docentes desse tipo, e outras tais como perceber situações de improdutividade, conhecer o público com o qual se está trabalhando, assumir uma postura afetiva com as crianças e adotar atitudes que busquem fazer a diferença, podem contribuir e potencializar o desenvolvimento das crianças, principalmente da criança com diagnóstico do TDAH. A turma era composta por vinte crianças e o espaço da sala de aula era pequeno. Os alunos mal conseguiam transitar por entre as carteiras. No entanto, essa turma produzia mais que a turma de Beto que era composta por dez crianças.

[2] O nome registrado no quadro-giz significava que a criança havia perdido o recreio do dia. Caso tivesse o nome anotado após o recreio, ela teria perdido também o recreio do dia seguinte.

Foi dito (vide quadro 4) que uma das estratégias adotadas pela escola B era solicitar um professor de apoio para ajudar as crianças que necessitavam de auxílio. Esse professor também se fazia presente na sala de Marcos, Pedro e de Eduardo. A respeito do professor de apoio, a LDB 9394/96 determina, em seu art.58, parágrafo 1º, “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” e o parágrafo 2º do mesmo artigo complementa dizendo que esse “atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados [...]”.

É possível notar um esforço dos governos Estadual e Municipal no cumprimento da legislação quando disponibilizam às escolas o professor de apoio, no sentido de acompanhar e potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças que necessitam de atendimento especializado. Mas, como acontece o apoio? Que contribuições tem trazido à escola e à criança? Quem é esse professor de apoio? Dentro das limitações da pesquisa, procuro responder a essas perguntas, e outras referentes a este mesmo contexto, no decorrer desse trabalho.

Uma consequência gerada pela presença do professor de apoio na sala de aula foi a dependência causada nas crianças. Elas não conseguiam realizar as atividades sozinhas (no caso de Pedro as atividades de Português) e, por vezes, isso acontecia não por incompetência da criança, mas por ter criado laços de dependência em relação à professora de apoio. Marcos a todo o momento se levantava da sua carteira para fazer perguntas à professora de apoio ou se sentava ao lado dela para que a mesma pudesse ajudá-lo. Ele inclusive agredia os colegas quando estes obtinham a atenção da professora de apoio no momento em que ele julgava necessitar da sua atenção. Eduardo chamava a professora constantemente, dificultando o atendimento às demais crianças. A professora de apoio de Pedro sempre se posicionava ao seu lado para ajudá-lo, porque, senão, as atividades de Português ficavam inacabadas. O que os professores de apoio realizavam nada mais era do que fazer com que a criança acompanhasse os demais alunos nas atividades propostas. Não foi difícil notar que nem mesmo os professores de apoio estavam preparados para lidar com as crianças especiais.

É possível perceber que as medidas tomadas em relação às crianças diagnosticadas com o TDAH se valem da experiência adquirida no dia-a-dia, com o

passar dos anos. Mas, será que as medidas tomadas por esses gestores realmente potencializam o desenvolvimento das crianças com TDAH?

Em um ponto de vista pedagógico, medidas previamente refletidas não eram adotadas. Não havia uma reunião de esforços entres os gestores educacionais, professores, pais, autoridades públicas e profissionais da saúde para adotar estratégias em prol do desenvolvimento das crianças com TDAH. Todos trabalhavam dissociados (quando trabalhavam nesse sentido), cada um adotando sua estratégia de atuação (quando a adotavam), sem uma articulação ou mesmo comunicação entre as partes interessadas. A escola D atentou para a importância dessa articulação entre a escola, pais e profissionais da saúde (mais especialmente o psicólogo), começando a dar os primeiros passos nesse sentido.

Ficou claro, por meio das observações e análises realizadas, que pais, equipe escolar e profissionais da saúde especializados em TDAH devem se unir para juntos realizarem um planejamento contextualizado, erguendo estratégias e intervenções a serem utilizadas a fim de potencializar o desenvolvimento da criança. Essas intervenções podem efetivar-se na alteração da concepção curricular, do ambiente da sala de aula, na flexibilização das atividades realizadas, remanejamento no tempo das atividades e outras intervenções, conforme necessidade de cada escola.

O desafio das escolas é grande frente ao TDAH. A fala da diretora da escola M deixou claro esse desafio: “a gente tem é muita dificuldade porque a gente precisa contar com o apoio da mãe, com o apoio da psicóloga, dos profissionais competentes e não tem”. Portanto, as dificuldades perpassam tanto pela parceria da escola com pais e profissionais da saúde quanto pela formação de professores e gestores educacionais.

Apesar de os gestores afirmarem, unanimemente, já terem buscado literaturas na área para compreender o TDAH, é possível perceber que as suas buscas, até então realizadas, são insuficientes. Isso se evidencia nas estratégias que utilizavam para lidar com a criança com diagnóstico do TDAH.

Em sala de aula, constantemente os professores pediam às crianças em questão para prestar atenção e realizar as atividades, mas, na maioria das vezes, isso não funcionava, visto que as crianças se envolviam com outras coisas. Os alunos observados geralmente ignoravam as explicações dos conteúdos.

Estratégias diferenciadas para obter resultados satisfatórios não ocorriam na maioria das práticas dos professores. Incentivos e elogios foram raros por parte deles.

Presenciei essas crianças sendo ignoradas pelos professores, mas também presenciei alguns esforços no sentido de ajudá-las nas atividades, principalmente por meio de atendimento individual. Pude ver professoras agindo rigidamente com a criança, de forma grosseira e incisiva, e o contrário também (professora de Eduardo), onde a professora mantinha uma interação de confiança, carinho, atenção e respeito. Nesse caso, a criança frequentemente atendia ao pedido da professora, mesmo quando tinha dificuldades para atendê-lo, pois queria agradá-la. Os professores, por vezes, levavam os problemas para a coordenação ou direção resolver. Das seis professoras observadas, apenas uma procurava resolver sozinha o problema, às vezes, retirando a criança da sala de aula para conversar individualmente ou negociando com ela. Passar constantemente o problema para outro resolver, evidencia uma atitude de insegurança e impotência por parte dos professores frente aos imprevistos ocorridos em meio às suas práticas docentes, o que leva a criança a diminuir o respeito diante das ordens a que é submetida.

Vislumbrei a professora de Eduardo se engajando para obter atenção das crianças, principalmente da criança com diagnóstico do TDAH. Ela não se inibia, pulava com elas, movimentava-se durante a explicação (levando as crianças ao quadro-giz, cantando, brincando, usando mímicas, adivinhações, etc.). Poucas vezes ficava presa por muito tempo na mesma atividade e isso contribuía para que as crianças cumprissem a tarefa por ela proposta. As crianças retribuíam carinhosamente, porém a professora não se eximia de impor regras e limites. Demonstrou habilidade em contornar situações que sinalizassem possíveis conflitos, como, por exemplo, momentos em que uma criança provocava a criança com TDAH.

Durante as observações em sala de aula, acompanhei de perto as atividades propostas pelos professores. Não há uma diferença significativa entre as atividades propostas pela maioria deles. Resumidamente, as atividades mais comuns foram: leitura silenciosa, exercícios de fixação e revisão no caderno e no livro, ditado, exposição e explicação oral do conteúdo. Houve algumas variações nas atividades propostas por uma minoria de professores, como ditado em libras (na escola B),

leitura realizada com o uso de uma caixa de som (na escola N), bingo de palavras (na escola D) e construção de uma maquete (na escola M). Para que a criança com o transtorno realizasse as atividades alguns professores se posicionavam ao seu lado (ora ajudando-a ora não) como forma de pressioná-la a fazer. Isso funcionava inicialmente, mas logo a criança se desligava da atividade. Isso mostra que não é por meio da pressão que resultados significativos surgem. É preciso tornar as atividades prazerosas para a criança.

Dificilmente as crianças com diagnóstico do TDAH conseguiam concluir as atividades e corrigi-las (Marcos, Beto, Fernando), cansavam rapidamente (principalmente quando se sentiam presas por muito tempo à mesma atividade), não realizavam leitura silenciosa até o fim e muito menos se concentravam na leitura dos colegas, mesmo quando o texto era curto e possuía letras maiores. Quando a atividade era voltada para a resolução de exercícios no caderno, a criança demorava a iniciá-la e, na maioria das vezes, acabava copiando as respostas do quadro, é o caso de Fernando, que sequer se afetava com isso. Os alunos com diagnóstico do TDAH observados agiam como se o fato de atrasar ou copiar as respostas não fossem problemas. Porém, mostravam grande satisfação pelo pouco que faziam e acertavam (Fernando, Pedro e Eduardo). Já, quando erravam, mostravam-se indiferentes. Essa indiferença dos alunos talvez represente uma forma de ignorar o erro, de se defender do outro e de si mesmo, ou pode representar também uma escolha para não sofrer ou se angustiar com o fato de não conseguir realizar as atividades. Pode ainda significar que tal atividade não tem significado e importância para ele como tem para outros. Tal comportamento é intrínseco ao indivíduo. De fato, são muitas as possibilidades e certamente cada criança tem um motivo próprio para assim agir. Logo, não há como generalizá-lo. O fato é que crianças com diagnóstico do TDAH comumente agem por impulso, suas atitudes são momentâneas, geralmente o que fazem é voltado para o agora, o depois não é visualizado a contento, portanto, tendem a ser inconsequentes. Por isso, é importante que o professor desenvolva a sensibilidade de captar os sinais que a criança fornece e, deste modo, preparar-se para tentar ajudá-la.

Por muitas vezes, presenciei as crianças com diagnóstico do TDAH manipulando objetos ou desenhando nos momentos em que havia atividades

propostas para serem realizadas e, também, durante as explanações da professora. Comumente procuravam distrair-se ou passar o tempo com algum objeto em mãos.

Segundo Marzocchi, as crianças com TDAH

> têm dificuldade para organizar o próprio comportamento segundo as regras e as instruções dadas pelos adultos. Durante o desenvolvimento de um trabalho, comportam-se como se fossem “arrastadas pela correnteza” e ficam envolvidas em muitas atividades secundárias em relação à tarefa principal (MARZOCCHI, 2004, p.27).

Quando a professora de Beto pedia a ele para sentar-se e realizar as atividades, primeiramente ela apoquentava os colegas, pegava os seus objetos, tomava água, sentava, manipulava qualquer objeto que estivesse a sua volta, observava os colegas e novamente se levantava para apontar um lápis, pedia para ir ao banheiro, pedia para ir a secretaria buscar um remédio por que estava com dores. Enquanto isso, as atividades ficavam em último plano, esperando Beto decidir em que momento realizá-las.

O objetivo das intervenções para o TDAH, conforme DuPaul e Stoner (2007, p.45), “voltam-se, tipicamente, para a modificação dos comportamentos alvo nos domínios acadêmico e social”, porém, o objetivo explícito e urgente é “diminuir a frequência de diversos comportamentos relacionados ao TDAH (...), a ênfase primária recai sobre a melhora das competências em diversas áreas e a melhora comportamental, acadêmica e do ajuste social”, por isso, a intervenção do professor é muito importante para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com TDAH e deve levar em conta as necessidades da criança na seleção das estratégias de intervenção (DUPAUL E STONER, 2007, p.129). DuPaul e Stoner (2007, p.128) orientam que “os profissionais das escolas também devem consultar a literatura de pesquisas com relação às intervenções mais eficientes para alunos com TDAH”.

Para melhor especificar a prática docente em relação à intervenção realizada com as crianças hiperativas na sala de aula, usarei duas denominações: intervenção ativa e intervenção passiva.

A intervenção ativa não é punitiva e pode ser mais eficiente em termos de resultados esperados, os quais podem ser imediatos ou não. Nessa perspectiva, encontram-se o atendimento individualizado, conversa individual, registro dos

acontecimentos, elogios (feitos pelo docente), uso de recursos para o cumprimento dos acordos previamente estabelecidos (um cartaz, por exemplo), atenção personalizada à criança (por exemplo, posicionando-se ou sentando-se ao lado dela, procurando motivá-la a fazer as atividades com qualidade), utilização do erro como instrumento de aprendizagem e não como sinônimo de fracasso, efetivação de acordos com a criança a fim de posicioná-la como sujeito na organização da sala de aula, estabelecimento de momentos para manuseio de objetos.

A intervenção passiva utiliza a punição para conseguir momentaneamente um determinado comportamento por parte do aluno ou o professor se exime da punição delegando-a a terceiros. Neste caso, a criança obedece às ordens do professor sem que haja um acordo entre eles. Dentre as intervenções que se enquadram nessa categoria, cito, estando baseada nas observações em sala de aula, a privação do recreio ou do objeto que intermedeia a desatenção, o encaminhamento da criança à sala da coordenação pedagógica ou à direção para que os profissionais que ocupam estas funções possam tomar as medidas cabíveis, ameaças à criança dizendo a ela que seus pais serão chamados à escola, pedidos aos colegas solicitando que ignorem a criança com TDAH, ameaças dizendo que a criança será retirada de perto do principal amigo, reprimendas verbais (feitas em voz alta, na frente de todos). A respeito das reprimendas, DuPaul e Stoner (2007, p.15) deduziram que elas reduzem “o comportamento indesejado quando dadas apenas à criança, a sós com ela, e o mais breve possível após a transgressão, com um mínimo de discussão e demonstração emocional”.

Analisando os relatórios escolares, foi possível identificar outras medidas de intervenção e confirmar as intervenções por mim observadas e analisadas em parágrafos anteriores. Eis as afirmações nos relatórios da escola M: “(...) maltratou os colegas e professores desafiando-os e teve que ser ***retirado da sala de aula***”, “Foram ***levados até a secretaria*** para que a diretora conversasse com eles, (...) ***a mãe foi comunicada com bilhete***”, “Não trouxe a tarefa de casa pronta (...) ficou xingando dentro da sala e falando palavras obscenas. ***Chamamos a diretora*** (...)”, “(...) mesmo ***chamando a atenção*** a criança continuou as agressões. O colega

revidou e como intervenção a professora ***entrou no meio*** para separar a briga e ***chamou a coordenadora*** para conversar com ele". (grifo meu)

Quero ressaltar que a minha pretensão aqui não é qualificar em melhor ou pior as intervenções observadas, mas classificá-las a partir da realidade que pude vivenciar em sala de aula, tendo por fim mais bem compreendê-las.

Em uma tentativa de mudar certos comportamentos das crianças com TDAH, DuPaul e Stoner (2007, p.129) ressaltam que "intervenções muito distanciadas em tempo e lugar do comportamento visado tendem a ser menos bem-sucedidas" e "(...) mudar ou prevenir a ocorrência do comportamento impulsivo geralmente exige que as intervenções sejam implementadas quando e onde os comportamentos problemáticos ocorrem". Alertam ainda que as intervenções devem ser individualizadas, "(...) evitar um enfoque único para todos, baseado na noção de que todas as crianças com diagnóstico de TDAH ou perfil de comportamento têm as mesmas necessidades de apoio" (DuPaul, Eckert & McGoey *apud* DUPAUL E STONER, 2007, p. 130).

Observando as propostas de DuPaul e Stoner, reafirmo a importância da formação continuada dos profissionais da educação, colocando-os criticamente em contato com fontes bibliográficas que possam auxiliá-los na prática da intervenção pedagógica com alunos portadores do TDAH. Pode-se somar a isso o apoio de psicólogos e psicopedagogos, respaldando-os e orientando-os em suas ações docentes.

3.2.3 Relação Escola-Família

A partir do momento em que os pais inserem seu filho ou filha com diagnóstico do TDAH na escola, um elo de confiança busca ser estabelecido entre pais e escola. Com o passar dos dias, se a criança começa a apresentar problemas de aprendizagem e de comportamento, então a busca – por parte dos gestores escolares – de uma efetiva parceria com os pais recomeça. Neste caso, as visitas dos pais à escola se tornam constantes e, muitas vezes, constituem um verdadeiro tormento. Quando a escola propõe o encaminhamento da criança a um profissional da saúde, os pais tendem a resistir e, deste modo, a relação de reciprocidade fica ameaçada.

A escola passa a conhecer melhor a família e vice-versa. Nas entrevistas, os gestores relataram a respeito da resistência à aceitação por parte da família (a mãe e/ou o pai). Mesmo aqueles que hoje sabem da importância de um tratamento médico e psicológico para o filho(a), no início da manifestação do TDAH na criança, se mantiveram arredios, mas, na maioria dos casos, aprenderam a aceitar e buscar ajuda para eles e a criança. A diretora da escola D relatou uma experiência desse tipo vivida na escola com os pais de Beto:

> depois de uns oito meses que nós estávamos com o aluno aqui, convidando a mãe pra vir, às vezes, de 15 em 15 dias e tendo resistência, quando ela viu que nós insistimos em tratar ele daquela maneira ela viu que tava dando resultado, portanto, hoje é uma das pessoas que mais nos dá apoio é a mãe.

Marcos possuía um laudo psicológico dizendo ser necessária a continuidade do tratamento, mas a diretora da escola M relatou que a mãe resistia à necessidade de tratamento psicológico. Deste modo, levava a criança em outros profissionais de saúde (não compatíveis com o transtorno da criança), comunicando à escola que a criança apresentava depressão. Um fato ocorreu durante a coleta de dados da pesquisa. A mãe de Marcos (M6) não quis de imediato participar da pesquisa e não quis participar da entrevista. Quando a coleta de dados se encontrava no estágio final, ela então permitiu que eu observasse Marcos na sala de aula. O fato é que ela não encarava devidamente a realidade, o que dificultava a busca de ajuda especializada para a criança, retardando o seu desenvolvimento. O relacionamento da escola M com a mãe de Marcos era conturbado. A diretora expôs uma situação ocorrida com ela quando solicitou a presença da mãe na escola. A mãe disse

> que nós estávamos discriminando a criança ou taxando a criança até de doida, coisa assim, que a gente chama pra que a mãe nos ajude, a gente chama pra que a mãe procure ajuda médica pra que nos ajude quanto a aprendizagem do aluno, a aceitação até por parte dos pais é difícil.

A diretora comentou que solicitações exigindo a presença dos pais na escola aconteciam em último caso, somente quando a criança ultrapassava todos os limites estabelecidos pela escola e quando, segundo ela, todas as intervenções realizadas pela equipe escolar se esgotavam sem sucesso.

Vê-se que a equipe gestora recorria aos pais quando as suas estratégias eram frustradas, quando se sentia impotente diante do comportamento da criança. A esse respeito, Carvalho (2004, p.44) se posiciona dizendo que

> as professoras recorrem aos pais quando se sentem frustradas e impotentes – quando os/as estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento, com as quais elas não sabem lidar. Culpam a família (a ausência dos pais) pelas dificuldades dos estudantes porque têm sido culpadas (implícita ou explicitamente) pelas autoridades escolares, pela mídia e até pelos próprios pais e mães pelas deficiências do ensino e do fracasso escolar.

Essa autora destacou algo importante que é a crítica que as escolas, mais especificamente os professores, recebem dos pais e da sociedade no que diz respeito às suas práticas pedagógicas.

Pude perceber que este constante ir e vir da família à escola trouxe mais desgastes a ambas do que ações interventivas de fato significativas para o desenvolvimento da criança com diagnóstico de TDAH.

A avó-responsável (M1) por André disse frequentar constantemente a escola, independente dos gestores solicitarem sua presença. Disse também que quando vai à escola, busca estabelecer um diálogo

> não só cobrando, eu cobro se for necessário, mas eu estou sempre para ajudar. Eu sempre quero entender o que está acontecendo pra mim poder ajudar, eu não sou aquela pessoa que chega lá e jogo a criança lá e fala – você é obrigada a educar ele – como vejo a maioria das mães, a escola é um complemento, educação você tem que dar em casa.

Essa avó não se exime de suas responsabilidades de ajudar na formação da criança sob sua tutela e mostra diferenciar os papéis de cada um no que tange à formação integral da mesma. Ela demonstra perceber criticamente os acontecimentos, a dinâmica da escola, e compara a sua responsabilidade com a de outros pais. As posições por ela assumidas são construídas a partir da sua presença frequente na escola de seu neto.

A mãe de Carlos relatou que na ex-escola do filho só ouvia reclamações. Por fim, deixou de frequentar a escola e delegou esse papel ao pai. Na escola atual (M) – à época da pesquisa –, ainda não havia ocorrido situações indesejáveis com relação ao comportamento do filho e, de fato, durante as minhas observações na sala de aula, não presenciei comportamentos que direcionassem a um conflito entre

a família e a escola. Porém, isso não quer dizer que tal fato não poderia vir a ocorrer em momentos posteriores.

A mãe de Eduardo relatou o seguinte: “você chega na escola uma mãe sai feliz e eu quase todas as vezes que vou buscar ele eu tenho que ficar pra conversar com a professora”. A comparação que ela faz em relação às outras mães mostra seu sentimento de tristeza para com a escola.

Apesar do sentimento de frustração relativo ao comportamento do filho na escola e da mágoa ou insatisfação em ouvir as reclamações da instituição, isso não quer dizer que ela não se relacionava bem com a escola; observei que havia diálogo entre a mãe e a gestão escolar. Essa mãe percebia, por exemplo, que a escola reclamava do seu filho, mas buscava, juntamente com ela, soluções, mostrava interesse em ajudá-la. Nesse contexto, é possível vislumbrar que a família da criança não se fechou na ignorância de deixar o problema comportamental apenas para a escola resolver.

Fatores relacionados ao comportamento das crianças surgiram reiteradamente nos depoimentos dos pais e da escola, por isso, este tema tem aparecido constantemente na construção deste texto.

Quando foi dada a oportunidade aos pais para falarem sobre como a escola deveria se organizar ou agir para ajudar seu filho, obtive, dentre outras, as seguintes falas:

- Mãe de Carlos - “sempre lidar com ele com autoridade, mas ao mesmo tempo com carinho, com amor, porque com ele resolve demais a questão de carinho, de afetividade, de amor...”;
- Mãe de Fernando - “colocar uma pessoa só pra ele [...] só pra colocar as coisas para entrar na cabeça dele...”;
- Mãe de Eduardo - “eu acho assim, que eu já fui lá, já pedi, é muito tumultuado a sala da professora, [...] tinha que repartir, mas só que a escola não está tendo estrutura pra isso, porque aí precisava de mais salas de aula”
- Avó de André - “eu diria que elas fossem carinhosas com ele, com jeito você chega nele”

- Mãe de Beto - “o que a psicóloga me fala é [...] que ele não pode ficar dentro de uma sala de aula mais do que uma hora, mas se eu for falar isso eu posso ser errada porque eu não sou a psicóloga, eu não sou a médica e ele também não pode ser tratado diferente”;
- Mãe de Pedro – “para ela não precisa de nada”.

Provavelmente, se fosse para cada família das crianças com diagnóstico do TDAH contar fatos ocorridos com seu filho na escola, por eles considerados bons ou ruins, certamente os ruins prevaleceriam. Isso é compreensível, pois na maioria das vezes o transtorno é detectado em meio aos fatos considerados ruins. Agora, quando somente os problemas apresentados na escola pela criança são repassados aos pais, pode-se levar a família a ter uma visão negativa da prática educacional. Uma tendência presente nas escolas observadas era aceitar somente até certo ponto o convívio com a criança considerada problema.

Nesse contexto, ao ser questionada se o filho já havia sido expulso de alguma escola, a mãe de Carlos declarou que, apesar de o filho não ter sido expulso de escolas anteriores – devido ao conhecimento que ela tinha das leis – todo o tratamento da criança realizado com o psicólogo regrediu e que “a situação ficou tão ruim” que teve que retirá-lo da escola, visto que “a escola não abria mão de mudanças”.

A prática escolar acaba sendo para os pais um desafio a mais a ser superado. A exigência escolar para com os pais cujos filhos possuem o diagnóstico do TDAH é mais intensa do que para com os demais. Vale destacar que 42% dos pais disseram da passagem de seu filho por várias escolas.

3.2.4 Interação

A escola, enquanto instituição educacional, transmite uma imagem de um ambiente onde o processo ensino/aprendizagem é o foco central, intermediado pelas interações entre os sujeitos que o compõe. Mas, como essas interações se manifestam em um ambiente escolar específico quando, entre os sujeitos envolvidos, estão as crianças com TDAH? Uma resposta surgiu por meio da entrevista aos gestores.

Os relatos dos gestores entrevistados sobre a interação das crianças com TDAH com a escola são complementares e semelhantes no aspecto da postura, comportamento e aprendizagem, ao mesmo tempo em que são correlatos, porém insuficientes, com as teorias de maior enfoque na Psicologia.

Na escola ocorrem trocas de ideias, atividades pedagógicas, leitura, escrita, diálogos, recreação e outros. Sendo assim, não é possível falar desse ambiente educativo sem falar de interação e, mais do que isso, da qualidade da interação. As crianças interagem entre si, com os professores, demais funcionários da escola, com os materiais pedagógicos ou atividades educativas propostas. Logo, elas influenciam e são influenciadas pelo coletivo tanto na aquisição dos conhecimentos quanto no comportamento, atitudes, valores e normas.

Cada sujeito envolvido nas interações dentro da escola assume papéis e posições diferentes, bem como expõe seus desejos, motivos, necessidades e sentimentos. Para que a interação efetivamente ocorra é necessária a comunicação, e esta, por sua vez, se dá de várias formas, sendo ela verbal ou não-verbal, como, por exemplo, os gestos, olhares, choro, silêncio, expressões faciais, postura corporal, movimentos, entre outros. Afinal, o motor gerador de qualquer tipo de comunicação é variado.

Ao levantar as formas de interação entre as crianças diagnosticadas com TDAH e a escola, os gestores citaram a agressividade. Talvez seja essa a maior preocupação deles. Porém, é preciso sensibilidade para perceber que a agressividade também é uma forma de comunicação. Atrás da agressividade se encontra o motivo que a gerou. A maioria das mães entrevistadas alegou que a agressividade surge quando se proíbe algo que eles queriam muito fazer e quando se sentem injustiçados. Claro que outros fatores podem levar à agressividade, principalmente em se tratando do ambiente escolar, cuja rede de interações é ampla e complexa, mas não satisfazer os desejos dessas crianças talvez seja o maior motivo gerador da agressividade. Satisfazer ou não esses desejos cabe a escola avaliar, de modo fundamentado, a partir de diagnósticos estabelecidos de modo continuado.

Manter a harmonia na sala de aula é uma tarefa árdua quando está envolvida a criança com o diagnóstico do TDAH. Há alunos que fazem questão de provocá-la por saber que ela reagirá de modo diferenciado, às vezes agressivo.

Voltando-se para o ambiente familiar, essas crianças gostam dos mesmos brinquedos, brincadeiras e diversões das crianças sem o diagnóstico do TDAH, como jogos de computador, videogame, futebol, TV, bicicleta e passeios (à fazenda ou visitas sociais). Em relação ao que eles menos gostavam de fazer, a maioria das mães citou as tarefas de casa enviadas pela escola.

As crianças com o diagnóstico do TDAH observadas possuem poucos amigos fora do ambiente escolar. Quando possuem irmãos com pouca diferença de idade, as brincadeiras que entre eles se efetivam geralmente estão relacionadas à agressividade, tais como lutas, gritarias, correrias, etc. Na maioria das vezes, essas brincadeiras terminam em desavenças e brigas. Quando se trata de filho único, a criança se envolve com seus brinquedos manipulativos (carrinhos, bichinhos, sinuca, etc.). Porém, nas mãos de algumas dessas crianças, esses brinquedos logo viram sucatas, conforme reforça a mãe de Beto: “se você der um carrinho pra ele que chama atenção, ele abre ele pra ver da onde ta saindo a música, aonde que tá o farol, ele destrói tudo”. O importante nisso tudo é que eles demonstram ter paciência, atenção e interesse investigativo em relação àquilo que gostam, sendo, às vezes, necessária a intervenção dos pais para estabelecer limites, é o que declara a mãe de Carlos: “o computador e tudo eu limito, porque ele tem muita paciência pra isso”.

3.2.5 Preconceito

Posicionar-se contra qualquer forma de preconceito significa valorizar a diversidade ou as diferenças, tratar o “outro” com o mesmo cuidado, com o mesmo respeito que se trata aquele que é considerado “não-diferente”.

A questão do “ser” e “não ser diferente” perpassa pela concepção individual de cada ser humano. O que pode “ser diferente” para um, pode não o ser para outro. Porém, a concepção preconceituosa pode tomar grandes proporções a partir da concepção de um único indivíduo, induzindo outros a aderirem, fazendo assim, paulatinamente, parte de mais um indivíduo, de uma comunidade e de sociedades.

Ou seja, uma única pessoa pode tornar-se um vetor disseminador de preconceito, levando a criação de rótulos, estigmas que por si só mostram o lado negativo de enxergar o indivíduo.

Esse fenômeno pode estar ou não dentro das escolas. A partir do momento em que as visões contemporâneas entenderam como uma necessidade as escolas se tornarem efetivamente inclusivas, a elas foi dada a missão de trabalharem em prol da diferença e não de ignorá-la. Mas, esse processo é lento, dolorido, penoso porque tem que partir do subjetivo e do social, nova postura deve ser adotada, a prática pedagógica deve ser revista, novos paradigmas devem surgir no sistema educacional. Nesse sentido, torna-se bastante contraditório o fato de as escolas se auto-intitularem inclusivas e, ao mesmo tempo, praticarem a exclusão quando reprovam, suspendem as aulas, castigam as crianças e quando são indiferentes ao distúrbio ou transtorno que a criança traz consigo para a escola.

Dentre as sete crianças investigadas, quatro são repetentes (Beto, Pedro, André e Fernando). Presenciei constantemente essas crianças sendo privadas do recreio (com exceção do Eduardo) e sendo, por vezes, ignoradas por alguns colegas e professores.

Ao interrogar os gestores sobre o conhecimento que tinham a respeito do preconceito que as crianças diagnosticadas com TDAH de suas escolas vivenciavam no dia-a-dia, fora e dentro da escola, as respostas incorreram entre o *sim* e o *não*. Vale ressaltar que, em alguns casos, o preconceito se instaura antes mesmo de a criança ingressar na escola. Deste modo, os profissionais da escola são informados antecipadamente sobre a “fama” que a criança adquirira nas outras instituições escolares por onde passou. Mas essa “fama”, na maioria das vezes, não vem acompanhada das potencialidades da criança, das suas qualidades. Junto a ela, vêm apenas aspectos negativos. E, neste último caso, muitos preconceitos se deixam transparecer, fazendo com que as informações adquiram aspectos de pouca confiabilidade.

A partir do momento em que a escola é possuidora das informações referentes à criança com TDAH, a tendência é que ela se arme contra ela, e as armas mais comuns utilizadas são as punições.

A atitude de ignorar a criança na sala de aula pelo professor pode ser considerada como um ato preconceituoso, de afastamento, de distanciamento entre professor e aluno. Quanto ao tratamento que algumas crianças recebem fora do ambiente escolar, principalmente no ambiente familiar, os dados se mostraram lamentáveis, pois acenam para uma desestruturação familiar que atinge diretamente o comportamento da criança. Existe caso de preconceito dentro da própria família e também nas famílias vizinhas à residência da criança. Como relatado pela diretora da escola D sobre Beto, ele escutava expressões a seu próprio respeito do tipo “ele é doido”, “ele é o menino doido”. Essa afirmação foi também abordada pela mãe de Beto no momento em que a entrevistamos. Ela acrescentou já ter sido abordada por outras pessoas para saber por que o filho tomava remédio.

O fato é que o preconceito existe dentro e fora da escola, e tanto a criança quanto os pais convivem e sofrem com ele. Fica evidente nessa análise que a escola não deve manter-se focada nas limitações da criança, mas em suas potencialidades.

A pesquisa revelou que as crianças não-hiperativas que fazem parte do convívio da criança com diagnóstico de TDAH na escola, mais precisamente dentro da sala de aula, não foram afetadas por essa mazela. Foi possível presenciar uma harmonia entre elas, brincadeiras, conversas amigáveis e auxílios nas atividades escolares. Percebe-se que não carregam o sentimento de rejeição, de discriminação. Entendo, porém, que, se continuarem sendo influenciadas negativamente por preconceitos que rondam tanto os ambientes escolares quanto extra-escolares, poderão vir a apresentar outros tipos de comportamento no convívio que mantêm com as crianças com o diagnóstico de TDAH.

Os alunos em geral percebem o comportamento da criança com diagnóstico do TDAH, até porque ela em certos momentos não controla seus impulsos e nem mesmo as palavras para expressar as suas emoções. E tudo se dá ali, no espaço escolar, porém, isso não os impede de aceitá-la no grupo ao brincar, desde que ela os respeite, pois, quando desrespeitados, passam a ignorá-la. De fato, não há porque privá-la desse convívio se ela se mostra agradável com todos. Reitero, contudo, que isso não quer dizer que o preconceito não se instalará no cotidiano dos alunos. Ele poderá surgir, posteriormente, mediante interações sociais do convívio

dessas crianças, onde o preconceito relacionado à criança com o diagnóstico de TDAH é comumente evidenciado. Daí a necessidade de a comunidade escolar manter-se continuamente atenta.

Um fato que mostra claramente o preconceito enfrentado pelas crianças com TDAH diz respeito a um contra-senso observado no ambiente escolar. Apesar do direito que as crianças têm ao professor de apoio – por apresentarem o laudo do especialista –, vários professores habilitados para tal ofício as rejeitam e as rotulam por meio de adjetivos, simplesmente desconsiderando o transtorno que possuem.

Os pais, diante de uma situação de preconceito vivenciada pelo filho, saem em sua defesa, buscando apurar os fatos, visto que constantemente a criança com diagnóstico do TDAH é alvo de ataques. Julgo importante mencionar um fato ocorrido dentro de sala de aula com Carlos na ex-escola em que estudava e relatado por sua mãe. O episódio, abaixo descrito, deixa claro o preconceito instalado, além de fornecer, por meio da reação dos pais, aquilo que, enquanto pesquisadora, busco entender: a visão dos pais sobre o preconceito que recai sobre o filho.

> Ele tava sem o lápis e ele queria uma lapiseira e como estava na hora de ir para a escola, eu pedi o moto-táxi para comprar a lapiseira e dá para ele, aí a lapiseira parece que foi 1 real, eu tinha dado 2 e o moto-táxi deu 1 real pra ele, pra ele guardar, aí ele chegou na escola com a lapiseira tal. Uma criança tinha sumido uma lapiseira igual a dele e culpou que a lapiseira era a que ele tinha [...], tomaram a lapiseira dele, fizeram aquele maior barulho, aí ele falando que era dele, que era dele, que eu tinha comprado. Não acreditaram. [...] Ainda culpou, falou que ele tava agredindo a menina [...] porque ele queria a lapiseira de volta, ele foi em cima e queria. Então, elas já falaram com palavras pesadas que ele tava agredindo a menina, mas no caso ele agrediu com palavras: é meu, é meu e eu num te dou. [...] revistaram a pasta dele pra ver se tinha mais alguma coisa, acharam 1 real e ele falou: foi minha mãe que me deu. Na verdade era o troco, mas era dele também. Me chamaram lá, por isso que eu não vou a escola mais, quando cheguei me falou: ele tava com 1 real, [...] você tá comprando ele. Nós fomos apurar mesmo, achou a lapiseira da menina, devolveram e eu falei: agora eu quero que vocês peçam desculpas para ele [...]. Acusaram ele de ter pego a lapiseira, acusaram ele de tá com o dinheiro, que eu estava comprando.

Essa mãe percebeu que o filho estava servindo de bode expiatório, que o tratamento da escola em relação a ele havia ocorrido deste modo devido à rotulação que já o acompanhava. Como a criança não sabia se defender por argumentação, a mãe teve que fazer esse papel, esclarecer e mostrar como o preconceito estava instalado naquele ambiente escolar.

A avó de André quando questionada sobre o preconceito declarou que

> A criança quando ela começa a dar dificuldades, a escola quer passar para frente. [...] e quando é uma criança inteligente [...] você recebe carta de elogio todo mês. [...] então eles acham fácil a criança que não dá trabalho na escola. [...] a criança que vai sozinha, que caminha, eu posso ser a professora dela que ela vai a mil, ela só precisa de um empurrão, e o André precisa de ajuda, de compreensão, de entendimento e isso é muito difícil de encontrar.

Portanto, apesar do baixo conhecimento relativo ao TDAH apresentado por vários dos entrevistados, os responsáveis demonstraram constantemente buscar estratégias para defender os filhos nas mais diversas situações.

3.2.6 Formação docente

No que tange à categoria de análise relativa à formação profissional para atender à diversidade presente nas salas de aula, tendo por enfoque a criança com diagnóstico do TDAH, ela ainda se mostra insuficiente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em seu artigo 2º, inciso II, mencionam que cada instituição (universidade) deverá observar, além do disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), nos artigos 12 e 13, outras formas de orientação, dentre elas o preparo para o acolhimento e o trato da diversidade. Logo, cabe às instituições formadoras cumprir e preparar os futuros professores para essa prática. Mas, quando se fala em acolhimento e trato da diversidade, é necessário aprofundar em seu sentido mais detalhadamente.

A palavra acolher em um dicionário da Língua Portuguesa[3] significa dar acolhida, atender, dar atenção, consideração. A palavra trato significa tratamento, convivência, procedimento, métodos. Quanto à diversidade, o termo se volta à diferença, divergência, oposição. Em um primeiro instante, estes sentidos dados à palavra diversidade podem parecer implicar necessariamente em falta de harmonia. Porém, é preciso se ter clareza de que até mesmo ideias contrárias podem conviver pacificamente, de modo respeitoso e ético. Um desafio contemporâneo é fazer com que todos possam harmonizar-se à diversidade.

Assumindo esse desafio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores propõem que as instituições universitárias preparem o futuro

[3] XIMENES, Sérgio. *Dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ediouro, 2001.

professor para o acolhimento e trato da diversidade em seu futuro local de trabalho, no sentido de atender, entender, aceitar e conviver com os alunos valorizando as suas diferenças, usando métodos adequados para valorização de cada indivíduo, principalmente aqueles que de algum modo são excluídos, marginalizados e/ou sofrem preconceitos. Vale ressaltar que a própria constituição federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) estabelecem que a educação é direito de todos.

Ao analisar as falas dos gestores, foi possível observar que a formação para o acolhimento e trato da diversidade não aconteceu para eles e nem para os professores durante as suas formações acadêmicas iniciais. Em se tratando do TDAH, há uma flagrante carência de programas formativos para os profissionais da educação. Pude observar que aqueles poucos professores que participaram de algum curso sobre inclusão ou sobre o TDAH, não modificaram sua prática docente. Este cenário mostra a atual necessidade de que haja o desenvolvimento de formações continuadas, ou mesmo especializações, que tenham o TDAH – bem como outros transtornos – como foco de atenção, pois cresce a cada dia o número de crianças diagnosticadas com TDAH na escola. Contudo, mais do que programas educacionais, seria primordial o professor ter um acompanhamento individualizado, de modo continuado, de profissionais da saúde especializados para, deste modo, adquirir recursos efetivos para construir uma prática docente coerente e constante. O professor precisa de apoio. Isso ficou claro nas observações.

As falas dos gestores revelam a deficiência na formação para a prática: “nem o grupo gestor nem os professores, nós não tivemos nenhuma capacitação”, “cursos sobre hiperatividade, mesmo eu, não fiz nenhuma, mas assim, leituras a gente tá sempre lendo [...], mas é uma leitura, assim, insuficiente pra gente tá lidando no dia-a-dia”, “o conhecimento é insuficiente, é pouco, eu acho que às vezes a experiência do professor, tem tido assim, até então, mais resultado do que o próprio conhecimento adquirido”. Os professores não conseguiram colocar em prática os conhecimentos trabalhados nos cursos. Há um claro distanciamento entre teoria e prática.

No município de Ipameri-GO, lócus da pesquisa, houve uma iniciativa por parte da Secretaria Municipal de Educação no sentido de capacitar os docentes da

rede de ensino para mais bem atender as crianças com TDAH na sala de aula. Infelizmente, o curso não se estendeu à rede estadual. No entanto, os resultados do curso ainda não são perceptíveis, o que foi possível comprovar com as observações realizadas nas salas de aula.

Diante do exposto, é notória a falta de preparo de grande parte dos profissionais da educação para lidar com as crianças hiperativas, o que pode acarretar em consequências negativas. Por um lado, os profissionais podem considerar alunos indisciplinados como hiperativos. Por outro, podem julgar que crianças hiperativas possuem somente comportamentos de indisciplina e inquietação. Dentre outras consequências, muitos encaminhamentos desnecessários e/ou equivocados podem cotidianamente ocorrer.

Pode-se concluir, pelo exposto, que se faz necessário a implantação de programas educacionais para os profissionais da educação no sentido de mais bem prepará-los para a sua atuação e prática dentro de sala de aula, contribuindo para a formação social e cognitiva dessas crianças. Nessa implantação, os profissionais da educação precisam ser ouvidos a respeito das dificuldades e competências em trabalhar com as crianças hiperativas a fim de contribuírem para a formação dos currículos formativos.

Há uma cobrança sobre o professor por parte da legislação nacional, mas, em contrapartida, não são oferecidas condições adequadas para a sua atuação. Realizar mudanças significa também reestruturar os currículos voltados à formação de professores. A esse respeito Moreira & Baumel (2001, p.10) destacam que “infelizmente, a grande maioria dos currículos dos cursos de formação continua privilegiando o aluno idealizado e o mito das classes homogêneas”, o que torna difícil a atuação do futuro professor frente à diversidade.

3.2.7 Sentimentos, frustrações e expectativas

Falar sobre os sentimentos dos pais e dos profissionais da educação que convivem com crianças diagnosticadas com TDAH é difícil porque só quem passa diretamente por problemas que envolvem essas crianças é que sabe caracterizá-los com propriedade. Difícil também é ver, observar, refletir, escrever e dar voz a essas pessoas. Não é possível expressar detalhadamente, por via escrita, o amor, carinho,

revolta, medo, insegurança, dentre outros, demonstrados pelos participantes da pesquisa, principalmente pelas famílias. Nos momentos propiciados por esta pesquisa, houve risos, choros, expressões faciais de indignação, admiração, agradecimento, frustrações.

Percebi que as mães queriam desabafar e serem ouvidas em uma clara intenção de serem ajudadas. A felicidade e o apoio à pesquisa eram sentidos tanto pela maioria das mães quanto pelos gestores, pois viam a possibilidade de algo bom acontecer na vida da criança.

As mães se mostravam cansadas e, na maioria dos casos, sentiam-se sozinhas. Nos diálogos, nos relatos, frequentemente expressavam seus sentimentos de modo espontâneo. Como dizem as mães: “quem passa por tudo mesmo é a mãe”, “num é todos que tem paciência, quem tem mais paciência? A mãe. O resto ninguém tem”. São depoimentos que revelam o descaso e o desinteresse da maioria dos membros da família relativamente ao desenvolvimento da criança. Essas mães ainda correm o risco de serem julgadas e condenadas pela família, e também pela sociedade, caso o percurso educacional da criança vier a apresentar problemas.

A orientação maior dos psicólogos acontece com as mães, pois geralmente são elas que levam a criança até eles. Deste modo, não se trabalha toda a família para ajudá-las, o que as faz ficar sobrecarregadas e cansadas, conforme afirma a mãe de Beto: “o quê estava ao meu alcance eu tentei, estou tentando, só que eu acho que não tenho limites mais, eu já estou cansada, não quero ficar livre dele nunca, mas chegou num ponto que eu não estou dando conta mais, é eu sozinha”. Essa fala revela que, juntamente com a criança, a mãe também precisa de atenção médica, psicológica, apoio familiar, dos amigos, da escola, da comunidade e da sociedade. O que pudemos avaliar é que no ambiente familiar quase nada se tem feito para ajudá-la.

Conviver com a criança com o diagnóstico do TDAH pode levar os pais a um isolamento social, baixa auto-estima, depressão, dentre outros quadros. “Aconteceu deu deixar a festa e vir embora com ele”, essa fala da mãe de Eduardo deixa claro que ela tomou uma atitude de isolamento social tanto para si quanto para o filho. E essa atitude está atrelada ao fato de qualquer episódio desagradável que possa ocorrer pela ação de seu filho ser socialmente atribuído a ela. Claro que atitudes

como essas revelam sentimentos de vergonha e descontentamento que geralmente acometem as mães nos momentos de dificuldade que passam com os filhos. Essa realidade flagrada pela pesquisa pode gerar consequências, tais como o afastamento dos pais da vida escolar do filho e o sofrimento por parte dos membros da família, inclusive do próprio filho, além de gerar comportamentos agressivos e anti-sociais, levando a família a viver em constante conflito e, deste modo, agravando o quadro do TDAH.

Segundo DuPaul e Stoner (2007, p.215), “é bastante útil que os pais de crianças com TDAH interajam com outros pais de crianças com problemas semelhantes para compartilhar suas frustrações, sucessos e estratégias de defesa”. Esses autores levantaram uma questão importante: a partilha do problema. Em meu ponto de vista, criar grupos de apoio aos pais no município de Ipameri-GO, visando a construção de conhecimentos localmente contextualizados, seria de grande ajuda às famílias das crianças com TDAH.

A mãe de Carlos relatou ter participado em Goiânia-GO de duas sessões de terapia familiar voltadas às crianças com diagnósticos do TDAH. Segundo ela, os maiores problemas que ocorriam com todos os pais que se fizeram presentes nas sessões era o fato de eles não entenderem suficientemente bem o transtorno e haver um índice muito grande de divórcios em consequência do TDAH do filho. Ela ouviu os pais dizerem que o filho tinha comportamentos inadequados devido à separação, mas não os ouviu dizer que os processos de separação perpassavam pelo diagnóstico do TDAH da criança. Os pais entravam em conflito ao conversarem sobre a educação do filho e, tentando encontrar um culpado, surgia o divórcio. Essa mãe disse ainda ter sofrido de Síndrome do Pânico e que, em certos momentos de sua vida, não sabia mais se as suas ações ou reações em relação ao comportamento do filho eram certas ou erradas. Disse ainda que, independentemente do modo que agia, as pessoas falavam que a sua ação estava incorreta, no sentido de que ela não sabia educar bem o filho. Sendo assim, um médico a orientou a não absorver os comentários advindos de outras pessoas. Ela afirmou ter aprendido a absorver somente informações que serviam para ela, e deixou inclusive de frequentar a ex-escola do filho, por não suportar ouvir as reclamações.

Os pais com os quais tive contato nessa pesquisa geralmente reconhecem as qualidades e defeitos de seus filhos e os aceitam como são, sofrem com os comportamentos inadequados dos filhos e, principalmente, com as queixas que recebem sobre eles, advindas da escola ou de outros ambientes. Porém, as frustrações sentidas pelos pais das crianças com diagnósticos do TDAH parecem tomar uma medida maior quando o filho não age dentro dos padrões por eles esperados. Provavelmente, o filho sente a mesma coisa, ou talvez uma frustração ainda mais intensa, por magoar os pais e, também, por desejar agir corretamente e, estando além do seu controle, não conseguir.

No ambiente escolar, o TDAH gera sentimentos de medo, principalmente por parte dos professores, impotência por parte da gestão escolar e, muitas vezes, antipatia para com as crianças portadoras de TDAH. O medo está relacionado à possibilidade de a criança ferir os demais colegas e à possibilidade de agressão contra o próprio professor.

Quem não conhece o TDAH, e tem os primeiros contatos com crianças com o diagnóstico do transtorno, se assusta quando as vê agindo de modos que, na visão da pessoa, são considerados inconcebíveis ou como falta de educação e limites. Marzocchi (2004, p.51) reflete sobre essa questão:

> as pessoas que não vivem com uma criança hiperativa com frequência tentam interpretar a causa do seu problema atribuindo-a aos pais, acusados, na maioria das vezes, de não terem sabido transmitir as boas normas de comportamento.

A mãe de Carlos fez uma declaração voltada a esse contexto. Segundo ela, passou a escutar somente o que convinha, aprendendo a absorver as informações indevidas e críticas. Ela chegou ao ponto de não distinguir se o que fazia era correto ou não e, segundo ela, chegou a ouvir frases do tipo: “você não educa”, “você bate demais”, “você isso, você aquilo”.

Esses casos revelam também o despreparo da sociedade em lidar com indivíduos diagnosticados com o TDAH. Falta conscientização, informação, compreensão e cooperação. E tudo isso perpassa por uma necessidade formativa que oportunize reflexões mais profundas e qualificadas acerca do respeito às diferenças.

No âmbito legal, alguns dispositivos têm sido colocados em prática no sentido de facilitar e ajudar a família na educação da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 101, inciso V, garante aos pais a “requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial” para o seu filho, sob responsabilidade do município. No Estatuto dos funcionários públicos do Estado de Goiás, consta no artigo 51, parágrafo 4º, que “a servidora que tenha em sua companhia filho portador de deficiência, necessitado de cuidados especiais, devidamente comprovado, fica sujeita à jornada de trabalho de 6 (seis) horas diárias”, ou seja, a jornada que atualmente corresponde a oito horas diárias fica, então, reduzida em duas horas. No município de Ipameri-GO esses dispositivos legais têm sido colocados em prática. Vê-se, então, que todos que diretamente interagem com a criança com TDAH precisam de esclarecimento quanto ao transtorno e orientações adequadas e específicas para cada criança, conforme a predominância que a criança possui.

Tenho convicção em dizer, após as experiências vividas nesta pesquisa em meio aos pais, que eles esperam ansiosamente que seus filhos sejam tratados com amor, carinho, compreensão, que seus direitos sejam respeitados, que tenham boa convivência e efetiva aprendizagem escolar. Além disso, desejam fortemente que o comportamento agressivo e desatento do filho seja minimizado com o auxílio dos profissionais da escola, da saúde, bem como das autoridades. A escola, por sua vez, espera cooperação dos pais e ajuda de profissionais e autoridades para amparar-lhes nas suas práticas diárias.

4 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS EM MEIO AOS JOGOS E MATERIAIS MANUSEÁVEIS: ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES

Para apresentar os dados coletados e proceder a análise das intervenções realizadas, as quais estiveram pautadas na aplicação de atividades pedagógicas apoiadas em jogos e materiais manuseáveis, realizei um estudo e planejamento prévio para este fim.

Dentre tantas opções de jogos e materiais manuseáveis, optei por aqueles que considerei possibilitar um planejamento de atividades pedagógicas que atendessem aos objetivos da pesquisa, bem como fossem adequadas às crianças com e sem o diagnóstico do TDAH envolvidos na investigação. Foi considerada a idade e a série das crianças, o contexto do TDAH, o contexto familiar e escolar, buscando jogos e materiais manuseáveis que pudessem satisfazer tanto às crianças menores quanto àquelas de mais idade. Assim, as atividades pedagógicas tomariam caráter intermediário, nem tão simples e nem tão complexas.

Defini oito jogos/materiais manuseáveis, objetivando obter uma quantidade de dados que permitisse reflexões mais sólidas acerca das intervenções e o seu aprimoramento a cada trabalho realizado.

Na escolha, deparei-me com várias sugestões pertinentes e em diferentes fontes, inclusive atividades originais por mim elaboradas e outras que fizeram parte do meu universo de construção. Esse momento gerou dúvidas, análises e reflexões que levaram às escolhas possivelmente potencializadoras das atividades pedagógicas.

Quatro jogos e quatro materiais manuseáveis incorporaram o planejamento, a saber: *O jogo das formas*, adaptado das sugestões do livro Clube da Matemática de Mônica Soltau da Silva (2007); *Tangram*, material manuseável cujas atividades já haviam sido por mim vivenciadas durante a realização de um Curso Técnico de Magistério e adaptadas para esse trabalho; *Ouri*, jogo estilo mancala de origem africana; *Origami*, oriundo da utilização de material manuseável (papel), com vasta literatura a respeito; *Pega-varetas*, jogo bastante popular na realidade brasileira; *Poliedros de Canudos*, material manuseável útil para trabalhos de visualização e experimentação espacial; *Uno*, jogo de cartas que vem sendo difundido em

diferentes países, inclusive o Brasil; *Pentaminós*, materiais manuseáveis formados a partir de cinco quadrados congruentes. Busquei partir dos jogos e materiais manuseáveis, procurando oportunizar às crianças momentos individuais, coletivos de trabalho e momentos em duplas.

Quanto à intervenção, como pesquisadora, estive atenta aos seguintes aspectos:

- compreensão e cumprimento das regras do jogo, a fim de garantir o bom desempenho das crianças;
- erros cometidos, pois estes poderiam estar diretamente vinculados à falta de atenção das crianças;
- incentivos constantes para que elas realizassem as atividades propostas de modo prazeroso.

Os jogos e materiais manuseáveis possibilitaram planejar atividades que envolvessem:

- Princípios, operações, elementos e conceitos matemáticos, tais como: dobro, metade, expressões numéricas, sucessor e antecessor, área, potenciação, paralelismo, diagonal, figuras geométricas, adição, subtração, multiplicação, divisão, poliedros, arestas, vértices e faces;
- Iniciação ao uso da calculadora;
- Produção oral de uma estória.

O planejamento prévio das atividades pedagógicas realizadas está posicionado no Apêndice A da dissertação. Ele é importante para o entendimento dos dados que serão apresentados, bem como das análises que serão desenvolvidas nas próximas seções. Esse planejamento serviu de parâmetro para as intervenções, sem haver engessamento, visto que a aparição de situações espontâneas e não programadas no decorrer da realização das atividades pedagógicas fizeram com que outras intervenções fossem adotadas, repensadas e replanejadas.

As categorias de análise que serão apresentadas a partir da próxima seção, iniciam-se pela caracterização do ambiente das oficinas pedagógicas e, em seguida, pelas categorias previamente estabelecidas quando surgiu o problema de pesquisa.

São elas: domínio das regras; atenção, concentração e raciocínio; socialização; intervenções pedagógicas.

4.1 Caracterização do ambiente das oficinas pedagógicas

As atividades foram aplicadas sempre no período vespertino e sem a presença dos professores das crianças em questão. Na previsão inicial, as atividades pedagógicas deveriam acontecer uma vez por semana com dois grupos de crianças durante dois meses. O primeiro grupo ficou constituído pelas crianças maiores – Pedro, Beto, André – e três crianças sem o diagnóstico do TDAH, totalizando seis crianças. O segundo grupo ficou constituído pelas crianças menores – Eduardo, Carlos, Fernando, Marcos – e quatro crianças sem o diagnóstico do TDAH, totalizando oito crianças. Para facilitar o deslocamento das crianças, as atividades pedagógicas com o primeiro grupo foram programadas para acontecer na escola B e com o segundo grupo na escola M.

As crianças sem o diagnóstico do TDAH foram selecionadas por meio de sorteio, totalizando sete crianças, quantidade igual ao de crianças com o diagnóstico do TDAH (conforme detalhado na seção 2.1).

O primeiro jogo – Jogo das Formas – ocorreu na escola B, conforme programado com o primeiro grupo, mas sem a presença de Pedro. A escola informou que sua família havia mudado de cidade. Na escola M, com o segundo grupo, três crianças com diagnóstico do TDAH faltaram e as atividades foram remarcadas para a semana seguinte. A escola informou que Marcos havia se transferido para outra escola, Fernando havia fraturado o braço, e se encontrava em processo cirúrgico, e Carlos não havia ido à escola. No dia seguinte, foi possível realizar as atividades com a presença apenas de Eduardo, Carlos e as crianças sem o diagnóstico do TDAH, a saber: Lucas e Emerson. Com os grupos desfalcados, reagrupei-os. A constituição do novo grupo ficou determinada por André, Beto, Carlos, Eduardo e quatro crianças sem o diagnóstico do TDAH, sendo elas: Lucas, Emerson, Joice e Mateus, ainda obedecendo ao critério de escolha das crianças sem o diagnóstico do TDAH. Porém, semanas depois, Fernando compareceu a algumas oficinas mesmo com o braço engessado, porém a seleção de quatro

crianças sem o TDAH foi mantida. As oficinas então passaram a ser executadas apenas na escola M.

A partir da segunda oficina, Beto não quis mais participar. Assim, o grupo ficou reduzido a três crianças com diagnósticos do TDAH e três sem o diagnóstico. Esses acontecimentos evidenciam a dinâmica escolar, a qual refletiu diretamente nessa investigação.

Quando finalmente o grupo se firmou, outro fator dificultou a aplicação das oficinas: o recreio escolar. A euforia para brincar interferia na concentração e, para não prejudicar a produtividade no transcorrer das oficinas, liberava-as, retomando as atividades após o recreio. Tal fato ocorreu em todos os dias em que as oficinas foram realizadas.

Estas adaptações metodológicas, necessárias ao bom andamento da investigação, mostram o quão complexas são as pesquisas de cunho qualitativo. Estando sensível a esta compreensão, procurei sempre manter-me aberta a possíveis mudanças a partir dos fatos que a cada dia iam se concretizando em meio às ações de pesquisa.

A seguir, destaco a presença das crianças nas atividades pedagógicas. Por motivos desconhecidos, algumas delas não se fizeram presentes, conforme é possível perceber abaixo:

- No trabalho com o *Tangram* estavam presentes André, Eduardo, Carlos, Lucas, Emerson e Joice.
- No trabalho com o *Origami* se fizeram presentes André, Carlos, Eduardo, Fernando, Joice, Mateus e Lucas.
- No jogo de *Pega-varetas*, André, Carlos, Eduardo, Joice, Mateus e Lucas participaram.
- No trabalho com *Pentaminó* participaram Eduardo, Emerson, Carlos, Lucas, André, Fernando e Joice.
- Participaram do trabalho com o jogo *Uno*, as crianças Carlos, Emerson, Lucas, Eduardo e André.
- Na oficina com *Poliedros de Canudos* participaram André, Carlos, Emerson, Mateus, Joice e Eduardo.

- Na oficina com o ouri as crianças Carlos, Emerson, Lucas, Eduardo e André se fizeram presentes.[4]

4.2 Domínio das regras

A análise que faço a seguir é abrangente e realizada sobre os aspectos mais importantes considerados por mim. Quando necessário, busquei trazer o processo em si para melhor proceder a análise.

No transcorrer da execução das oficinas com os jogos e materiais manuseáveis e as intervenções realizadas, foi necessário retomar, em algumas oficinas, as regras para dar andamento às atividades. Cito o caso de Beto no jogo das formas que não compreendeu de início a regra, chegando a dizer: “ih, tia não vou dá conta não”. Com as retomadas, houve uma evolução gradual de Beto em direção a uma melhor reestruturação das regras do jogo proporcionada pelas intervenções. Esse fato revela a falta de concentração de Beto, mas revela também que é possível um resultado positivo por meio da intervenção.

O grau de compreensão inicial do jogo não foi o mesmo entre todos os sujeitos da pesquisa, pois cada atividade exigia habilidades diferenciadas. No caso de Carlos, este não apresentou, de modo geral, dificuldades iniciais na compreensão dos jogos e trabalho com materiais manuseáveis, porém Eduardo revelou uma dificuldade maior tanto na compreensão das regras quanto no conhecimento dos números quando as atividades exigiam conhecimento prévio nesse sentido. É importante relembrar que Eduardo se encontrava em processo de alfabetização, de tal modo que esse fato interferiu com intensidade menor na qualidade de sua interação com os jogos e um grau maior nas atividades pedagógicas propostas, pois alguns pré-requisitos foram necessários, porém não inviabilizando a sua participação. A intervenção, por meio de questionamentos, permitiu ainda que Eduardo reestruturasse seu pensamento e buscasse na memória conceitos necessários para dar andamento à atividade. Essa percepção foi útil para o próximo passo, o de saber o quanto da regra do jogo ele havia compreendido. Eduardo não soube iniciar suas jogadas, por vezes se mostrando indeciso. Percebi que havia um

[4] Por motivos técnico-instrumentais não foi possível filmar essa oficina.

conflito cognitivo e insegurança em torno das compreensões das regras. Observa-se que cumprir regras é um aspecto que sofre interferência do TDAH e cumpri-las se torna mais difícil sob essa influência, dificuldades essas que também se manifestaram no contexto familiar e escolar de seu convívio, conforme vislumbrado em entrevistas e observações. Durante as atividades Eduardo apresentou erros e acertos, mostrando sua inconstância. Percebi que os jogos deveriam ser retomados por mais vezes e também em outros momentos, possibilitando um melhor desenvolvimento da habilidade de observação ampla e análise das jogadas, visando sua reflexão no cumprimento das regras. Na execução do Jogo Uno, a intervenção foi necessária por mais vezes para a compreensão das regras, visto que ele frequentemente se perdia no significado das cartas. Entendi que esse jogo exigia muita informação para ser compreendido rapidamente por Eduardo. Após algumas rodadas, foi possível detectar por parte dele uma reestruturação na compreensão das regras nos momentos em que foram exigidos descartes. Os descartes ofereciam-lhe oportunidades de escolha em relação ao tipo de carta que deveria jogar.

Observando André, pude ver que, ao mesmo tempo em que ele demonstrava interesse pelas atividades, também agia com resistência. Constantemente o ouvi dizendo “anem tia, não sei não”, “eu não sei fazer, eu sou burro” e outras vezes, recusava-se fazer as atividades. Percebo que tal comportamento não está intimamente ligado à característica do TDAH, mas vem do tipo de tratamento que vem recebendo em sua vida, que pode inclusive estar ligado ao preconceito. Isso, de certa forma, pode ter contribuído para a sua desestabilidade afetiva, juntamente com o fato de ter os pais ausentes na sua formação. Interessei em investigar os motivos que levavam André a agir dessa forma e as oficinas posteriores me encaminharam para uma possível resposta, a qual retratarei mais a frente na seção 4.3. O jogo que contou com a participação intensa de André foi o Jogo Uno, o último a ser executado. Talvez, essa evolução esteja relacionada com todo o trabalho realizado nas oficinas anteriores. O fato de se sentir valorizado, respeitado, pode ter influenciado positivamente nesse momento final das oficinas.

No jogo pega-varetas, André não quis participar com os colegas e num determinado momento jogou sozinho. Vi-o capturando as varetas, mostrando a

compreensão da regra. Devido à resistência em participar da atividade proposta não foi possível detectar o domínio das operações de adição e subtração por meio do cálculo mental. Ao dialogar com ele, buscando uma justificativa para a sua não participação, André alegou preguiça.

Num momento de sucesso, de superação, ouvi André dizendo com voz de satisfação “olha!”, batendo palmas, destacando a sua produção. Noutro momento, André me chamou para mostrar o que havia feito e perguntou: “e agora, mais dois?”. Esse questionamento revela a dedução que fez quanto à forma e à quantidade de canudos necessários para a construção da face, mostrando a sua compreensão da atividade.

No caso de Carlos, quando ele cometia alguns erros buscava justificativas para eles, revelando uma personalidade que, apesar de mostrar aceitação para com as regras, encarava o erro como um incômodo.

Carlos cumpriu em parte com as atividades propostas na oficina com os poliedros de canudos, mesmo com as intervenções realizadas. Ele tentou por um tempo, mas desanimou e desistiu.

A oficina com o tangram estimulou a criatividade e a imaginação das crianças, principalmente de Carlos, pois ele preferiu criar a sua gravura dizendo ter construído um satélite.

Diante das atividades propostas na oficina com o origami, as crianças conseguiram identificar as figuras geométricas formadas pelas dobras, identificaram as diagonais e as retas paralelas.

O jogo pega-varetas proporcionou o respeito às regras e domínio do impulso antes de agir. Em contrapartida, desfavoreceu, por exemplo, Eduardo e Joice na participação das atividades propostas, pois como pré-requisito era necessário conhecer as operações de adição e subtração e a habilidade de realizar cálculo mental. Porém, o fato de apresentar dificuldades nesse aspecto não os impossibilitou de jogar.

A esse, despeito, as atividades que exigiram cálculo mental, as crianças, com exceção de Carlos apresentaram dificuldades em executá-las.

Quanto à oficina do pentaminó, esta gerou impaciência, mas contribuiu para o exercício da persistência e da observação.

Dos jogos executados, o ouri foi o que trouxe poucos resultados significativos ao nível do desenvolvimento de competências. Porém, considero que sua contribuição maior está no estudo que se deve fazer de suas limitações para com as crianças investigadas. Mesmo com as intervenções, Eduardo, por exemplo, não conseguiu compreender as regras do jogo. Ao distribuir os grãos, ele o fazia colocando qualquer quantidade nas casas, não obedecendo a sequência. Uma das possibilidades do insucesso, creio que possa estar no raciocínio e estratégia do jogo. Tal exigência gerou desinteresse no grupo, pois forçava a criança a ter um grau de concentração maior que os demais jogos trabalhados. As crianças realizaram três jogadas e não quiseram prolongar o jogo.

Pelos resultados apresentados, avalio o Jogo Uno como o mais significativo entre as oito oficinas trabalhadas. Foi o jogo que exigiu maior atenção, concentração, raciocínio, estratégias e, principalmente, memorização e respeito às regras, as quais são extensas e com muitos detalhes. As atividades propostas foram executadas com êxito pelos alunos. Apenas André não quis realizá-las, porém jogou com grande desenvoltura.

Esse jogo proporcionou, além dos aspectos citados no parágrafo anterior, uma socialização positiva entre as crianças, bem como a resolução de situações-problema envolvendo as cartas do jogo, as operações de adição e subtração e o manuseio da calculadora.

Um fato ocorrido em algumas oficinas está relacionado com o tempo programado para o desenvolvimento das atividades, o qual não foi suficiente devido ao tempo que as crianças levaram para realizá-las. Dessa forma, não foi possível cumprir com todas as atividades planejadas. Isso mostra a proporção que as atividades podem tomar quando entre os alunos estão presentes crianças com diagnóstico de TDAH. Aquilo que considerei simples e rápido de executar se mostrou o oposto para algumas crianças. Para elas, foi um desafio, um problema a ser resolvido. Esse problema ocorreu na oficina com o tangram, pentaminó e com o poliedro de canudos, que são oficinas ocorridas com materiais manuseáveis. Não limitei o tempo para execução das atividades, pois esse não era o propósito.

No âmbito geral, as crianças seguiram as regras e cumpriram as atividades propostas dentro de suas limitações.

4.3 Atenção, concentração e raciocínio

Conforme exposto na revisão de literatura, atenção e concentração são características afetadas pelo TDAH. Os resultados obtidos permitem a constatação de que os jogos e materiais manuseáveis contribuem significadamente para o desenvolvimento dessa área cognitiva, cuja análise coloco em evidência nos parágrafos seguintes. Para melhor compreensão da análise, trago os casos específicos e, posteriormente, trago a análise geral das oficinas.

Observei, por exemplo, que no Jogo das formas Beto se concentrou na confecção e recorte dos quadrados e nenhum estímulo lhe tirou a atenção durante esse momento. Nessa etapa, ele foi cuidadoso e caprichoso na confecção das cartelas, não agiu apressadamente e foi o primeiro a concluir a atividade. A análise que faço, volta-se para o fato de que tal comportamento não foi visto em sua escola, na sala de aula. Beto não conseguia concluir as atividades propostas por sua professora. Isso evidencia que o conhecimento do que é interessante para a criança é importante para resgatá-la, se usado a seu favor. Nessa oficina, Beto produziu mais que em todas as aulas observadas por mim em sua escola. Nas primeiras jogadas, Beto apresentou dificuldades na compreensão do jogo. A possível causa foi falta de concentração, pois novamente não percebi nenhum estímulo externo desviando a sua atenção. Após a compreensão das regras, ele agiu estrategicamente na finalização do jogo, mostrando o potencial do seu raciocínio, porém, se cansou rapidamente demonstrando impaciência, logo pediu para ir ao banheiro, o que me fez perceber que prolongar a atividade poderia comprometer as atividades subsequentes. Apesar dessa demonstração, Beto ainda se manteve concentrado na jogada do colega e nas minhas intervenções, pois permaneceu a maior parte do tempo concentrado, sentado e participativo, não perturbou o ambiente como era de costume em sua escola.

Continuando a análise, volto meus olhares para André, que, se permitindo participar das atividades propostas, não revelou problemas de atenção e concentração, mas revelou dificuldades na coordenação motora. Em outros momentos, mostrou-se apático, sem perturbar o desenvolvimento da oficina, mas, vez ou outra, do nada, pronunciava palavras obscenas. Em algumas circunstâncias, André dizia estar com preguiça. Observando-o, caracterizei a sua fala como uma

fuga que objetivava ignorar a concepção que ele próprio tinha de si, considerando-se incapaz de realizar o que lhe era solicitado. Na oficina com o tangram, por exemplo, André resistiu, desviando sua atenção para a sala de aula e ignorando a atividade. Para envolvê-lo, solicitei que observasse as peças na gravura exposta e, quando iniciei a montagem, apontei para as peças que formavam a gravura a fim de que ele as encontrasse em sua mesa. Assim, ele conseguiu peça a peça, finalizar a montagem.

As oficinas trouxeram contribuições em uma área não imaginada. Elas revelaram a carência de André no aspecto afetivo. Ele buscou a atenção de todos e se defendeu por meio de um comportamento perturbador, ora imitou os colegas elevando o nível de perturbação na sala. Um exemplo desse comportamento desafiador ocorreu na oficina com o pentaminó. Ao solicitar que ajudasse a contar os quadrados para identificação da área da figura, de modo sarcástico, ele respondeu indevidamente e propositalmente “cento e um, cento e dois, cento e três, cento e quatro”. Esse comportamento perturbador também demonstrou limitações. No transcorrer das oficinas, o poder de atrair a atenção dos colegas foi diminuindo, pois estes ora estavam envolvidos com a atividade, ora o ignoravam, deixando claro que até mesmo esse tipo de comportamento se torna cansativo.

Na oficina com o origami, a concentração e a participação de André foi efetiva, principalmente na etapa final.

No caso de Eduardo – a criança mais nova do grupo – recordo que, ao analisar seu comportamento e sua interação na escola, os dados revelaram uma criança agitada, que não parava sentada e muito dependente do apoio da professora. Nas oficinas, ele manifestou a mesma dependência, exigindo um grau de atenção maior de minha parte, porém, em alguns momentos, agiu com mais independência em relação ao seu comportamento em sala de aula. Constantemente observava os colegas, mas logo retomava a atividade. Mostrou ainda persistência e vontade de desenvolver as atividades corretamente.

Eduardo revelou dificuldades na identificação das cores. Por vezes, se limitou à simbologia e aos conhecimentos prévios que trazia consigo. Tal fato não o impediu de jogar e muito menos o desmotivou, pelo contrário, mostrou uma vontade enorme de participação.

Quanto às questões propostas no planejamento, os dados revelaram uma inconstância e insegurança de Eduardo. Em alguns momentos, ele desenvolveu a atividade corretamente, em situações análogas resolveu de outra forma e, várias vezes, suas respostas se basearam nas dos colegas.

Eduardo revelou ainda, em um só tempo, dificuldade na coordenação motora e grande espírito de participação. Num determinado momento, disse: “ih, eu errei”. Então, refez, tentando agir da melhor forma. Não conseguiu identificar os números acima de um e perguntou “tia, como é o quatro?”. Apresentou dificuldades também na escrita, visto que se encontrava em processo de alfabetização. As oficinas proporcionaram a ele o contato com os números de um a quatro, de forma lúdica, e também com a escrita. Eduardo, mesmo com muita dificuldade, buscou participar. Em momento algum expressou incapacidade, se envolveu completamente nas atividades e, num determinado momento, disse que “estava difícil”, mas, permaneceu lá, sempre tentando. Quando não conseguiu desenvolver a atividade, passou a observar os colegas. Durante a oficina Poliedros de Canudos, Eduardo concluiu cada etapa de modo lento, deixando transparecer um descompasso em relação aos outros.

Analisando os passos de Carlos, percebi que ele apresentou dois focos paralelos de atenção nas atividades com o jogo das formas: um nos moldes e recortes das cartelas e outro nas falas dos colegas. Ele interferiu nas falas dos demais sem parar a atividade que vinha fazendo, diferentemente de Eduardo que permanecia calado, concentrado e alheio às conversas. Num determinado momento, sua concentração foi tamanha que nem o “bate-papo” dos colegas nem as minhas orientações vieram a desconcentrá-lo. Posso afirmar que Carlos foi a criança que mais se manteve atenta às minhas palavras e intervenções, pois a sua interação, além de mais atuante, também foi constante.

Carlos demonstrou ainda uma baixa tolerância em aceitar que os colegas sobressaíssem a ele nas atividades. Porém, durante as jogadas ficou atento e soube esperar a sua vez e conseguiu realizar inferências sobre as jogadas do colega, demonstrando desenvolvimento de raciocínio. Carlos apresentou problemas em dominar as regras dos jogos, conseguiu se manter atento em suas estratégias e nas estratégias dos colegas. Em alguns momentos teve paciência, desfazendo suas

jogadas e reiniciando-as com uma nova estratégia. Para ele a questão da competição é bem apurada. Os jogos possibilitaram ainda a prática da espera, equilibrando as atitudes impulsivas tanto por parte de Carlos quanto de Eduardo.

Carlos revelou ser uma criança com a auto-estima bem elevada. Concluo que tal comportamento é fruto dos estímulos realizados pelos pais, uma de suas falas comprova essa afirmação ao dizer “tia, eu sou hiperbom em jogo da memória”. Ao distribuir uma borracha para cada criança, Carlos disse “eu não preciso”, mostrando por trás dessa afirmação que se considera auto-suficiente para realizar as atividades propostas. Noutro momento, disse “olha o tanto que eu sou esperto, tia falta só recortar aqui e já forma um”. Ele queria dizer que com apenas um corte conseguiria formar uma cartela. Noutro momento, Carlos disse “isso deveria custar cinquenta reais” e, ao explicar que a cada jogo correto marcaria um ponto, então perguntou se ganharia nota. Dois elementos caracterizam a influência do ambiente familiar no comportamento de Carlos manifestado nessa oficina: primeiro, a sua elevada auto-estima, claramente identificada em suas falas, e, segundo, o reflexo da intervenção de sua mãe referente às recompensas com mesada. Mais um elemento reforça a questão da recompensa: as notas que são derivadas da atuação escolar. Carlos deixou claro que para realizar alguma atividade tinha que ter uma recompensa. Observei em alguns instantes que, mesmo cansado, ele conseguia cumprir com as atividades propostas até o fim. Acredito que se a atividade não estivesse proporcionando momentos prazerosos, ele teria desistido no instante em que revelou o seu cansaço.

Carlos, na oficina do origami, encontrou no chão uma peça triangular e reconheceu-a como parte do tangram (oficina realizada anteriormente). Observa-se neste e em outros casos que a memória não é fator preocupante com relação às crianças com diagnóstico do TDAH com as quais trabalhei.

A característica mais evidenciada nas oficinas com relação à Carlos foi a hiperatividade, porém a impulsividade se fez presente em alguns momentos. Por vezes, se mostrou inquieto e agitado, circulando pela sala, desafiando os colegas e a mim, suas conversas ecoavam num tom muito alto e intensamente.

O trabalho com o origami contribuiu significativamente para o desenvolvimento da concentração de Carlos, diminuindo os conflitos no ambiente da

sala de aula, bem como as conversas que desfocavam a atenção de todos. Outra situação ocorreu quando ele notou que o quadrado que estava em sua mão não dava para fazer a dobradura que havia escolhido, percebendo que para dar certo deveria ser um retângulo. Vê-se que, por meio da observação e comparação, Carlos deduziu e verbalizou seu raciocínio, percebendo que não conseguiria realizar a dobradura com aquela figura geométrica.

Direcionando o olhar para Fernando, pude perceber que ficou evidente a manifestação da característica da desatenção e concentração no momento da apresentação (definição e história) do origami realizada por mim. O seu foco esteve voltado para a observação dos colegas, fato esse observado também em sala de aula. O comportamento de André (batendo palmas, rindo e observando se os colegas o olhavam) foi o motivo principal da desatenção de Fernando. Percebi que a cada etapa pedida para as crianças executarem, Fernando conseguia executá-la, fato esse dificilmente ocorrido com suas tarefas dentro de sala de aula com a sua professora.

Na oficina com o origami, a exposição das gravuras formadas com as dobraduras prendeu a atenção de todos. Nesse momento, houve uma interação maior com a atividade. Todos observaram as figuras e teceram seus comentários. Nessa oficina, percebi ainda que o grupo estava mais agitado em relação aos trabalhos realizados anteriormente. Por isso, optei por permanecer por pouco tempo explanando de modo oral. Passei rapidamente a desenvolver as atividades de cunho prático, buscando minimizar a manifestação da desatenção e o tumulto no andamento dos trabalhos.

As atividades iniciais com o origami se revelaram ainda como atividades em nível de complexidade médio, provocando um sentimento de insegurança nas crianças e gerando uma agitação maior na turma. Porém, as atividades possibilitaram momentos de concentração. Visualizei Carlos concentrado na dobradura em meio às conversas dos colegas. Eduardo e Fernando também se concentraram, mas André, contrariamente, buscava a atenção de todos. Mateus, apesar de não ter o diagnóstico do TDAH, mostrou-se bastante agitado e, por vezes, tirava de André o pouco de atenção que o mesmo dedicava à atividade. Carlos, ao concluir uma dobradura da casquinha de sorvete, buscou pela sala de aula papéis

diversos para embolar e colocar dentro da casquinha e, assim, simular um sorvete, depois se sentou. Observa-se a espontaneidade com que Carlos se movimentou pela sala de aula, guiado pela imaginação, representando uma situação por ele vivenciada em seu contexto. Esse fato evidencia algumas contribuições proporcionadas pelo trabalho com o origami mediante os materiais que estavam dispostos pela sala, a saber: espontaneidade, representatividade, imaginação e criatividade, contudo deixa claro também que ele agiu por impulso.

Ainda nessa oficina, ao dispor as crianças sentadas no chão para a realização de dobraduras e colagem, ações estas não presenciadas nas observações em sala de aula, o sentimento de liberdade gerado, ocasionou um comportamento de euforia por parte das crianças.

Um fato inusitado aconteceu na oficina do pentaminó. Quando questionados sobre o porquê de a gravura a eles apresentada se chamar dominó, várias respostas infundadas surgiram. André, que até então não havia se manifestado, respondeu que era por causa do quadrado. Observa-se uma interação maior de André quando o mesmo se apresentava seguro em relação a sua resposta. Porém, tal afirmação estava incompleta e, para minha surpresa, Eduardo foi quem deduziu primeiramente que era por causa dos dois quadrados. É notória a atenção, o desenvolvimento de observação e a inferência feita por Eduardo. A partir do momento que todos compreenderam que o conceito tinha a ver com a quantidade de quadrados, não apresentaram dificuldades em realizar inferências em relação ao triminó, tetraminó e pentaminó. Esses lhes instigaram a criatividade, levando-os a desenhá-los conforme as suas imaginações.

Um fato ocorrido na oficina com os poliedros de canudos chamou minha atenção para o significado que os trabalhos até então desenvolvidos estavam representando para as crianças: a professora de Mateus e Emerson pediu que eles retornassem para a sala de aula para lanchar, mas eles não quiseram ir. Emerson respondeu dizendo “nós vamos lanchar aqui” e Mateus disse “ah, nos não vamos lanchar não, nós estamos ocupados aqui”. Continuaram, então, trabalhando na confecção do poliedro. Percebi, com isso, que as atividades estavam despertando neles interesse e envolvimento, deixando-me a sensação de que aquele contexto era a eles agradável.

Uma análise especial se faz necessário com a oficina ocorrida com o jogo ouri. Ao iniciar a explicação das regras, as crianças foram se dispersando. Passaram a observar outras coisas na sala de aula e a brincar um com o outro. Acredito que a complexidade exigida pelo jogo, desestimulou a participação das crianças. O ouri é um jogo que estimula ambos os jogadores ao “plantio” que, por sua vez, ocorre até mesmo em “terras” adversárias. Colhe quem semeia, portanto, os dois jogadores ganham. Diante das regras e objetivos, verifica-se que o ouri é um jogo que não se conta com a sorte, exigindo, então, bastante raciocínio lógico e matemático, o que, consequentemente. leva a um nível de atenção e concentração elevado.

O insucesso pedagógico ocorrido na aplicação desse jogo pode ter como uma possível causa a exigência do nível de atenção e concentração. Isso leva a concluir que sua aplicação deve ocorrer em um nível de maturidade acima da qual se encontram as crianças em questão e, acima de tudo, quando a superação das características próprias do TDAH esteja num patamar mais desenvolvido.

Dentre todas as oficinas trabalhadas, trago destaque para o jogo uno. Esse jogo proporcionou maior qualidade de interação, participação, paciência, controle da impulsividade, respeito às regras, atenção, socialização, estratégia e vibração. As crianças não demonstraram cansaço e estiveram sempre dispostas a uma nova partida. No que diz respeito ao controle da impulsividade, isso ficou evidente nas atitudes de Carlos. Uma das regras não permitia “palpitar” ou “dar dicas” para se beneficiar no jogo. Carlos já havia cometido essa infração e foi penalizado por isso, noutro momento ele impulsivamente começou a palpitar, então, lembrei-o da regra e ele falou “desculpa, desculpa” e se conteve. Aqui está um exemplo da contribuição do jogo para o controle da impulsividade. Descumprir a regra traz penalizações e isso o prejudicaria posteriormente. A partir daí ele se conteve.

André assumiu outro comportamento diante desse jogo, em momento algum usou palavras obscenas ou agiu de forma desafiadora. Mostrou gosto pelo jogo, não apresentando dificuldades na compreensão das regras. Concentrou-se nas jogadas, dominou as regras e montou sua estratégia de jogo. É importante ressaltar que em momento algum ele disse que não daria conta de jogar e não pronunciou palavras obscenas como comumente acontecia em oficinas anteriores. André observava as

cartas descartadas pelos colegas e as possibilidades que tinha em suas mãos, prevendo a jogada que faria. Mostrou-se satisfeito, sorridente e participativo.

Esse jogo proporcionou ao Eduardo o contato com as cores de forma lúdica, mostrando-lhe a necessidade de conhecê-las para realizar suas jogadas, o que dele exigiu memorização e identificação das mesmas. Esse jogo amenizou suas dificuldades no conhecimento de algumas cores. Eduardo ainda se mostrou inquieto, revirava constantemente na cadeira, levantava, sentava, ajoelhava e jogava.

Numa determinada rodada, Eduardo foi “pulado” e não se irritou com isso. Noutra, Lucas fez Eduardo comprar duas cartas e Carlos disse com um sorriso nos lábios “nossa, tadinho Lucas!”. Eduardo pegou as cartas e não se perturbou com o fato. Esse momento revela o ato de amizade por parte de Carlos e um comportamento sereno de Eduardo.

Carlos vibrava com as cartas “ação” sendo descartadas. Numa rodada, na sua vez de descartar, disse “vou escolher o vermelho porque quase ninguém tem o vermelho”, essa percepção ocorreu pelo fato dessa cor ainda não ter aparecido nas rodadas. Percebe-se a atenção e concentração de Carlos nesse jogo. Noutro momento, ele disse “acho que meu jogo vai dar certinho” e descartou a carta coringa solicitando ao próximo jogador o descarte de uma carta na cor que ele tinha em mãos, acreditando que na rodada seguinte aquela cor permaneceria e ele teria oportunidade de descartar. Tal estratégia revela o potencial da sua inteligência e raciocínio.

É notória a relevância dos dados obtidos, e um deles surgiu espontaneamente, como no caso da coordenação motora. É interessante notar que essa contribuição surgiu de modo independente, não fazendo parte dos planejamentos previamente elaborados. Isso mostra o dinamismo tanto da prática de pesquisa quanto do desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Um dos resultados positivos proporcionados pela manutenção da atenção e concentração durante as oficinas foi o estímulo à criatividade, deixando as crianças livres para exercitarem a imaginação. Carlos, por exemplo, na oficina com o tangram criou sua própria gravura, dizendo ser um satélite.

Por vezes, as atividades foram revistas e priorizadas em decorrência visível do cansaço das crianças.

No que tange ao grupo como um todo, pode-se dizer que as oficinas trouxeram contribuições acerca da atenção, concentração e raciocínio. Mesmo manifestando algumas dificuldades, as crianças com e sem o diagnóstico do TDAH conseguiram finalizar, em algumas oficinas, cada etapa proposta. O trabalho com os materiais manuseáveis proporcionou concentração e interesse na maioria das crianças, além da curiosidade, dedução, participação, satisfação e controle da impulsividade.

Atenta-se para a contribuição na efetivação de um trabalho voltado para o desenvolvimento da autonomia, exigindo dos alunos a observação e independência.

Verifica-se, de modo geral, quão volúvel são os comportamentos das crianças designadas hiperativas.

Para evitar os tumultos e a agitação ocorridos em determinadas oficinas foi necessário não prolongar as atividades. Acredito que tais características se tornam problemas quando, numa situação que exige o controle da atenção, concentração e da impulsividade, a criança com diagnóstico do TDAH não consegue dominar-se, situação essa também possível para uma criança sem o diagnóstico.

Observa-se que as crianças, por meio do comportamento e da fala, direcionam as atividades. É preciso ter sensibilidade para perceber o momento de parar, de continuar ou mudar o rumo das mesmas. As oficinas possibilitaram a mim o desenvolvimento dessa capacidade e, principalmente, a flexibilidade e a reflexão no sentido de avaliar as atividades, bem como rever o planejamento.

Os resultados obtidos indicam que é possível fazer uso dos jogos e materiais manuseáveis como recurso didático para se trabalhar tanto o conteúdo quanto a característica da desatenção e impulsividade.

4.4 Socialização entre crianças e pesquisadora e crianças entre si

Barbosa (2003) realizou um estudo com crianças em processo inicial de escolarização, visando discutir as principais categorias constituintes do processo de socialização que emergiram das próprias crianças sujeitas do estudo. O autor revelou que

> a socialização da criança não é uma mera adaptação ou interiorização dos elementos dos contextos sociais, mas é uma apropriação/inovação que pode ser apreendida somente a partir do ponto de vista da criança, pelas

> questões que ela se coloca e pela significação que atribui, individual e coletivamente, aos contextos sociais que a abrigam (BARBOSA, 2003, p.32).

Se, de fato, a criança apropria e inova elementos do contexto em que está inserida a partir “do como” ela vê o outro e esse contexto, então seu comportamento é consequência do seu ponto de vista frente aos desafios propostos.

Portanto, busco analisar a socialização das crianças com o diagnóstico do TDAH a partir da sua interação com o outro, do outro consigo, de todos com a pesquisadora, e vice-versa, nesse contexto do TDAH e das atividades pedagógicas proporcionadas pelos momentos realizados com os jogos e materiais manuseáveis.

Analisar as interações envolvendo crianças com diagnóstico do TDAH é bastante complexo, pois suas ações e reações deixam dúvidas quanto a estarem ou não sob influência do TDAH ou de outros fatores. Dessa forma, a investigação revelou os mais variados comportamentos, conforme retratados a seguir.

A primeira oficina gerou momentos de observação e necessidade de se conhecer o outro.

A interação entre as crianças durante as práticas das oficinas nem sempre ocorreu amistosamente. Ficaram evidenciadas as fraquezas, dificuldades, potencialidades, fazendo com que os alunos ora reagissem positivamente ora negativamente.

As crianças perceberam a dificuldade de Eduardo no desenvolvimento das atividades e riram dele, inclusive de sua fala infantilizada. Esse comportamento foi mais bem evidenciado por Carlos, cuja auto-estima se mostrou elevada, ao ponto de julgar a si próprio como um aluno extremamente inteligente. Em um só tempo, se supervalorizava, desvalorizando o outro. O mesmo aconteceu com André, que apresentou dificuldades na fala, comportamento desafiador e pronúncia de palavras soltas e obscenas. Nesse caso, alguns alunos revelaram a visão que tinham do outro, julgando-o como alguém inferior e incapaz.

Beto revelou seu lado parceiro e solidário ao ajudar o colega a desenvolver o jogo (jogo das formas).

No transcorrer do jogo das formas, Emerson e Carlos chegaram a um impasse, um acusando e o outro se defendendo. Carlos acusava Emerson de estar “trapaceando” no jogo, então propus que eles mesmos encontrassem a solução para

o impasse que logo foi resolvido e aceito por eles. Vê-se que para o jogo funcionar, eles tiveram que abrir mão das regras impostas por eles mesmos. Negociaram para chegar a um consenso. O ato de negociar é algo aprendido tanto no contexto familiar quanto escolar, prática que se tornou necessária nesse momento do jogo.

Também houve situações de solidariedade entre eles. As crianças também se mostraram amistosas e participativas, revelando o prazer em desenvolver as atividades.

A partir da segunda oficina revelações comportamentais, psicológicas e afetivas se evidenciaram conturbadas nas atitudes de André. A partir daí, as oficinas proporcionaram a mim, uma melhor compreensão da concepção que André tinha de si mesmo. Ele, por sua vez, se considerava incapaz e usava ataques verbais contra si mesmo (se chamando de “burro”) e vendo o outro como uma ameaça. Então, usava de palavras soltas e obscenas para afastar qualquer tipo de ofensas dirigidas a ele. A carência de atenção o fazia agir por meio de um comportamento desafiador. Situações ocorridas em outros contextos, conforme reveladas por sua avó, indicam o preconceito sofrido por André. Além disso, entendo que o fato de os pais não darem a ele a atenção devida pode ser um dos motivos que contribuem para o seu comportamento rebelde. Vê-se que a criança não conseguia se desvincular dos problemas presenciados em outros contextos e, dessa forma, o seu comportamento na escola tornava-se um reflexo das atitudes que tomava em outros ambientes. Por este e outros fatores é que se torna complexo o ato de avaliar até que ponto a criança age ou não sob influência do TDAH. André enxergava os contextos atuais como àqueles presenciados no passado – e que se estendia no presente – não trazendo para ele boas experiências. O comportamento negativo de André nos momentos em que se mostrou desafiador e com pronúncia de palavras obscenas se contextualiza em seu ambiente familiar. Em entrevista, sua avó relatou que tal vocabulário foi aprendido com o colega vizinho a sua casa, uma criança, segundo ela, criada “solta”, que frequentava sua casa e por lá permanecia por horas na companhia de seu neto. Observa-se que André apresentou difícil socialização. Fazê-lo interagir em meio ao novo contexto, dialogando com todos ali presentes de uma forma positiva, demandou um maior esforço da minha parte.

André a todo o tempo tentava chamar a atenção dos colegas, falando num tom alto e constante, fazendo inclusive com que Eduardo o imitasse. Percebo que Eduardo o via como uma criança “engraçada” e “alegre”, transmitindo isso a todos, enquanto, na verdade, seu comportamento era provocativo. Tive a sensação de que ele estava testando a minha reação. Ele me via como um adulto que estava ali para mandar e pronta para castigá-lo. Mantive-me centrada e agindo com respeito, tentando desmistificar essa concepção, que acredito ter refletido em bons resultados na última oficina realizada.

Como André constantemente dizia palavras aleatórias inapropriadas e desagradáveis chegou ao ponto de não ser mais atrativo para as demais crianças, que passaram a ignorá-lo. Vê-se que o que era “engraçado” no começo (na visão das crianças), em excesso se tornou “chato”. Por fim, ouvir tais palavrais de André foi se tornando insuportável para algumas crianças, é o que revela um fato ocorrido numa oficina. Carlos e Emerson, incomodados com as palavras obscenas emitidas por André, foram se irritando. Esse, por sua vez, se aquietou, calou-se. Carlos chegou a dizer que eu tinha que “expulsar esse menino porque senão ele ia ensinar coisas erradas pra esse menininho” (ele se referia a Eduardo). A fala de Carlos revelou a avaliação que fazia do comportamento de André, enxergando-o como negativo e com poder suficiente para influenciar crianças menores do que ele, dando a entender que ele – Carlos – era resistente e não se deixava dominar por tal comportamento indesejado. Do nada, novamente, André disse “vai pro inferno” e Emerson disse “eu vou perder a paciência com você”, Carlos disse “eu também”. No princípio o que era graça se tornou incômodo. Esse incômodo sentido por ambos revela que esse tipo de comportamento não é algo praticado intensamente por eles e, principalmente, que não é comum no convívio que têm em casa, pois se assim o fosse provavelmente não se mostrariam tão aborrecidos com André.

Eduardo sempre se manteve participativo, revelando o significado que aqueles momentos estavam representando para ele, encarou todas as atividades com seriedade.

Um aspecto interessante é que o comportamento de André, no que diz respeito à pronúncia de palavras obscenas, não influenciou as demais crianças, no sentido de levá-las também a pronunciar tais palavras. Daí cabe uma pergunta:

porque não houve essa influência? Acredito que o motivo tenha sua origem nos valores já apropriados em seus contextos de convivência, os quais não priorizam os referidos palavreados, negando esse tipo de comportamento.

Uma atividade realizada em dupla fez com que Mateus se adiantasse para formar dupla com André. Vê-se que um laço de amizade surgia entre eles. Mateus o incluiu na interação. Isso foi importante para a valorização de André como alguém capaz de conquistar amizades.

Na oficina com o jogo pega-varetas, André revelou seu lado solitário. Ele não quis jogar com os colegas e ficou manuseando as varetas, sozinho. André, apesar de ter uma prima que também reside com sua avó, é uma criança muito solitária, seus interesses não correspondem aos interesses da sua prima, que, vale ressaltar, ainda é mais nova que ele. Observa-se que André não tem amigos (o amigo que tinha, mudou-se), seus brinquedos, na maioria deles, não necessita do outro para brincar, então, percebo a dificuldade que ele tem de se relacionar com os colegas. Vejo ainda que o trabalho com os jogos e materiais manuseáveis revelou o complexo de inferioridade que André carregava consigo. Para ele, o outro é visto como melhor, então para que jogar se sabia que iria perder? Essa pergunta reflete o pensamento que tem de si e do outro. Durante o recreio, enquanto os colegas foram brincar, ele ficou na sala e brincou sozinho com o jogo pega-varetas. Quando os colegas retornaram, André entregou o jogo para eles e não participou mais. Vale ressaltar que em momento algum as varetas foram usadas como instrumento de agressão ou qualquer outra finalidade que não fosse o do jogo

Voltando a análise para os conflitos surgidos, destaco aqueles que eu considero mais agravantes. Um deles ocorreu entre André e Carlos. O motivo foi um empurrão que Carlos efetuou propositalmente na carteira que André se encontrava apoiado. Novamente, essa situação demonstra o comportamento desafiador de Carlos, que, por conhecer o comportamento de André, quis provocá-lo, não medindo as consequências dos seus atos. André se irritou e ameaçou agredir Carlos. Essa situação exigiu de mim uma intervenção pacificadora e ao mesmo tempo firme. Exigi o pedido de desculpas por parte de Carlos que, vendo a reação do colega, o fez imediatamente. André se acalmou. Vê-se que Carlos também se mostrou desafiador vendo no outro uma oportunidade de provocar. Nesse sentido, durante observações

em sala de aula, a professora sempre exigiu que ele ficasse sentado, usando o recreio como meio de impedir os ataques de Carlos. Porém, o objetivo da pesquisa não possui esse viés.

Citarei outro conflito surgido na oficina com o origami. As duplas se formaram conforme minha solicitação, sentando-se no chão para finalizar o trabalho. Fernando sentou ao lado de Carlos e, ao esbarrar nele, este o empurrou, sentindo-se incomodado. Esse fato tornou iminente a ocorrência de uma briga entre eles. Acredito que tal reação de Carlos está mais relacionada às consequências do TDAH do que propriamente um sentimento de antipatia por Fernando. Apesar da ocorrência desse fato, nessa oficina o momento final do trabalho foi o de maior interação harmoniosa entre eles. Eduardo em certo momento ficou insatisfeito com Fernando, pois ele estava colando a sua dobradura no lugar onde ele queria colar. Porém, eles mesmos resolveram a situação sem desavenças. Novamente, vê-se a capacidade de negociação entre eles, não necessitando da interferência de um adulto.

Na oficina com o tangram, mais propriamente na construção oral da estória, Carlos ironicamente começou sua narrativa com a seguinte fala: “era uma vez um camelo e um coelho, eles brigavam muito até que um dia veio um jacaré e comeu eles”. Observa-se que a palavra briga surgiu no pensamento de Carlos e mais: ele completou a frase com as consequências de tal ato. Isso revela a noção que ele tem na prática de atos agressivos, ou seja, dependendo da forma como age ele é punido. Era assim em sua casa, era assim na escola. Então, se ele tem essa consciência, porque age assim? Acredito que a resposta esteja numa força maior que age dentro de si, no qual, ele não consegue controlar, ou seja, trata-se da manifestação do TDAH, que precisa ser trabalhado tanto em casa, quanto na escola. A análise que faço é que tais oficinas não viabilizaram esse desenvolvimento, mas também não quer dizer que não exista outras atividades que dêem conta de trabalhar as habilidades sociais. Noutro instante, Carlos teceu um comentário sobre André dizendo o seguinte: “eu acho que ele é deficiente, ele faz psicóloga, ele faz comigo”. O interessante dessa fala é que Carlos julgou o colega como deficiente e alguém que necessitava de tratamento médico, mas ele não associava a si o rótulo dado ao colega, mesmo realizando tratamento com a mesma psicóloga.

Por vezes, observei Carlos e Eduardo imitando o comportamento de André, porém cansados das palavras obscenas pronunciadas por ele, Carlos disse “cala a boca ô idiota, seu ‘piti bull’ velho”. André ignorou a ofensa, caso contrário, Carlos poderia não conter o impulso de agredi-lo fisicamente, visto que este ainda usa de tal comportamento para se impor, conforme evidenciado em algumas observações em sala de aula. O fato de ser ignorado levou André a repensar seu comportamento, que foi modificado, diminuindo de intensidade, mas não eliminado de vez. Esse comportamento de André também se fazia presente no ambiente escolar, conforme relatou o gestor em entrevista. Como as demais crianças haviam se apropriado de outros valores aprendidos em seus contextos de convivência, começaram um processo de negação ao comportamento de André.

Observa-se noutro momento o comportamento agressivo de Carlos. Dessa vez, o motivo foi um “esbarrão” involuntário de Eduardo em Carlos, que, por sua vez, revidou com uma “cotovelada”, levando Eduardo às lágrimas. O fato de Eduardo ser menor e mais novo que Carlos não o comoveu. Este novamente agiu por impulso, sentindo-se desafiado, não medindo as consequências. Esse tipo de situação já havia ocorrido em sua casa, conforme relatou sua mãe em entrevista. Esses acontecimentos deixam claro que, por mais que o professor ou o responsável fique atento, os conflitos surgem repentinamente. Essa realidade serve para alertar o professor ou responsável no sentido de se preparar para conduzir tais situações. Novamente orientei Carlos a pedir desculpas e assim ele o fez. Para Carlos, o outro pode se tornar um inimigo a qualquer momento. São situações como essa que podem levar a criança ao isolamento, pois é ele que pode virar o inimigo para o outro. Lucas, num determinado momento, não quis formar par com Carlos, prevenindo-se de possíveis agressões, mostrando a concepção que tinha dele.

As principais situações de agressão surgidas tiveram como agente principal o aluno Carlos. Algumas vezes, ele se mostrou desagradável para com os colegas, usando de brincadeiras inconvenientes, bem como um comportamento desafiador para comigo. Quero destacar que nem sempre isso aconteceu e, principalmente, que, de modo geral, o humor das crianças com diagnóstico do TDAH varia muito de um dia para outro. Possivelmente, aconteceu de, em determinadas oficinas, uma criança ou outra estar mais acometida pelos sintomas do TDAH.

Houve oficinas que foram mais difíceis de serem conduzidas devido ao comportamento agitado e desafiador por parte de algumas crianças, exigindo de mim uma postura firme diante da situação.

Uma importante contribuição das oficinas, no que tange ao aspecto da socialização, surgiu nos momentos em que um ajudava o outro na atividade, permitindo uma maior compreensão do desenvolvimento da atividade e sua finalização. Atos, como esses, despertam a confiança no outro e o sentimento de que não se está sozinho, estreita laços de amizade e desestabiliza possíveis preconceitos.

A familiarização entre as crianças permitiu troca de informações, gerando conversas paralelas, mas também mostrando aceitação ao outro naquele contexto.

Diante desses resultados é possível concluir que o ambiente com a utilização de jogos e materiais manuseáveis é mais propício ao surgimento de comportamentos hiperativos e agressivos do que os ambientes de sala de aula, cujas metodologias possuem dinâmicas mais centradas no controle disciplinar.

Dentre às quatro crianças com diagnóstico do TDAH, o comportamento desafiador esteve presente com maior intensidade nas atitudes de Carlos e André. Ficou evidente que as habilidades sociais de ambos necessitam ser mais trabalhadas. Carlos apresentou dificuldades de expressar-se sem causar incômodo aos outros, principalmente quando sentia os seus desejos ameaçados. Este revelou ainda seu caráter perseguidor e insistente. Em momento algum adotou outra medida para conseguir o que queria sem incomodar o colega, não foi capaz de ir até mim para pedir ajuda de outra forma. Uma situação ocorrida fez Carlos agir agressivamente, deformando as atividades dos colegas. Percebe-se que Carlos gosta de desafiar os colegas, mas não gosta de ser desafiado, tornando-se agressivo quando isso ocorria. Sua concepção é de que pode fazer tudo. Vê-se que não mede as consequências dos seus atos. Porém, dependendo da pessoa que o enfrenta, ele se sente impotente. Neste caso, sentindo-se intimidado, agrediu os trabalhos dos demais colegas. No caso de André, observa-se, em meio às atividades propostas, que este apresenta mais facilidade no desenvolvimento da habilidade social do que Carlos.

Percebo que o fato de as crianças serem repreendidas constantemente na escola (verbalmente), em casa (verbal e fisicamente) e castigadas em ambos, levaram-nas a acreditar que eu faria o mesmo, porém, perceberam, com o passar do tempo, que eu não os castigaria em suas atitudes, levando-os a acreditar que poderiam fazer o que quisessem. Porém, ao mesmo tempo, pude notar que eles sentiam a necessidade de participar de um ambiente harmonioso e, para conseguir-lo, em meio às agitações ocorridas em determinadas oficinas, algumas crianças se sentiam incomodadas, abrindo mão de repreensões físicas para se impor, método esse por vezes adquirido em seu ambiente familiar e até mesmo escolar (com os próprios colegas). A investigação evidenciou que, principalmente sob os pontos de vista dos alunos com TDAH, se eles já sofreram com repreensões físicas em consequência de um comportamento indesejado, então eles também poderiam usar desse método para controlar a situação indesejada, o que acabava gerando mais conflitos na sala de aula.

Como pontos positivos, posso dizer que as oficinas com os jogos e materiais manuseáveis proporcionaram uma boa interação e participação, principalmente de Eduardo.

O jogo uno foi o que proporcionou maior harmonia entre as crianças e a possibilidade de exercer a camaradagem. Isso se tornou perceptível num momento em que Carlos disse que não iria jogar a carta que estava em suas mãos porque “ia ferrar o Emerson”, então ele “preferia comprar”. E agiu dessa forma.

Como foi o último jogo a ser aplicado, senti que houve uma melhora significativa na interação de André com os colegas e comigo. Nesse dia, em momento algum usou de palavras obscenas, participou do jogo, mostrou interesse, apropriou-se das regras e colocou-as em prática, mostrando, por meio de sorrisos, satisfação em cada jogada.

Houve interações saudáveis e com qualidade entre as crianças, isso, no meu entendimento, significa ter ocorrido uma percepção do ambiente, de si mesmo e do outro. Esse jogo proporcionou ainda o trabalho do autocontrole e a empatia das crianças com diagnóstico do TDAH.

4.5 Intervenções pedagógicas

Para realizar uma avaliação acerca das intervenções postas em prática nessa investigação, considerei como base os resultados positivos e os conflitos surgidos e fornecidos pelas crianças durante a aplicação dos jogos e das atividades pedagógicas.

As dificuldades apresentadas pelas crianças em alguns aspectos no transcorrer do trabalho com jogos e materiais manuseáveis, bem como das atividades pedagógicas, levaram a intervenções individuais e coletivas.

As maiores dificuldades por mim sentidas ao executar as intervenções ocorreram em nível comportamental. Lidar com os desafios e a rebeldia provocados por algumas das crianças levou-me a constantes reflexões acerca de minha atuação e à insistência em manter-me centrada na busca de suas confianças e parcerias.

Segundo DuPaul & Stoner (2007, p.127), “as intervenções para problemas comportamentais têm como objetivo explícito o ensino de habilidades e conhecimentos necessários para substituir os comportamentos problemáticos por outros mais aceitáveis”. Nesse sentido, busquei uma abordagem preventiva, mas também remediadora. Procurei estabelecer uma relação de carinho e afeto entre as crianças, mostrando-lhes que o mais importante para uma boa convivência seria traçar laços de respeito entre todos. Em momento algum, as intervenções adquiriram caráter punitivo, mas dialógico. Percebi de modo mais efetivo que tinha conseguido um avanço quando realizei o último jogo (uno), visto que todos participaram, se respeitaram, dialogaram, brincaram e se sentiram bem.

A meu ver, as intervenções realizadas, tais como orientações e questionamentos, proporcionaram às crianças a compreensão das regras (pude observar isso em meio às partidas) e, principalmente, permitiram a execução das atividades propostas sem a utilização do quadro-giz num contexto de maior liberdade de expressão. Permitiram, por exemplo, que André percebesse a sua capacidade de realizar tarefas que anteriormente julgava não conseguir, e ainda estimularam o desenvolvimento da sua auto-estima, da confiança em si e no outro. Ficou claro que as intervenções direcionadas para o não prolongamento demasiado das atividades é fator positivo, no sentido de amenizar tumultos, desinteresses e falta de atenção.

Busquei reforçar os comportamentos positivos com elogios e recompensas, não no sentido de tentar a qualquer custo modificar o comportamento do outro, mas permitindo, por exemplo, que os alunos levassem para casa todo o resultado do trabalho que haviam realizado. A cada oficina, modifiquei o ambiente, intencionando estimular a participação e reduzir as distrações. Essa ação interventiva e preventiva, a qual não presenciei em momento algum em minhas observações em sala de aula, possibilitou o surgimento variado de comportamentos, ora positivos – desenvolvendo as competências esperadas – ora não satisfatórios – não alcançando os objetivos almejados. Disponibilizei todo o material que seria necessário para facilitar a organização das crianças, isso se mostrou um ponto positivo, pois evitou atrasos relacionados a esse aspecto.

Muitas vezes os jogos e materiais manuseáveis serviram como agentes interventores, inibindo características do TDAH como a impulsividade, a desatenção e a hiperatividade.

Como aspecto a ser revisto, proporcionado pela intervenção, está a impaciência gerada pelos atendimentos individuais. O fato de ter que esperar para realizar o próximo passo da atividade acabava gerando tumulto na sala de aula.

As intervenções mostraram-se pouco eficazes em termos de promoção da qualidade das habilidades sociais. Por vezes, as interações convergiram para conflitos e agressões verbais e físicas. Talvez, estabelecer consequências para o comportamento indesejado tenha uma eficácia maior, pois o jogo e o manuseio de materiais, em si, não mostraram domínio significativo sobre esse aspecto.

Não posso deixar de mencionar o reencontro imprevisto que tive com a professora de Eduardo e a avó de André, meses após o término das oficinas. Ouvi-las informalmente foi bom pelas informações que me passaram a respeito dessas crianças. A professora de Eduardo disse que ele melhorou muito na escola em termos de aprendizagem de conteúdo e comportamento. A avó de André quis saber em que escola eu trabalhava para colocá-lo na mesma escola em que eu atuo. Senti-me engrandecida e agradecida pela confiança que depositaram e ainda depositam em mim.

No contexto de minha atuação, aqui analisando, na forma de uma dissertação acadêmica, esse trabalho não só possibilitou a mim um processo reflexivo como

também desencadeou momentos de investigação sobre minha própria prática. A riqueza dos momentos proporcionada não somente pelas oficinas, mas também pelo contato com a família e profissionais das crianças, sujeitos da pesquisa, só foi possível porque estes se mostraram predispostos e confiantes nesse trabalho.

Durante a realização das oficinas com os jogos e materiais manuseáveis, pude vivenciar a prática de exercer o ato de pesquisar e refletir sobre ela. A conclusão reforçou a importância da metodologia empregada, as potencialidades presentes nas atividades aplicadas e mais: o quanto elas ainda podem ser exploradas. Porém, demonstrou, também, limitações. Os conteúdos implícitos nos jogos e materiais manuseáveis envolveram não somente aspectos cognitivos, comportamentais e sociais, mas aspectos motores, afetivos e morais, considerando cada sujeito como um todo integrado.

Avaliar minha prática se revelou bastante difícil, porque ora me via refletindo como pesquisadora, ora como professora que sou. Ao mesmo tempo em que eu atuava como pesquisadora, eu também fazia parte do processo de análise. Esse exercício de pensar como pesquisadora minha própria prática me fez crescer como pesquisadora e profissionalmente.

Saio desse trabalho e desse curso de mestrado com um novo olhar sobre a minha prática e o que deve ser a prática do professor. Hoje me considero uma professora pesquisadora, com o papel importante de atuar no sentido de propiciar aos meus futuros alunos (futuros formadores) a prática de pesquisar e refletir a própria prática em benefício de uma educação para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos dispositivos legais, as escolas investigadas têm atendido as crianças portadoras de necessidades especiais dentro de suas limitações. Mas, muito ainda há para ser feito, principalmente quando os assuntos colocados em foco são o currículo específico, voltado para as necessidades dos alunos, e a exigência cada vez mais intensa, referente à prática do professor, no que tange à valorização da diversidade presente nas salas de aula. Porém, ficou flagrante no contexto dessa pesquisa que a prática pedagógica dos profissionais da educação ainda se encontra em um nível insipiente, cuja evolução perpassa pela formação docente tanto inicial quanto continuada. Há salas de aula com número excessivo de alunos, não há profissionais de apoio suficientemente especializados nas escolas e faltam recursos didáticos e pedagógicos.

Apesar das transformações legais ao nível da inclusão, pude observar, em campo de investigação, que os referidos movimentos são excludentes em meio ao discurso da inclusão. Por um lado, portadores de necessidades especiais estão amparados legalmente, por outro, o modelo de educação por mim observado vislumbra um tipo de aluno idealizado.

As escolas que serviram de campo para pesquisa mostraram-se despreparadas para atender à diversidade, e incluo aí os sujeitos maiores desta pesquisa: as crianças com TDAH. Foi fato comum ver essas crianças sendo ignoradas por pessoas adultas e, até mesmo, por colegas da sua turma. Uma efetiva inclusão dessas crianças no ambiente de sala de aula perpassa por uma preocupação com o seu desenvolvimento e aprendizagem, cujas atividades deverão ser diferenciadas, pois metodologias tradicionais pautadas em procedimentos mecânicos, repetitivos e desvalorizadores de criatividades não se mostraram eficazes em meio às crianças com TDAH. Por isso, nesta pesquisa procurei ir ao encontro de uma proposta didática que aproximasse essas crianças das demais – de modo dialógico – e do prazer em conhecer. A intervenção proposta objetivou promover uma interação maior entre alunos e professor, facilitando o desenvolvimento de diversas habilidades.

O discurso dos pais revelou o modo com que eles percebem seus filhos. E, embora possa se notar muitas semelhanças nas falas, percebe-se nelas a presença de muitos opostos entre si (calma/nervosa; agressiva/carinhosa; agitada/tranquila), termos que necessariamente não revelam uma contradição, mas sim uma ambiguidade. Nas entrevistas, ficou evidente o pouco conhecimento que pais e professores, têm sobre o TDAH. Mesmo que já tenham lido sobre o transtorno, têm dificuldade em entendê-lo como um distúrbio neurológico, ou melhor, têm dificuldades em incorporar esse conhecimento à sua práxis.

Nas escolas observadas há uma clara desarticulação entre teoria e prática. Assim, quando busquei essa aproximação nas oficinas, necessitei reavaliar o planejamento, modificando-o conforme a necessidade da turma. Por vezes, não foi possível cumprir com o previamente planejado devido ao tempo, ao tipo de mediação – que era a eles diferenciada – e à agitação da turma.

Percebi que a motivação (intrínseca ao indivíduo) prendia a atenção tanto da criança com o diagnóstico do TDAH quanto da criança sem o diagnóstico. Porém, problemas surgiam quando se tornava necessário controlar as características do transtorno em situações que não traziam motivação e prazer para as crianças.

Posso dizer que o grupo formado revelou e representou uma amostragem de situações e fatos que ocorrem na dinâmica escolar e, principalmente, na sala de aula. Nas oficinas, no âmbito geral, foi necessário ignorar alguns fatos e usar de repreensões verbais, buscando amenizar os conflitos, no entanto o contexto gerado proporcionou às crianças uma liberdade que elas não tinham dentro da sala de aula tradicional. Como consequência, senti certa desorientação por parte das crianças, uma confusão entre o que era permitido e o que não era, levando a agitações que não ocorreram em sala de aula nos momentos de observação.

Outro fator revela que os jogos e materiais manuseáveis apresentaram limitações. Apesar de manterem a atenção e a concentração por mais tempo do que na sala de aula tradicional, eles também mostraram cansaço em meio às atividades desenvolvidas nas oficinas.

Eduardo foi a criança que mais apresentou agitação na sua escola, não conseguindo ficar sentado por muito tempo, andando frequentemente pela sala de aula e falando num tom alto. Já nas oficinas, o seu comportamento se revelou o

oposto, visto que o aluno participou intensamente de tudo e, em momento algum, se achou incapaz, mesmo possuindo claras dificuldades. André revelou possuir baixa auto-estima e carência afetiva. Carlos revelou um comportamento oposto ao de André. Fernando concluiu cada uma das etapas propostas nas oficinas, fato esse não ocorrido nas observações em sala de aula. Vale destacar que o fato de apresentarem o diagnóstico do TDAH não impediu que as crianças compreendessem a contento as regras dos jogos com os quais trabalharam.

De modo geral, as oficinas revelaram conflitos, diálogos amistosos, argumentações, sentimentos diversos, resolução de problemas e limitações. Esses aspectos foram manifestados na resistência, na interação com a atividade, no desinteresse, desmistificando por hora que toda atividade em meio aos jogos e materiais manuseáveis são agradáveis na perspectiva do jogador.

O contexto dos jogos e materiais manuseáveis possibilitou ainda a revelação de comportamentos agressivos, situações não manifestadas tão intensamente em sala de aula durante as observações, fator esse gerado possivelmente pela liberdade presente no tipo de trabalho proposto, bem como pela presença de vários alunos com o diagnóstico de TDAH em um mesmo ambiente de trabalho. Em algumas oficinas não houve promoção da habilidade social por parte de André e Carlos, mostrando que o autocontrole de ambos precisa ser desenvolvido.

Quanto às intervenções, considero importante que haja investimento de pesquisas nesse campo, visto tratar-se de uma vertente ainda frágil e de grande necessidade para a atuação dos profissionais da educação. Creio que a desorientação maior, tanto por parte dos pais quanto da escola, está justamente no ato de intervir no comportamento indesejado da criança que possui diagnóstico do TDAH. Essa foi a maior dificuldade que enfrentei durante a investigação. Destaco que as intervenções realizadas nessa pesquisa, durante as oficinas, revelaram-se eficazes no que diz respeito à minimização da impulsividade e desatenção, bem como no fortalecimento da concentração, raciocínio, autoconfiança e persistência. Porém, sua contribuição foi sutil no que tange ao desenvolvimento das habilidades sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 14ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

ARANÃO, I.V.D. **A matemática através de brincadeiras e jogos**. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

ARAÚJO, H. M. **O distúrbio da atenção e hiperatividade em questão:** teoria e terapia. 2000. Registro BN 199375-340-34, Rio de Janeiro.

BARBOSA, E.M. O **processo de socialização infantil sob um novo olhar**. Revista Poiésis – Volume I, Número 1, pp.20-34, janeiro/dezembro, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei n. 9.394. Brasília, 1996.

_____ **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. - 3ª ed. - Brasília, 2001.

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

CARDOSO, D.M.P. **A concepção dos professores diante do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em contexto escolar:** um estudo de caso. 2007. Dissertação - Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador

CARVALHO, M. E. P**. Modos de educação, gênero e relações família-escola**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, p. 41 – 58, jan./abr. 2004

CROCHIK, J.L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CRUZ, M.L.D; DOMINGUES, A.P.P; MASTROIANNI, E.C.Q. **Atividades lúdicas com crianças hiperativas**. UNESP, Presidente Prudente, 2005.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática:** Da teoria à prática. 16ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática** – elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DUPAUL, G; STONER, G. **TDAH nas escolas**. 1ª ed. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda, 2007.

ENGEL, G.I. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, nº. 16, p.18 -191. 2000. Editora da UFPR.

ESTATUTO DOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICO CIVIL DO ESTADO DE GOIÁS. Lei 10.460, de fevereiro de 1988. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/pagina_leis.php?id=4221, acesso em 23/12/2009

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GOLDSTEIN, S; GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade**: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 9.ed. Campinas: Papirus, 2003.

GÖRGEN, A. C; SILVA, E. B; SANTOS, M. B; PORTANOVA, R. **Pentaminós, uma experiência enriquecedora**. Revista da graduação, vol. 2, n° 1. Porto Alegre- RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Matemática, 2009.

GRANDO, R.C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula.** 2000. 239f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

HOFFMANN, J. M. L. **Pontos e Contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

IDE, S.M. **O jogo e o fracasso escolar**. In: BOMTEMPO, E; PENTEADO, H.D; MOURA, M.O; FUSARI, M. F.R; RIBEIRO, M.L.S; DIAS, M.C.M; 2008.

KISHIMOTO, T.M (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação***.* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Cap. V, p.89 – 107.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

MACHADO, L.F.J; CEZAR, M.J.C. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em crianças** – reflexões iniciais. Maringá: 2007.

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

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

MOREIRA, L.C; BAUMEL, R.C.R.C. **Currículo em Educação Especial**: tendências e debates. Educar, Curitiba, n. 17, p. 125-137. 2001. Editora da UFPR.

MOREIRA, M.A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NAPARSTEK, R. Bioenergética: Uma alternativa para o Tratamento do Tratamento de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). In: CONVENÇÃO BRASIL LATINO AMERICANA, CONGRESSO BRASILEIRO E ENCONTRO PARANAENSE DE PSICOTERAPIAS CORPORAIS. 1., 4., 9., Foz do Iguaçu. Anais... Centro Reichiano, 2004. CD-ROM. [ISBN – 85-87691-12-0]

NEVES, V.F.A. **Pesquisa-ação e etnografia**: caminhos cruzados. Pesquisas e Práticas Psicossociais, v.1, n.1, São João Del-Rei, jun, 2006.

PERRAUDEAU, M. **Estratégias de aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RUSSI, C.A.S; LIRA, .C.F. **O papel do jogo no desenvolvimento da criança hiperativa.** Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. S.I. v.2, n.5, p.95–99, abr./jun. 2004.

SENA, S.S; SOUZA, L.K. **Desafios teóricos e metodológicos na pesquisa psicológica sobre o TDAH**. Temas em Psicologia - 2008, Vol. 16, no 2, 243 – 259. ISSN 1413-389X

SILVA, A.B. **Mentes Inquietas:** entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas**.** São Paulo: Ed. Gente, 2003.

SILVA, J.M.; SILVEIRA, E.S. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**: normas e técnicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

SOUZA, E.R; DINIZ, M.I.S.V; OCHI, F.H. **A Matemática das sete peças do Tangram**. 3.ed. São Paulo: IME-USP, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TOBIAS, C.U. **Como as crianças aprendem**. São Paulo: Mundo Cristão, 2005.

VIANNA, H.M. **Pesquisa em educação a observação**. Série Pesquisa, v.5. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

XIMENES, S. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ediouro, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Planejamento dos Jogos e Materiais Manuseáveis

Atividade 1: Jogo das Formas

Distribuição do grupo: em duplas

Materiais: 16 quadrados de papel cartolina (10 cm x 10 cm), tesouras, réguas, lápis, canetinhas e borrachas.

Objetivos Pedagógicos:

- Desenvolver a atenção, a concentração e o raciocínio lógico;
- Desenvolver o respeito a regras e o cálculo mental.

Objetivos do jogo:

- Enfileirar os números de tal maneira que eles não repitam em uma mesma fileira (vertical e horizontal). Deverão ser formadas quatro filas na horizontal e quatro na vertical.

Procedimentos:

- Confecção do material: Cada dupla deverá construir os quadrados (dezesseis), escrever os números nos quadrados (1 a 4) e recortá-los.

Regras do Jogo:

- Na sua vez de jogar, o jogador distribui quadrado por quadrado ordenando-os na sequência que desejar, desde que não haja repetição dos números na horizontal e na vertical, chegando em diferentes soluções, como por exemplo:

2	4	1	3
1	3	2	4
4	1	3	2
3	2	4	1

FIGURA 1

Atividade Proposta:

As crianças deverão:

- Selecionar 2 quadrados numéricos onde um representa o dobro do outro (aproveitar o momento para mostrar o dobro e a metade utilizando os materiais disponíveis);
- Selecionar 2 quadrados numéricos onde um representa a metade do outro;
- Selecionar 2 quadrados numéricos cujas operações matemáticas escolhidas pela criança (+, -, x, :) dêem como resultado um número diferente dos quadrados numéricos selecionados, ex: 2 + 1 = 3;
- Descobrir qual é o número, seguindo as dicas, e selecionando-o no cartão:
    a) é menor que 4, maior que 1 e é impar.
    b) a soma de dois números é 4
    c) seu lugar é entre 1 e 3.

Objetivos da atividade:

- Introduzir expressões matemáticas simples e os conceitos de dobro, metade, sucessor e antecessor.

Intervenções:

- Caso a dupla não consiga cumprir o objetivo do jogo, então pedir a ela para reiniciar e observar o erro. Além disso, levá-la a perceber por meio de perguntas, como por exemplo: você já utilizou esse número na horizontal? E na vertical? Então poderá usá-lo nesse local?
- Caso a dupla apresente dúvidas em relação à regra, então retomar o momento, convidando-a à compreensão da regra e pedir para verbalizarem o modo que a entenderam. Em seguida, acompanhá-la no jogo fazendo-lhe perguntas para cada cartão posicionado;
- Caso a dupla não tenha conhecimento dos conceitos de dobro e metade, então mostrar concretamente os seus significados por meio dos materiais em mãos (canetinhas, lápis, etc). Em seguida, pedir para que retire os números representados nos quadrados;
- Caso a dupla não consiga montar uma operação matemática, então exemplificar.

Registro:

- Fotografar as escolhas dos quadrados durante a atividade.

Atividade 2: Tangram

Distribuição do grupo: individual

Materiais: papel sulfite colorido, tesouras, réguas, cola, cartolinas divididas em pequenos retângulos, 2 conjuntos de tangram previamente confeccionados em EVA.

Objetivos Pedagógicos:

- Desenvolver atenção, concentração, imaginação e criatividade;

Objetivos do Tangram:

- Construir figuras utilizando todas as sete peças que o compõe.

Procedimentos:

- Explicitar a atividade do dia;
- Explanar sobre o Tangram (origem, número de peças, figuras geométricas envolvidas e as lendas que o envolvem);
- Mostrar a gravura do Tangram e explanar sobre as peças (geométricas) envolvidas;
- Distribuir um quadrado (em papel sulfite) previamente confeccionado a cada aluno;
- Mostrar, passo-a-passo, as dobraduras que dão origem ao tangram para que eles possam confeccioná-lo;
- Expor algumas gravuras construídas com o tangram (distribuir uma folha com vários exemplos para cada um);
- Pedir para escolherem uma das imagens, reproduzi-la e colar em um retângulo de cartolina (com o tangram confeccionado por eles);
- Distribuir outro tangram (em material EVA);
- Mostrar uma gravura (impressa em um tamanho maior) e pedir para montarem. Vencerá aquele que montá-la primeiro;
- Doar aos alunos os tangrans por eles construídos.

Atividade Proposta:

- Construção oral de uma estória com as imagens escolhidas e as gravuras por eles montadas;
- Cada criança deverá completar a estória com a próxima gravura;

- Pedir para as crianças pegarem o menor triângulo e pedir para verificarem “quantas vezes” ou “quanto” essa peça cabe nas demais (usando a sobreposição);
- As crianças deverão executar a seguinte atividade:

Usando o triângulo pequeno do tangram como unidade de medida, descubra quantos são necessários para recobrir toda a figura.

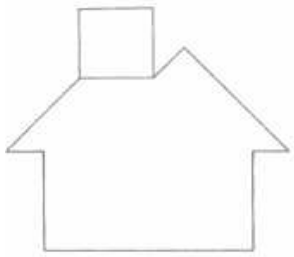


FIGURA 2

Fonte: (SOUZA; DINIZ; OCHI, 2003, p.41)

Objetivos das atividades:

- Estimular a produção de texto;
- Desenvolver a noção de área;
- Compor e decompor figuras.

Intervenções:

- Se a criança não conseguir realizar as dobraduras, então verificar onde ela está errando, mostrar a ela e ajudá-la;
- Se a criança deixar transparecer que não está dominando o modo de confeccionar o tangram, então retomar a explicação, convidando-a a rever a dobradura e pedindo a ela para verbalizar cada passo executado;
- Se tentar montar uma gravura, mas não conseguir, então reconhecer seu esforço, incentivando-a a observar peça por peça como estão encaixadas e oferecendo-lhe pistas;
- Se tentar criar uma gravura, mas não conseguir, então pedir a ela para realizar novos encaixes, novos movimentos. Observar como a criança está

encaixando as peças e fazer perguntas relacionadas ao encaixe, à semelhança com algum objeto conhecido;

- Se uma criança levar mais tempo do que outras para montar e/ou criar uma gravura, então ocupar o tempo das outras crianças com a montagem de mais uma gravura;
- Caso a criança não queira montar e/ou criar uma gravura, então pedir a ela para realizar a atividade com outro colega. Caso não queira, pedir para observar. Se ainda assim não quiser, perguntar o que ela gostaria de fazer e avaliar a possibilidade de satisfazer o seu pedido.
- Caso não consiga criar um trecho de história que envolve determinada gravura, então instigá-la realizando perguntas referentes à gravura ou orientá-la a construir o trecho com outra gravura.

Registro das produções:

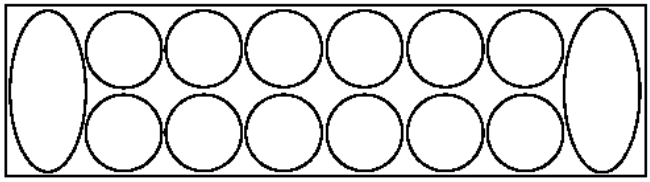
- Fotografar as gravuras criadas pelos alunos;
- Estória por eles criada e redigida pela pesquisadora.

Atividade 3: Ouri

Distribuição do grupo: em duplas

Materiais: 48 sementes de um só tipo (ou outros objetos pequenos); tabuleiro com 14 buracos, 2 dos quais são designados por depósitos, onde se guardam as capturas que ocorrem durante uma partida, e os restantes 12 buracos são designados por casas, estando divididas em duas filas de seis, cada uma pertencendo a um jogador (ver figura abaixo).

Jogador dois



Jogador um

Objetivos Pedagógicos:

- Desenvolver atenção, concentração, raciocínio, estratégia e reflexão;
- Desenvolver o respeito a regras;

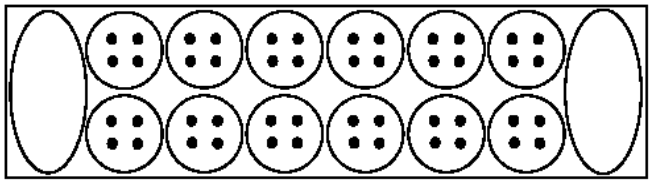
- Motivar a socialização.

Objetivos do Ouri:

- Capturar as sementes do adversário.

Regras do Ouri:

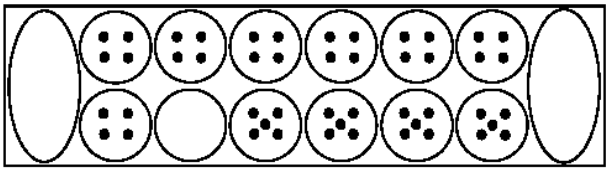
Os jogadores sentam frente a frente, um de cada lado do tabuleiro. Cada jogador coloca quatro sementes ou quatro outras peças em cada uma das suas casas. As seis casas, em cada lado do tabuleiro, pertencem ao jogador mais próximo. O “pote de chegada” (depósito), à direita de um jogador a ele pertence.



Movimentos

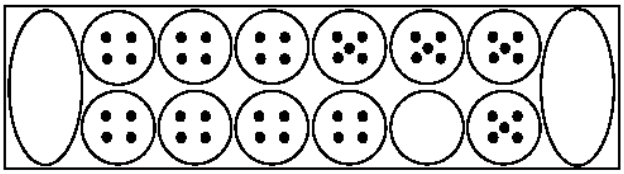
O primeiro jogador apanha todas as sementes de qualquer uma de suas casas e lança uma semente em cada casa subsequente (isto é, sem saltar casas), indo para a direita (sentido anti-horário) até terminarem as sementes que havia apanhado. Alguns grãos podem cair nas casas que ficam no lado do segundo jogador. Em seguida, o segundo jogador apanha todos os grãos de qualquer uma de suas casas e age de modo análogo. Nessa movimentação, não se deve “semear” nos depósitos.

Ex1:

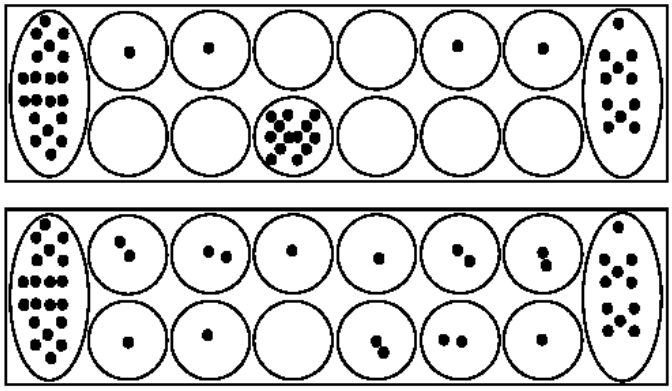


ou

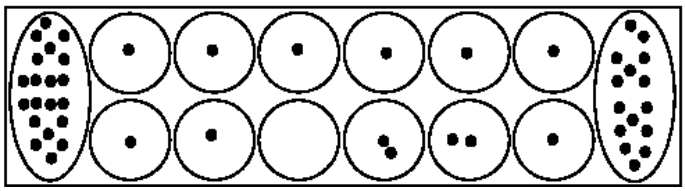
Ex2:



Quando uma casa escolhida pelo jogador contiver 12 ou mais sementes, o jogador dará uma volta completa no tabuleiro, devendo saltar a casa de onde partiu. No esquema seguinte, ilustra-se um exemplo onde o primeiro jogador semeia a partir de uma casa com 13 sementes.



Existe uma restrição sobre a casa que cada jogador pode escolher: enquanto houver casas com duas ou mais sementes, não se pode apanhar as sementes das casas que contenham apenas uma. No esquema seguinte, o primeiro jogador, caso fosse a sua vez de jogar, apenas poderia escolher uma das duas casas com duas sementes. Já o segundo jogador, por não ter opção, teria de escolher uma casa com uma semente.



Capturas

As capturas são realizadas no lado do adversário. Em uma jogada, se o último grão depositado pelo jogador formar um grupo de duas ou três sementes em uma casa do lado adversário, então o jogador da vez captura esses dois ou três grãos e coloca-os em seu depósito. Se a casa imediatamente anterior ainda estiver no lado do adversário e também contiver dois ou três grãos, então estas sementes deverão também ser capturadas e armazenadas em seu depósito. Esse procedimento seguirá ocorrendo enquanto houver casas subsequentes – imediatamente anteriores – do adversário com dois ou três grãos.

Notas: Se ao depositar a última semente na casa do adversário, esta fica com quatro ou mais sementes, então o jogador não as pode capturar. Se a casa estiver vazia e ficar com uma semente após a jogada, também não haverá captura. Se, em uma jogada, a última semente terminar na linha do próprio jogador, mesmo que essa casa tenha duas ou três sementes, também não haverá captura.

Regras suplementares

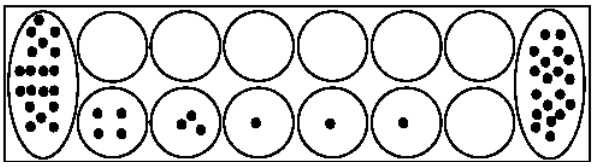
a) Quando um jogador realiza um movimento e fica sem sementes, o adversário é obrigado a efetuar uma jogada que introduza uma ou várias sementes do lado desse jogador.

b) Se um jogador realiza uma captura e deixa o adversário sem sementes, então ele é obrigado a jogar novamente, de forma a introduzir uma ou várias sementes nas casas do oponente.

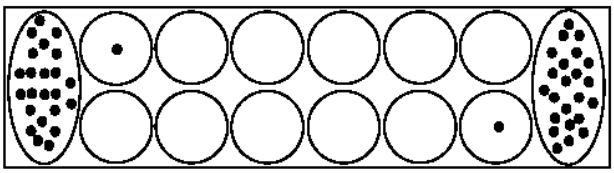
Fim da partida

Quando um jogador captura a maioria das sementes (25 ou mais), então a partida é finalizada e esse jogador é declarado vencedor.

Quando um jogador fica sem sementes e o adversário não pode jogar de forma a introduzir sementes nas casas desse jogador (ver esquema seguinte), então a partida termina e o adversário recolhe as sementes que estão nas suas casas para o seu depósito. Ganha quem tiver o maior número de sementes em seu depósito.



Quando existem poucas sementes no tabuleiro e se cria uma situação que se repete ciclicamente, sem que os jogadores possam ou queiram evitá-lo, cada jogador recolhe as sementes que se encontram nas suas casas e coloca-as nos respectivos depósitos.



<u>Procedimentos:</u>

- Explanar sobre a história do Ouri;
- Dispor as crianças à vontade na sala, inclusive de modo livre no chão;
- Explicar as regras do jogo;
- A mediadora irá jogar uma partida com uma das crianças para melhor compreensão das regras;
- Promover partidas entre as crianças;

- Anotar os resultados das partidas.

Atividade Proposta:

- Pedir para as crianças colocarem 2 grãos na 1ª casa;
- Pedir para as crianças colocarem 4 grãos na 2ª casa;
- Pedir para as crianças colocarem 8 grãos na 3ª casa;
- Pedir para deduzirem quantos grãos deveriam ser colocados na 4ª casa; no caso 16 grãos.
- Perguntar:
  - Quantos grupos de 2 grãos há na primeira casa?
  - Quantos grupos de 2 grãos há na 2ª casa? Quantos grupos aumentaram a partir da 1ª casa?
  - Quantos grupos de 2 grãos há na 3ª casa? Quantos grupos aumentaram a partir da 1ª casa?
  - Quantos grupos de 2 grãos há na 4ª casa? Quantos grupos aumentaram a partir da 1ª casa?
- Motivar a percepção de que cada casa tem o dobro de grãos da casa anterior e analisar aspectos quantitativos em relação ao crescimento exponencial.

Objetivos da atividade:

- Trabalhar a noção de potenciação;
- Revisar o conceito de dobro anteriormente trabalhado.

Intervenções:

- Se o aluno não apresentar domínio das regras, retomá-las com a criança, pontuando possíveis erros produzidos e indicando possibilidades de solução para evitá-los nas próximas vezes;
- Se a criança, por algum motivo, não conseguir firmar a atenção, acompanhá-la na execução do jogo e orientá-la;
- Se não responder corretamente às perguntas referentes às atividades, demonstrá-las agrupando os grãos juntamente com as crianças.

Registro das produções:

- Fotografar os momentos do jogo;

Atividade 4: Origami

Distribuição do grupo: individual e em grupo (6 a 8 crianças)

Materiais: papéis sulfite coloridos, lápis de colorir, cola.

Objetivos pedagógicos:

- Estimular a criatividade, paciência, afetividade, disciplina, memorização e persistência;
- Aumentar a capacidade de atenção e concentração;
- Desenvolver a socialização, auto-estima, coordenação motora.

Objetivos do origami:

- Desenvolver dobraduras em papel, de diversas figuras, sem o uso de cortes.

Procedimentos:

- Expor algumas figuras criadas com o origami (previamente confeccionados);
- Explanar sobre o origami em um ponto de vista histórico-conceitual;
- Realizar com as crianças a dobradura da casquinha do sorvete (nível de dificuldade baixo);
- Ao realizar as dobras, desdobrar e trabalhar o conceito de *diagonal*. Voltar, então, à forma da figura;
- Pedir para as crianças darem um acabamento na casquinha do sorvete com lápis de cor;
- Realizar com as crianças outra dobradura: Trata-se de um cachorro que é construído a partir da dobradura da casquinha de sorvete (aumentando o nível de dificuldade);
- Mostrar na forma do cachorro as retas paralelas e perpendiculares;
- Pedir para dar um acabamento na dobradura do cachorro (olhos, nariz, boca, etc);
- Pedir para desenharem em uma folha em branco duas retas paralelas e duas perpendiculares;
- Produzir uma peça, individualmente, por meio de instruções impressas (peça por eles escolhida).

Atividades propostas:

- Pedir para identificarem na casquinha de sorvete e no cachorro construídos em papel as figuras geométricas formadas na dobradura;
- Na dobradura realizada, escolhida por eles, pedir ao aluno para identificar se há diagonais envolvidas e a quantidade. Pedir também para identificar se há retas paralelas e perpendiculares e onde elas aparecem;
- Entregar uma cartolina com uma cena na qual eles deverão completá-la enfeitando com formas construídas por meio de dobraduras. Cada um deverá escolher uma forma condizente com a cena dentro dos modelos apresentados. Caberá a eles decidir que dobradura realizar e o local em que será colada (trabalho em equipe);
- Descrever o que está acontecendo na cena e o porquê do posicionamento da dobradura em um determinado lugar.

Objetivo das atividades:

- Trabalhar os conceitos de retas paralelas, perpendiculares e diagonais;
- Trabalhar com a percepção de figuras geométricas.

Intervenções:

- Se a criança não conseguir realizar as dobraduras, então verificar em que ponto ela está errando, mostrar a ela e ajudá-la;
- Se a criança demonstrar desatenção ou falta de entendimento em relação à confecção do sorvete ou do cachorro, então retomar a explicação, convidando-a a rever a dobradura e pedindo a ela para verbalizar cada passo executado;
- Se o aluno tentar montar uma determinada forma, mas não conseguir, então reconhecer o seu esforço, incentivando-o a observar peça por peça como estão encaixadas e oferecendo-lhe pistas;
- Se tentar criar uma forma por meio de instrução impressa e não conseguir, então pedir à criança para observar cada passo (dobradura) realizado. Acompanhá-la até o final, observando seus erros, debatendo-os, e orientando-a em relação às suas técnicas de dobradura;

- Se uma ou mais crianças levar mais tempo para realizar as dobraduras no momento da instrução impressa, então solicitar às demais que realizem a confecção de mais uma forma;
- Caso a criança não queira participar das atividades, então pedir a ela para realizar a atividade com outro colega. Caso não queira, pedir para observar. Caso ainda assim não quiser, perguntar o que ela gostaria de fazer e avaliar a possibilidade de satisfazer o seu pedido.

Registro:

- Fotografar cada forma por eles confeccionada e a cena por eles produzida.

Atividade 5: Pega-varetas

Distribuição do grupo: dois grupos de 3 ou 4 componentes

Materiais: 2 conjuntos de pega-varetas: consiste em 41 varetas coloridas com valores convencionais (14 amarelas: 5 pontos cada; 14 vermelhas: 10 pontos cada; 06 verdes: 15 pontos cada; 06 azuis: 20 pontos cada e uma preta: 50 pontos).

Objetivos pedagógicos:

- Estimular a atenção, concentração, socialização, persistência e o cálculo mental;
- Dominar o impulso pensando sua ação antes de agir;
- Respeito a regras;
- Antecipar as consequências de uma ação.

Objetivos do jogo:

- Fazer o maior número de pontos por meio da coleta de varetas. Para tanto, o jogador deve soltar um maço composto por 41 varetas coloridas (amarelas, vermelhas, verdes, azuis e uma preta), sendo que cada cor vale um número de pontos determinado. Deve-se capturar uma a uma, sem mover as demais e, quando isso ocorre, o jogador conta seus pontos e passa a vez para o outro. Ao jogar, uma criança precisa observar, a cada captura, todas as varetas vizinhas àquela que pretende resgatar, e só então tomar a decisão, escolhendo a melhor

opção. Isso significa que a criança deve analisar todas as possibilidades, organizar as ações e resolver aquele problema. A vareta preta é a mais poderosa podendo ser usada por quem a possui para ajudar a apanhar qualquer vareta.

Procedimentos:

- Apresentar o material, as regras, o objetivo e a origem do jogo;
- Promover um diálogo sobre a importância de pensar antes de agir;
- Propor a todos que fiquem atentos às jogadas dos colegas, como eles movimentam o corpo, em que ordem resgatam as varetas, que comentários fazem, pois isso pode contribuir para construir uma estratégia própria de resgate;
- Realizar algumas jogadas em conjunto, antes de iniciar efetivamente as partidas, para analisar com as crianças as possibilidades de resgate.

Atividades propostas:

- Perguntar as crianças:
  - Se você tirou três varetas azuis, então quantos pontos você obteve? Quais outras varetas poderiam substituir as azuis de modo que o total de pontos continuasse o mesmo? E quais alterariam o resultado?
  - É possível fazer 80 pontos numa jogada sem tirar nenhuma vareta verde?
  - Em determinada jogada, você alcança 72 pontos tirando três varetas de cores diferentes. Que cores foram essas? Há possibilidades de haver mais de uma vareta com a mesma cor?

Objetivos das atividades:

- Rever e aprofundar os trabalhos acerca das operações de adição e subtração.

Intervenções:

- O “baixo rendimento” nesse jogo corresponde a fazer poucos pontos, o que muitas vezes significa que o jogador não usou uma boa estratégia/técnica logo que começou a jogar. Nesse momento, é

possível levantar algumas hipóteses sobre o porquê dos erros produzidos: a criança não dominou as regras, não prestou a devida atenção ou tentou jogar da melhor maneira sem conseguir êxito.

- Se não dominou as regras, então retomá-las com a criança, pontuando o erro produzido e indicando soluções possíveis para evitá-lo nas próximas vezes;
- Quando a criança não presta atenção devidamente, então ela pode executar ações do tipo: não observar a configuração espacial das varetas antes do primeiro resgate; focar somente a parte livre de uma vareta, “esquecendo-se” de verificar se havia pontos de contato ou escolher aleatoriamente a forma de resgate, pegando a vareta de qualquer jeito. Então, é preciso retomar o momento, convidando-a a rever suas ações e analisar o contexto. Na partida seguinte, a pesquisadora deverá analisar, juntamente com a criança, o referido contexto, questionando o que ela irá fazer antes que as suas ações sejam iniciadas;
- Se a criança tentou e não conseguiu acertar, então é necessário reconhecer explicitamente o seu esforço, compartilhando com ela a complexidade da situação e incentivando a exploração de novos movimentos, os quais eventualmente possam reverter em resultados mais favoráveis.

Registro:

- Fotografar os momentos do jogo.

Atividade 6: Poliedros de Canudos

Distribuição do grupo: individual

Materiais: canudinhos de refrigerantes, fios de náilon e massinha de modelar (caso seja necessário fixar os vértices), cartaz com vários poliedros.

Objetivos pedagógicos:

- Instigar a imaginação e a criatividade;
- Estimular a paciência, persistência e a socialização;
- Desenvolver atenção e concentração.

Objetivos da construção dos poliedros de canudos:

- Montar poliedros por meio da junção de canudinhos.

Procedimentos:

- Informar aos alunos que construiremos poliedros e defini-los, bem como mostrar, inicialmente, um cartaz com vários poliedros;
- Explicar sobre os componentes dos poliedros: faces, arestas e vértices. Utilizar o cartaz para exemplificar.
- Confeccionar 4 poliedros utilizando canudinhos, a saber: tetraedro, pirâmide (base quadrada), pirâmide (base pentagonal) e o cubo;
- Construir coletivamente, sob a orientação da mediadora, o tetraedro;
- Mostrar aos alunos a gravura das pirâmides e do cubo. Pedir para sugerirem as construções e, em seguida, montá-las conforme as suas sugestões. Caso as sugestões não tornem possíveis as montagens, então intervir;
- Usar as massinhas para fixar os vértices, caso o poliedro não se mantenha erguido.

Atividade proposta:

- Entregar uma folha com a seguinte atividade:

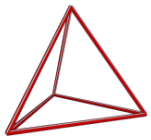
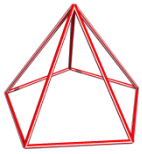
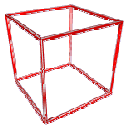
OBSERVE OS POLIEDROS CONSTRUIDOS COM CANUDOS E PREENCHA A TABELA ABAIXO:						
POLIEDRO	**NÚMERO DE FACES**	**NÚMERO DE ARESTAS**	**NÚMERO DE VÉRTICES**	**NÚMERO DE FACES QUADRADAS**	**NÚMERO DE FACES TRIANGULARES**	**NÚMERO DE FACES PENTAGONAIS**
						
						
						

FIGURA 3

Objetivo da atividade:

- Conhecer os elementos que compõem um poliedro: face, arestas e vértices;
- Revisar as figuras geométricas planas.

Intervenções:

- Caso não consigam realizar os encaixes do tetraedro, então observar onde ocorre o erro e mostrar passo a passo os encaixes, motivando-os a construírem e acompanhando-os.
- Se o aluno não conseguir responder à atividade proposta, então mostrar a ele, nos poliedros confeccionados, o que é face, vértice e arestas. Pedir para ele contar primeiramente a face de todos os

poliedros, depois as arestas e, por fim, os vértices. Acompanhá-lo de modo personalizado em toda a atividade.

Registro:

- Fotografar os poliedros confeccionados por cada aluno.

Atividade 7: Uno

Distribuição do grupo: um único grupo de 6 a 8 componentes

Materiais: 108 cartas adquiridas do fabricante[5], 14 Calculadoras, quadro-giz.

Objetivos Pedagógicos:

- Desenvolver atenção, concentração, raciocínio, respeitos a regras, socialização, cálculo mental.

Objetivo do jogo Uno:

- Ser o primeiro jogador a marcar 500 pontos. O jogador deve livrar-se de todas as cartas que estão na sua mão antes do adversário. Os pontos são marcados pelas cartas que sobram nas mãos dos adversários.

Regras do jogo Uno:

- Como *jogar*
  - Cada jogador compra uma carta. A pessoa que tirar a carta mais alta faz a distribuição. Cartas de ação contam como zero nesta parte do jogo. Quando as cartas estiverem embaralhadas, são distribuídas 7 cartas para cada jogador. As cartas restantes são colocadas viradas para baixo para formar o MONTE. A carta de cima do MONTE é virada para cima para começar uma pilha de descartes. Se uma carta de ação for a primeira a ser aberta no Monte, são adotadas regras específicas (ver funções das cartas de ação). O jogador à esquerda do distribuidor começa o jogo. Ele precisa jogar uma carta que combine com a que está na pilha de descartes em valor, cor ou naipe. Por exemplo, se a carta for um 7 vermelho, o jogador precisa descartar uma carta vermelha ou um 7 de qualquer cor. Alternativamente, o jogador pode descartar um curinga (ver função). Se o jogador não tiver uma carta que combine com a que está na pilha de descarte, ele precisa comprar uma carta do MONTE. Se a carta comprada servir, o jogador pode baixá-la na mesma vez. Caso contrário, a vez passa para o próximo jogador. Os jogadores podem optar por não jogar uma carta válida que esteja na mão dele. Nesse caso, o jogador precisa comprar uma carta no MONTE. Se esta puder ser jogada, a carta pode ser descartada na mesma vez, mas o jogador não pode jogar uma carta que estiver na sua mão depois de ter feito a compra.
- Funções *das cartas de ação*
  - Comprar duas cartas: quando essa carta é jogada, o próximo jogador precisa comprar 2 cartas e perderá a vez. Esta carta só pode ser jogada

[5] Fabricado por: CNPJ 04.664.637/0001-33 – Indústira Brasileira – Para: Mattel do Brasil Ltda.

sobre uma de mesma cor e sobre outras cartas Comprar duas cartas. Se ela for aberta no começo do jogo, as mesmas regras se aplicam.

- Carta inverter: inverte a direção do jogo. Se estiver girando para a esquerda, passa a girar para a direita e vice-versa. A carta só pode ser jogada sobre uma da mesma cor ou sobre outra carta inverter. Se esta carta for aberta no começo do jogo, o distribuidor começa e, depois, o jogo se desloca para a direita em vez de se deslocar para a esquerda.
- Carta Pular: o jogador seguinte àquele que descartou essa carta perde a vez – é "pulado". A carta só pode ser jogada sobre uma carta da mesma cor ou sobre outra carta pular. Se uma carta pular for aberta no começo do jogo, o jogador à esquerda do distribuidor é "pulado", e o jogador à esquerda desse último começa o jogo.
- Curinga: a pessoa que jogar essa carta exige qualquer cor para continuar a jogar, inclusive a cor que está sendo jogada no momento, se assim desejar. Um curinga pode ser jogado a qualquer hora – mesmo que o jogador tenha na mão outra carta que possa ser jogada. Se um curinga for aberto no começo do jogo, o jogador à esquerda do distribuidor determina a cor que dará seqüência ao jogo.
- Curinga comprar quatro cartas: a pessoa que jogar esta carta exige a cor que continua no jogo. Além disso, o próximo jogador precisa comprar 4 cartas do MONTE e perde a vez. Infelizmente, esta carta só pode ser jogada quando o jogador que a possui não tiver na mão uma carta da mesma cor da que está na pilha de descarte. Entretanto, se o jogador tiver cartas com o mesmo número ou cartas de ação, o curinga comprar quatro cartas pode ser jogado. Se esta carta for aberta no começo do jogo, é devolvida ao baralho e outra carta é aberta.

- Saindo
  - Quando só restar uma carta ao jogador, ele precisa gritar "UNO". Se ele não o fizer, terá de comprar duas cartas do MONTE. Entretanto, isto só é necessário se ele for apanhado por um dos outros jogadores.
  - Quando o jogador não tiver mais nenhuma carta, a partida acabou. São marcados os pontos e o jogo recomeça.
  - Se a última carta jogada em uma partida for a carta comprar duas cartas ou comprar quatro cartas, o próximo jogador precisa comprar 2 ou 4 cartas, respectivamente. Estas cartas são contadas na totalização dos pontos.
  - Quando o MONTE acabar, o baralho é novamente embaralhado e o jogo continua.
- P*ontuação*
  - Cartas numeradas de 0 – 9: valor nominal
  - Comprar duas cartas: 20 pontos
  - Inverter: 20 pontos
  - Pular: 20 pontos
  - Curinga: 50 pontos
  - Curinga comprar quatro cartas: 50 pontos
- *Penalidades*
  - O jogador que esquecer de gritar "UNO" antes que a penúltima carta toque a pilha de descarte, mas se lembrar (e gritar UNO) antes que qualquer outro jogador "perceba", está salvo e não está sujeito à penalidade. Os jogadores não podem ser apanhados por não dizer UNO depois que o próximo jogador começar a sua vez. "Começar a vez" é definido como comprar uma carta no MONTE ou tirar uma carta da mão para jogar.
  - Jogadores que derem palpite aos outros jogadores precisarão comprar duas cartas do MONTE.

> ▪ Se um jogador jogar uma carta errada e isto for notado por qualquer um dos demais jogadores, ele precisa pegá-la de volta e comprar mais duas cartas extras do MONTE. O jogo continua com o próximo jogador.
> ▪ Se um curinga comprar quatro cartas for exibido indevidamente (isto é, se o jogador possuir uma carta da mesma cor da que está na pilha de descarte) e a pessoa que estiver jogando for desafiada, a mão precisa ser mostrada primeiro ao jogador que fez o desafio.
> ▪ Se o curinga comprar quatro cartas tiver sido jogado indevidamente, o jogador responsável precisa comprar 4 cartas. Se a carta foi jogada corretamente, o desafiante precisa comprar 2 cartas, além das 4. O desafio só pode ser feito pelo jogador obrigado a comprar 4 cartas depois que o curinga comprar quatro cartas tiver sido descartado na mesa." (MATTEL, 2003)

Procedimentos e intervenções:

- Entregar as cartas para os alunos manusearem. Responder às perguntas que surgirem espontaneamente;
- Evidenciar as cores que aparecem no baralho;
- Escrever no quadro o nome de cada aluno e a respectiva pontuação que forem totalizando;
- Apresentar as cartas que compõem o jogo e as suas respectivas funções;
- Explicar as regras e o objetivo do jogo;
- Jogar a primeira partida, sem pontuação, para conhecimento das regras; (caso haja erros no descarte das cartas, relembrar as regras e, caso seja necessário, jogar outra partida sem pontuação)
- Jogar efetivamente, com o registro das pontuações. Orientá-los no cálculo mental e no uso da calculadora para somar os pontos de cada um a cada partida e quanto falta para ganhar.

Atividade Proposta e intervenções:

- Resolução de situações-problema: pedir para as crianças pegarem a calculadora a fim de responder perguntas realizadas pela mediadora. Mostrar algumas funções da calculadora. A seguir são apresentadas as referidas situações-problema:
    - Imaginem a seguinte situação: você conseguiu descartar todas as suas cartas. Na mão de um colega, restaram as seguintes cartas: uma carta curinga comprar quatro cartas, duas cartas *inverter*, uma carta 9 e uma carta 3. Quantos pontos você

marcará com as cartas que sobraram com o seu colega? (Deverão concluir que se trata da operação de adição. Ajudá-los tanto no cálculo mental quanto na resolução de problemas por meio da calculadora, mostrando como digitar os números e os sinais operatórios. Lançar, então, a seguinte questão: Vocês acham que é uma boa estratégia ficar com as cartas maiores por último? Por quê?)

- Se o primeiro colocado nas partidas possui 356 pontos, quanto falta para ele ganhar? (deverão chegar à conclusão que se trata de uma operação de subtração) Quantas e quais cartas completariam esses pontos que restam para o colega ganhar? (Eles deverão ver as possibilidades. Verificar com eles as escolhas das cartas que eles farão).
- Se ao final de uma partida, em suas mãos restar cartas que juntas somam 78 pontos, quais seriam possivelmente essas cartas? Há mais de uma possibilidade? Quais? (Verificar com os alunos as soluções encontradas e registrar no quadro as possibilidades).
- Retirar 5 cartas aleatórias do monte, pedir para os alunos somarem os valores na calculadora e subtraírem o resultado do total (500). Verificar os resultados.
- Pedir para cada criança retirar 5 cartas no monte. Cada uma deverá somar os valores das suas cartas (por meio da calculadora). Anotar no quadro o resultado de cada criança. Pedir para somarem os resultados e verificar o resultado final.
- Ao finalizar as atividades, doar para as crianças a calculadora e o jogo uno.

Objetivos da atividade:

- Iniciar o uso da calculadora;
- Desenvolver os conhecimentos acerca das operações matemáticas fundamentais;
- Promover a aprendizagem por meio da Resolução de problemas.

Registro:

- Fotografar momentos dos jogos e os registros no quadro-giz.

Atividade 8: Pentaminós

Distribuição do grupo: individual

Materiais: 12 Pentaminós de várias cores e formatos, 10 pentaminós para cada um.

Objetivos Pedagógicos:

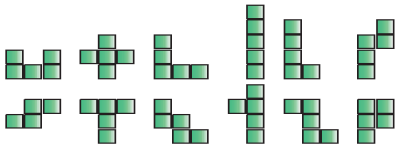
- Estimular o raciocínio, atenção, concentração;
- Desenvolver a criatividade.

Objetivos do pentaminó:

- Encaixar as peças adequadamente, conforme solicitado.

Procedimentos:

- Mostrar às crianças a gravura do dominó e socializar. A idéia é que as crianças reconheçam os quadrados como componentes do dominó.
- Perguntar se elas conseguem imaginar um triminó e conduzi-las à ideia de que um triminó é uma peça formada por três quadrados congruentes, sendo que os quadrados devem ficar unidos pelos lados de tal modo que os vértices dos lados correspondentes sejam coincidentes;
- Pedir que façam um desenho em uma folha em branco registrando o que imaginam por triminó e comparar os resultados. Caso todos os alunos construam figuras iguais, perguntar se é possível formar outros tipos de triminó. Caso não consigam, auxiliá-los quanto à disposição dos quadrados (eles deverão concluir que há duas possibilidades): ;
- Perguntar se os dois triminós possuem o contorno do mesmo tamanho. Caso não consigam proceder corretamente, mostrar a eles como verificar, contando quantos lados de cada quadrado há no contorno;
- Definir perímetro e pedir para os alunos compararem os perímetros dos triminós;

- Perguntar se eles conseguem imaginar um tetraminó (associar com o termo *tetracampeão*). Novamente solicitar a eles para tentarem montar um tetraminó em uma folha em branco, comparar as respostas e ver todas as possibilidades de variação de um tetraminó (deverão concluir que há cinco possibilidades):
- Pedir para desenharem todas as possibilidades, determinando o perímetro de cada tetraminó;
- Repetir os mesmos procedimentos com os pentaminós (há doze possibilidades) 
- Explanar sobre os poliminós (definição, origem), mostrando peças e variações (monimó, dominós, triminós, tetraminós, pentaminós)
- Entregar os pentaminós (já confeccionados) às crianças;
- Pedir para observarem as variações dos pentaminós e a semelhança com o alfabeto;
- Pedir para encaixarem os 12 pentaminós formando um retângulo;
- Apresentar uma gravura de um animal às crianças e pedir para reproduzirem usando os pentaminós;

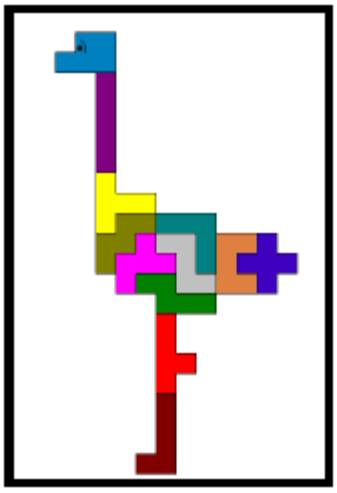


FIGURA 4

web.educom.pt/pr1305/mat_geometri_pent.avtruz2.gif apud GÖRGEN et al, 2009, p.11

- Entregar 10 pentaminós em forma de *y* às crianças e pedir para formarem um retângulo (somente com esse tipo de peça);
- Pedir para construírem uma gravura qualquer com os pentaminós;
- Pedir para usarem duas peças quaisquer para montar uma gravura qualquer. Em seguida, solicitar para reproduzirem a figura criada com outras duas peças quaisquer. Por fim, pedir para reproduzirem a mesma gravura com as oito peças restantes (em um tamanho proporcionalmente maior).

Atividades propostas:

- Entregar uma folha impressa com várias construções de pentaminós para os alunos calcularem a área e o perímetro (em anexo).

Objetivo da atividade:

- Trabalhar os conceitos de perímetro e área;

Intervenções:

- Caso o aluno não consiga formar um retângulo com os 12 pentaminós, então verificar onde se encontra a dificuldade (talvez o aluno não reconheça um retângulo). Em seguida, ajudá-lo perguntando qual a peça mais adequada a ser encaixada em cada momento da montagem;
- Caso o aluno não consiga montar a gravura do animal, então solicitar a ele para identificar cada uma das peças que compõem a referida gravura, relacionando-as com as peças em suas mãos para, a partir daí, realizar a montagem;
- Se a criança não conseguir formar o retângulo com 10 peças em formato de *y*, então, a cada encaixe, orientá-la por meio da análise da situação;
- Caso haja dificuldades em duplicar a peça que levem a criança a desistir, mostrar a ela uma possibilidade e pedir para reproduzir. Em seguida, solicitar que construa sozinha outra possibilidade.
- Se houver dificuldades em determinar a área e o perímetro, então retomar os conceitos e debatê-los juntamente com as crianças. Em seguida, solicitar a elas para determinarem novas áreas e perímetros a

fim de dar recursos à pesquisadora de avaliar o processo ensino-aprendizagem.

Registro:

- Fotografar as montagens e os cálculos da área e do perímetro.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista ao grupo gestor das escolas públicas de Ipameri-Go

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
PESQUISADORA: ELIANE FONSECA CAMPOS
ORIENTADOR: PROF. DR. ROGÉRIO FERREIRA

ROTEIRO DE ENTREVISTA AO GRUPO GESTOR
DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE IPAMERI-GO

O objetivo dessa entrevista é coletar informações que irão auxiliar a pesquisadora na seleção de crianças com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade para o desenvolvimento da pesquisa.

1 – Qual é o nome da escola? Estadual ou Municipal? Funciona a 1ª ou 2ª fase do ensino fundamental?

2 – A escola é de tempo integral ou não? (Se não, qual o período de funcionamento?)

3 – (Para as escolas de tempo integral) Como são desenvolvidas ou divididas as atividades das crianças durante o dia?

4 – Qual é a sua função na escola?

5 – Quantos anos você está atuando na educação? E nessa escola?

6 – Quantas crianças com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade há nessa escola?

7 – Dessas crianças, quantas são do sexo masculino e feminino?

8 – Em quais séries elas estão? Quais são as suas idades?

9 – É o primeiro ano que essas crianças estudam nessa escola?

10 – Dentre elas, há crianças repetentes? Quantas?

11 – Quais têm sido as estratégias da escola para lidar com as crianças hiperativas e potencializar a aprendizagem das mesmas?

12 – As crianças hiperativas têm sofrido preconceito no ambiente escolar? E fora dele?

13 - Como você sabe que essas crianças são hiperativas? Foram estabelecidos critérios para defini-las como hiperativas?

14 - Elas passaram por algum tratamento médico ou psicológico para serem caracterizadas como hiperativas?

15 – Como é o relacionamento dessa(s) criança(s) com os adultos e com os colegas?

16 – Os pais ou responsáveis aceitam o problema da criança? Como lidam com o problema?

17 – Como é o relacionamento da escola com os pais ou responsáveis dessas crianças?

18 – O grupo gestor, professores e demais funcionários já participaram de algum curso ou evento cujo tema é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade? Você já buscou informações ou leituras sobre esse problema?

19 – Você sabe dizer como as crianças hiperativas agem dentro da sala de aula? E fora dela?

20 – Você sabe dizer se essa(s) criança(s) possui/possuem outros tipos de distúrbio além do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade? Quais?

Caso queira fazer mais algumas considerações, fique à vontade.

Obrigada pela sua atenção.

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista ao pai, mãe ou responsável pela criança com TDAH

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
PESQUISADORA: ELIANE FONSECA CAMPOS
ORIENTADOR: PROF. DR. ROGÉRIO FERREIRA

ROTEIRO DE ENTREVISTA AO PAI, MÃE OU RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA COM DIAGNÓSTICO DO TDAH

01 – Qual é o seu nome?

02 – Qual é a idade da criança? E qual é o seu grau de parentesco com ela?

03 – Quantas pessoas moram em sua casa? Quem são elas?

04 – Como é o relacionamento da criança com todos na casa? E de todos com ela?

05 – Como é o comportamento da criança em casa?

06 – O que ela mais gosta de fazer? E o que ela não gosta de fazer?

07 – Você impõe limites à criança? Quais?

08 – Como você reage quando a criança desrespeita os limites por você estabelecidos?

09 – Você trabalha? Qual é o seu trabalho? Em que momentos você está disponível para estar junto e interagir com ela?

10 – A criança tem amigos? Como é a relação dela com os amigos?

11 – A criança realiza as tarefas de casa solicitadas pela escola? Em que locais da casa ela realiza as tarefas? (em local calmo, perto da TV, pessoas, videogame, etc.)

12 – Ela realiza as tarefas escolares sozinha? Sempre nos mesmos horários?

13 – Como você reage com a criança quando ela tira boas notas na escola? E quando ela tira notas ruins?

14 – Como você reage quando recebe a notícia de que a criança não está se comportando muito bem na escola? E quando ela está se comportando bem?

15 – A criança ajuda no trabalho doméstico?

16 – Quais são as brincadeiras ou brinquedos que ela mais gosta?

17 – Você discute com ela diante de outras pessoas?

18 – Você faz visitas periódicas à escola para se informar sobre o desempenho da criança?

19 – Ela fica muito tempo envolvida com rádio, TV, vídeo, computador, internet, videogame, etc?

20 – A criança se interessa pela leitura? Em caso afirmativo, o que ela lê?

21 – Você costuma conversar com a criança? Vocês têm algum problema de relacionamento?

22 – Ela realiza algum tratamento?

23 – Ela toma medicamentos? Quais? Com qual finalidade?

24 – O que você sabe sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade? Podemos conversar um pouco sobre esse transtorno?

25 – Ela já estudou em mais de uma escola? Já foi expulsa de alguma escola? Por quê?

26 – Que medidas você tem adotado para ajudá-la na escola, em casa e em outros locais freqüentados por ela?

27 – Como é o seu relacionamento com a escola?

28 – Além de frequentar a escola, ela faz alguma outra atividade como práticas esportivas, religiosas, cursos ou outros? (em caso afirmativo, que dias da semana, horário?)

29 – Quais os lugares que ela mais freqüenta?

30 – A criança em algum momento se mostra agressiva? Em quais momentos isso acontece?

31 – A criança se mostra amorosa com as pessoas em geral? Com quais ela se mostra mais amorosa? Com quais ela se mostra menos amorosa?

32 – Você a considera como uma criança inteligente? Por quê?

33 – Que sugestão você daria ao diretor da escola para que a criança possa melhorar o seu desempenho nas atividades escolares?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os pais/responsáveis

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
PESQUISADORA: ELIANE FONSECA CAMPOS
ORIENTADOR: PROF. DR. ROGÉRIO FERREIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente termo em atendimento à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde destina-se a esclarecer aos pais ou responsável _____ (nome dos pais ou responsável) pela criança _____ da pesquisa intitulada "***Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade Infantil: trabalho com jogos e materiais manuseáveis***", sob responsabilidade da pesquisadora ELIANE FONSECA CAMPOS do curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, os seguintes aspectos:

Objetivo da pesquisa: Analisar a eficácia de atividades pedagógicas pautadas na utilização de jogos e materiais manuseáveis para o desenvolvimento da atenção, concentração e raciocínio lógico de crianças com TDAH, bem como para o desenvolvimento da qualidade de interação entre crianças hiperativas e não-hiperativas.

Propósito do estudo: O presente estudo guarda a expectativa de que o material produzido venha a se constituir em rico instrumento a ser utilizado em um novo projeto de pesquisa, que sirva de apoio às escolas, que motive professores à busca de metodologias dinâmicas para atender a diversidade na sala de aula e principalmente contribua para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança com TDAH.

Participação: da equipe escolar (grupo gestor, professores e demais servidores da escola) por meio de entrevistas, questionários e observações de suas práticas; participação das crianças com TDAH por meio de observações nas dependências da escola e das atividades pedagógicas propostas e desenvolvidas por elas e/ou em conjunto com crianças sem o TDAH, participação dos pais por meio de entrevistas e de outros sujeitos caso sejam necessários (médico, psicólogo, etc).

Desconfortos e riscos: não deverão ser subestimados os riscos e desconfortos, mesmo que sejam mínimos. Existe um desconforto e risco mínimo para o sujeito que se submeter à coleta dos dados para a pesquisa acima referida, sendo que se justifica pela sua relevância científica e social.

Confidencialidade do estudo: o pai, mãe ou responsável, no caso, _____ participante do estudo será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, também será livre para recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Logo, caso o participante ou o responsável assim não o deseje, seu nome

não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Mestrado de Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás e outra será fornecida ao sujeito participante da pesquisa.

Consentimento para participação: Eu estou de acordo com a participação no estudo descrito acima. Eu fui devidamente esclarecido (a) quanto os objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido (a) e os possíveis riscos envolvidos na minha participação. A pesquisadora me garantiu disponibilizar qualquer esclarecimento adicional que eu venha solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique em qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício econômico.

Eu,_____,
(pais ou responsável) da criança _____
_____, aluno (a) da Escola _____
_____ do Município de Ipameri-GO, aceito livremente participar do estudo intitulado "Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade Infatil: trabalho com jogos e materiais manuseáveis" desenvolvido pela acadêmica ELIANE FONSECA CAMPOS da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Assinatura dos Pais ou Responsável_____

_____.

Assinatura do Pesquisador _____

IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA PESQUISA

NOME: Eliane Fonseca Campos

ENDEREÇO RESIDENCIAL: Rua VS 06 esq VS 01, nº 50, Vilage Sul.

CIDADE: Ipameri ESTADO: Goiás CEP: 75780-000

IDENTIDADE: 3317449 ssp-go NACIONALIDADE: brasileira

CPF: 802382201-25

PROFISSÃO: Docente ÓRGÃO: Secretaria Estadual da Educação

MAIOR TITULAÇÃO: Especialização

FONE: (64) 3491-3683 / 9229-9095

E-MAIL: ane2828@hotmail.com

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os funcionários das escolas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
PESQUISADORA: ELIANE FONSECA CAMPOS
ORIENTADOR: PROF. DR. ROGÉRIO FERREIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O presente termo em atendimento à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde destina-se a esclarecer a equipe escolar, em particular, _____ (nome do(a) funcionário) _____ (função na escola) da Escola _____ da pesquisa intitulada "***Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade Infantil: trabalho com jogos e materiais manuseáveis***", sob responsabilidade da pesquisadora ELIANE FONSECA CAMPOS do curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, os seguintes aspectos:

Objetivo da pesquisa: Analisar a eficácia de atividades pedagógicas pautadas na utilização de jogos e materiais manuseáveis para o desenvolvimento da atenção, concentração e raciocínio lógico de crianças com TDAH, bem como para o desenvolvimento da qualidade de interação entre crianças hiperativas e não-hiperativas.

Propósito do estudo: O presente estudo guarda a expectativa de que o material produzido venha a se constituir em rico instrumento a ser utilizado em um novo projeto de pesquisa, que sirva de apoio às escolas, que motive professores à busca de metodologias dinâmicas para atender a diversidade na sala de aula e principalmente contribua para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança com TDAH.

Participação: da equipe escolar (grupo gestor, professores e demais servidores da escola) por meio de entrevistas, questionários e observações de suas práticas; participação das crianças com TDAH por meio de observações nas dependências da escola e das atividades pedagógicas propostas e desenvolvidas por elas e/ou em conjunto com crianças sem o TDAH, participação dos pais por meio de entrevistas e de outros sujeitos caso sejam necessários (médico, psicólogo, etc).

Desconfortos e riscos: não deverão ser subestimados os riscos e desconfortos, mesmo que sejam mínimos. Existe um desconforto e risco mínimo para o sujeito que se submeter à coleta dos dados para a pesquisa acima referida, sendo que se justifica pela sua relevância científica e social.

Confidencialidade do estudo: o profissional da educação, _____ participante do estudo será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, também será livre para recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será

liberado sem a sua permissão. Logo, caso o participante ou o responsável assim não o deseje, seu nome não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Curso de Mestrado de Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás e outra será fornecida ao sujeito participante da pesquisa.

Consentimento para participação: Eu estou de acordo com a participação no estudo descrito acima. Eu fui devidamente esclarecido(a) quanto os objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido(a) e os possíveis riscos envolvidos na minha participação. A pesquisadora me garantiu disponibilizar qualquer esclarecimento adicional que eu venha solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique em qualquer prejuízo à minha pessoa ou à minha família, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício econômico.

Eu,_____, _____ (função na escola) da Escola _____ do Município de Ipameri-GO, aceito livremente participar do estudo intitulado “Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade Infatil: trabalho com jogos e materiais” desenvolvido pela acadêmica ELIANE FONSECA CAMPOS da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Assinatura do Profissional da educação participante da pesquisa

_____

Assinatura do Pesquisador _____

IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA PESQUISA

NOME: Eliane Fonseca Campos

ENDEREÇO RESIDENCIAL: Rua VS 06 esq VS 01, nº 50, Vilage Sul.

CIDADE: Ipameri ESTADO: Goiás CEP: 75780-000

IDENTIDADE: 3317449 ssp-go NACIONALIDADE: brasileira

CPF: 802382201-25

PROFISSÃO: Docente ÓRGÃO: Secretaria Estadual da Educação

MAIOR TITULAÇÃO: Especialização

FONE: (64) 3491-3683 / 9229-9095

E-MAIL: ane2828@hotmail.com

APÊNDICE F – Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA
PESQUISADORA: ELIANE F. CAMPOS
ORIENTADOR: PROF. DR. ROGÉRIO FERREIRA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____, RG_____, pai, mãe ou responsável pela criança _____ depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, inclusive da criança sob minha responsabilidade, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora ELIANE FONSECA CAMPOS do projeto de pesquisa intitulado "***Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade Infantil: trabalho com jogos e materiais manuseáveis***" a realizar as fotos, filmagens, gravações e observações que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento ou da criança sob minha responsabilidade sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.° 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Ipameri - GO, ____ de _____ de 2009

_____ _____

Responsável pelo (a) aluno (a) Pesquisadora responsável pela pesquisa