



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

CARLA TALITA ALVES RIBEIRO

**IMAGENS, SENTIDOS E TDAH:** Representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na Amazônia Bragantina

BRAGANÇA-PA  
2019

CARLA TALITA ALVES RIBEIRO

**IMAGENS, SENTIDOS E TDAH:** Representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na Amazônia  
Bragantina

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Campus universitário de Bragança da Universidade Federal de Pará, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientador (a): Dr.<sup>a</sup> **Joana d’Arc Vasconcelos Neves.**

BRAGANÇA-PA  
2019

CARLA TALITA ALVES RIBEIRO

**IMAGENS, SENTIDOS E TDAH:** Representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na Amazônia  
Bragantina

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Campus universitário de Bragança da Universidade Federal de Pará, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Aprovado em: 21/08/2019

Conceito: Excelente

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Dr.<sup>a</sup> JOANA D'ARC VASCONCELOS NEVES  
Orientadora – Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Professor Dr. ROGERIO ANDRADE MACIEL  
Examinador Interno – Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Professora Dr.<sup>a</sup> ANA PAULA VIEIRA E SOUZA  
Examinadora Interna – Universidade Federal do Pará (UFPA)

Dedico este trabalho a meus familiares, meus avôs Antônio e Maria, e aos meus irmãos Harlan e Antônio, e em especial a minha irmã Thamilis e a minha amada sobrinha Laura, que sempre me incentivaram e que contribuíram direta ou indiretamente em minha formação acadêmica, e foram meu alicerce nessa caminhada.

## AGRADECIMENTOS

Em vários momentos de nossa vida somos agraciados com a presença de seres queridos que nos ajudam, que nos acolhem, que nos compreendem e que nos amam. Por diversos motivos, sendo um deles o costume de os termos ao nosso lado, esquecemo-nos de agradecer pelo simples fato de estarem conosco. O ser humano não foi criado para viver sozinho, termos alguém para conviver é uma graça, portanto, aproveito para agradecer as pessoas que estiveram ao meu lado nesta conquista:

Primeiramente a Deus pelo dom da vida, pelas conquistas que me concede, por todos os presentes e pelos momentos ao meu lado.

Aos meus pais Antônio Carlos e Selma Santana, que sempre me apoiaram e me incentivaram.

Aos meus avôs Antônio Ribeiro e Maria Ribeiro, que são o meu alicerce e que sempre muito amorosos e preocupados com meu bem-estar.

Aos meus irmãos Harland Ribeiro e Antônio Filho, por sempre me apoiarem e me incentivaram, e a minha irmã Thamilis Macedo, por acreditar, por me apoiar e está sempre disposta a ajudar, assim como o meu cunhado Kleiton Manoel, e a minha amada sobrinha Laura Macedo, que é a minha maior inspiração.

A minha tia Ana Nívia, pelo incentivo e por sempre está disposta a me ajudar e apoiar.

A minha amiga Rhaely Pereira, por toda a parceria incentivo e amizade, e por sempre me acalmar nos momentos de desespero (risos).

A turma de Pedagogia 2015, que apesar de todas as adversidades, procuramos sempre juntos superar os obstáculos e os desafios, e alçar grandes voos, e nesses 4 anos de curso conquistamos muitas coisas, não poderia deixar de citar alguns amigos que ao decorrer do curso sempre estiveram ao meu lado a Jennifer Damiane, Iris Nayara, Luciana Carvalho e ao Marcos Oliveira, Ricky Brandão e em especial a Hanna Rodrigues por toda a parceria como bolsistas no INCLUDERE, bolsista monitora e no decorrer do Estágio remunerado na escola onde trabalhamos, nos dois últimos anos do curso sempre buscamos trabalhar juntas e nos incentivar nessa caminhada tão árdua.

Aos meus professores do curso, que contribuíram com a minha formação profissional, acadêmica e humana. Em especial ao prof. Dr. Rogerio Andrade Maciel, que no momento mais difícil do curso na disciplina de Laboratório de Pesquisa soube magistralmente guiar os meus passos ao encontro do meu objeto de pesquisa.

Agradeço à CAPES e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, e ao INCLUDERE, por meio da coordenação da Professora Dra. Amélia Mesquita e supervisão da professora Dina Ramos, às quais tenho imensa gratidão pelos ensinamentos e apoio dados durante meu aprendizado dentro e fora do projeto.

Agradeço ao Centro Educacional João Paulo II, pela oportunidade do estágio, e é o momento onde ocorre o meu encontro com a docência, e começo a trilhar os meus passos em busca de uma educação inclusiva, agradeço as gestoras da Instituição Helaine Paixão, Patrícia Araújo, e as coordenadoras Fernanda Lima e Marileides Reis, e em especial as professoras que tive o privilégio de auxiliar no decorrer desse processo Rhaely Pereira, Lunnara Teixeira e Talita Silveira.

Agradeço a pró-reitora de extensão da UFPA, e que por meio da coordenação da Professora Dra. Gorete Rodrigues, a qual tenho imensa gratidão pelos ensinamentos, e por acreditar e me apoiar nessa caminhada e por todo o meu aprendizado dentro e fora do projeto de monitoria.

A minha querida orientadora professora Dra. Joana d’Arc de Vasconcelos Neves pela dedicação, compreensão, amizade e principalmente por sempre ter acreditado no meu potencial, foste um anjo nessa trajetória.

Às professoras que aceitaram participar dessa pesquisa, bem como ao Moendy Akã pela parceria, e a Secretaria Municipal de Educação de Bragança (SEMED), e as Escolas que autorização a realização da pesquisa.

Agradeço a banca avaliadora profa. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula de Sá e prof. Dr. Rogerio Andrade Maciel por toda a contribuição.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

(FREIRE, 1996, p. 18)

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as representações sociais dos professores da região dos caetés sobre o aluno com TDAH e as implicações na prática de ensino na Região Amazônica. Como suporte teórico-metodológico, adotamos a Teoria das Representações Sociais a partir tridimensionalidade de Moscovici: conceito, imagens e atitudes para construção de um campo representacional, no qual cada dimensão se configurou como estrutura condutora e campo de análise, onde se destacou as objetivações e ancoragens constituidoras dessa representação. Participaram do estudo 05 professoras que atuam no Ensino Fundamental da cidade de Bragança-PA. A problemática investigada e quais são os processos constituidores das representações sociais dos professores sobre a pratica de ensino para os alunos com TDAH? Para a realização do estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos: a) Questionário sociodemográfico; b) Teste de Associação Livre de Palavras (TALP); e c) Roteiro de Entrevista Semiestruturada. A pesquisa é de natureza qualitativa e descritiva. Os resultados nos mostram que as professoras são peças fundamentais nesse processo de inclusão, desde o ensino aprendizagem dos alunos, para superar as dificuldades encontradas através do transtorno, á buscar de estratégias, onde as docentes são as mediadoras do conhecimento, buscando sempre inovação e empenho ao elaborar suas aulas. Chegamos à conclusão de que os professores precisam conhecer o aluno com TDAH, e não apenas o transtorno e por meio de intervenções pedagógicas, ajuda esses discentes a superar as dificuldades, potencializando as suas habilidades.

**Palavras-chave:** Representações sociais, TDAH, práticas de ensino.

## **ABSTRACT**

The present study aims to analyze the social representations of the professors of the Caetés region about the student with ADHD and the implications in teaching practice in the Amazon region. As theoretical-methodological support, we adopted the theory of social representations from the tridimensionality of Moscovici: concept, images and attitudes for the construction of a representational field, in which each dimension was configured as a structure Conducting and field of analysis, where the objections and anchorages constituting this representation were highlighted. The study included 05 teachers who work in the elementary school of the city of Bragança-PA. The problem investigated and what are the processes that constitute the social representations of teachers about the practice of teaching for students with ADHD? For the study, the following instruments were used: a) socio-demographic questionnaire; b) Free Word association (TALP) test; and c) Semi-structured interview script. The research is of a qualitative and descriptive nature. The results show that the teachers are fundamental pieces in this process of inclusion, from the teaching learning of students, to overcome the difficulties encountered through the disorder, to search for strategies, where the professors are the mediators of the Knowledge, always seeking innovation and commitment to develop their classes. We have come to the conclusion that teachers need to know the student with ADHD, and not only the disorder and through pedagogical interventions, help these students to overcome the difficulties, potentializing their abilities.

**Key Words:** Social representations. ADHD. Teaching Practice.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Tabela 1</b> – Pesquisa de TDAH em relação à Saúde de 2000 – 2018.....	15
<b>Tabela 2</b> – Pesquisa de TDAH em relação à Educação de 2000 – 2018.....	16
<b>Figura 1</b> – Como o TDAH é compreendido na literatura acadêmica ao longo dos anos .....	20
<b>Figura 2</b> – Quadro imagético das dimensões de análise da pesquisa/campo.....	26
<b>Figura 3</b> – Quadro imagético com as objetivações e ancoragem a partir das dimensões de análise da pesquisa de campo.....	29
<b>Figura 4</b> – Quadro imagético conceito de TDAH e como os professores descrevem esses alunos.....	33
<b>Figura 5</b> – Quadro imagético quais as imagens sobre o ensino e aprendizagem construída com o TDAH.....	36
<b>Figura 6</b> – Quadro imagético as práticas que são construídas.....	40

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**DSM** – Manuais Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais

**TDAH** – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

**TRS** – Teoria Representações Sociais

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1. PRIMEIRAS PALAVRAS: DIALOGANDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE NOSSO ESTUDO.....</b>	<b>12</b>
<b>2. SIGNOS E IMAGENS DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE.....</b>	<b>20</b>
<b>3. PROCEDIMENTO METODOLOGIA.....</b>	<b>26</b>
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>32</b>
<b>4.1 Primeira dimensão: as imagens construídas do TDAH.....</b>	<b>33</b>
<b>4.2 Segunda dimensão: a criança com TDAH e as imagens sobre o aprender.....</b>	<b>35</b>
<b>4.3 Terceira dimensão: imagens, sentidos e atitudes.....</b>	<b>40</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>44</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>47</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>52</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>54</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>55</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>56</b>

## 1. PRIMEIRAS PALAVRAS: DIALOGANDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DE NOSSO ESTUDO

Esta pesquisa parte das inquietações encontradas ao decorrer da graduação, mais precisamente na vivência do estágio remunerado em uma escola da rede privada de Educação Básica na cidade de Bragança-Pará, onde atuava como professora mediadora em uma turma de 5º/9, acompanhando a inserção de uma aluna com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

A inclusão escolar de alunos com deficiência se dar a partir do momento que o professor identifica os seus limites, e com isso busca práticas e maneiras inovadoras que o auxiliem para potencializar o aprendizado dos mesmos, e com isso garantir o acesso e permanência desse sujeito em sala de aula.

Por muito tempo, as pessoas consideradas diferentes dos padrões estabelecidos socialmente, a exemplo daquelas com deficiência, tiveram negado o direito de conviver plenamente com as demais pessoas. Relatos ao longo da história revelam que as pessoas com deficiência viveram de forma segregada, em condição de exclusão absoluta, sem nenhuma participação nos espaços educacionais, ou ainda, como pacientes da área médica, tendo apenas acesso as instituições especializadas voltadas para cura e ou para adaptá-los aos padrões da normalidade, não havendo acesso as escolas regulares (MENDES, 2006).

Como afirma Machado (2011) os estudantes nas instituições especializadas e posteriormente nas classes especiais<sup>1</sup> com deficiências ou qualquer tipo de limitações eram, muitas vezes, impedidos de conviver com os demais alunos e considerados como aqueles que não deveriam se misturar com os outros. “Isso intensificava a discriminação, o preconceito e o medo” (MACHADO, 2011, p.79).

No Brasil, o movimento da inclusão teve sua emergência a partir de documentos orientadores de âmbito internacional ocorridos na década de 1990 como: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Guatemala (1999).

---

<sup>1</sup> Somente no século XIX, após a Revolução Francesa, é que a educação desta população começou a ser institucionalizada, mas ainda sem se pensar na forma de educação escolar. E ao longo da história tem sido evidente as diversas dificuldades da escola em responder pela aprendizagem de todos e, com isso, foram criadas escolas especiais e, posteriormente, as classes especiais para estes alunos considerados “difíceis” de serem ensinados (MENDES, 2006). Desse modo, distinguiu-se a população da Educação Especial cuja escolarização era realizada em ambientes separados, ainda que o direito de acesso igualitário à educação fosse defendido.

Entretanto, a partir desse contexto, movimentos voltados à luta pelo direito a igualdade e respeito às diferenças, buscam maior valorização das potencialidades dessas pessoas, e, superação de muitos estigmas, defendendo a ideia da inclusão, a garantia dos direitos das pessoas com deficiências.

Art. 1º Fica instituído o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinado a estabelecer as diretrizes gerais, normas e critérios básicos para assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania participativa plena e efetiva (BRASIL, 2006, p. 01)

Na perspectiva do direito das pessoas com deficiência e transtornos à inclusão, no final do século XX e início do século XXI tem se configurado como cenário de inúmeros debates que apontaram/apontam para as especificidades e necessidade de políticas e práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento intelectual e social.

No caso do Brasil, as políticas governamentais brasileiras antes consideravam como público alvo da Educação Inclusiva apenas as pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008), o que nos cabia pensar nas pessoas com Transtornos Funcionais Específicos, em especial com TDAH, por compreender, que é um desafio para os educadores que lidam com a diversidade do contexto da sala de aula, uma vez que os educandos que apresentam esses transtornos, da mesma forma que os demais, inseridos nas primeiras categorias mencionadas, exigem que os docentes repensem as ações pedagógicas, fixando-se naquelas necessárias para favorecer a aprendizagem.

Por outro lado, a política de educação inclusiva no Brasil prevê que nos casos dos transtornos funcionais específicos, a educação especial deve atuar “de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos” (BRASIL, 2008).

Por esse motivo o Congresso Nacional aprovou o projeto de Lei nº 7.081/2010, que decreta:

Art. 1º O Poder Público deve manter programa de diagnóstico e tratamento de estudantes da educação básica com dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

[...] Art. 3º As escolas de educação básica devem assegurar às crianças e aos adolescentes com dislexia e TDAH o acesso aos recursos didáticos adequados ao desenvolvimento de sua aprendizagem.

Art. 4º Os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica cursos sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e

do TDAH, de forma a facilitar o trabalho da equipe multidisciplinar de que trata o art. 2º (BRASIL, 2010, p. 01).

Esse projeto de lei possibilitou o acesso e permanência dos alunos com diagnóstico de Dislexia e TDAH nas políticas de inclusão, mais especificamente nas escolas regulares e no AEE (Atendimento Educacional Especializado) visando uma educação na perspectiva da educação inclusiva de qualidade. Ressalta-se que no cenário brasileiro a inclusão de alunos com TDAH ainda é alvo de discussões uma vez que as barreiras Atitudinais construídas pelos diversos atores escolares se constituem como problemática que desfavorece a aprendizagem.

Como defende Santos (2003, p. 4) a inclusão “é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena [...] de qualquer cidadão em qualquer arena em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres”. Trata-se como descrevem Sousa; Tavares (2010) de um processo que permite a superação dos impedimentos em que cada sujeito se encontra, independentemente de sua deficiência e ou de seu transtorno:

A capacidade de se transformar o organismo e do ser humano, na capacidade do indivíduo criar processos adaptativos com intuito de superar os impedimentos que encontra. A capacidade de superação só se realiza a partir da interação com fatores ambientais, pois o desenvolvimento se dá no entrelaçamento de fatores externos e internos (SOUSA; TAVARES; 2010, p.07).

Certamente, os alunos com transtorno necessitam ser estimulados para superarem suas dificuldades, pois existem alguns aspectos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, como: afetividade, socialização e ludicidade, linguagem e comunicação, educação psicomotora, música e arte. Dessa maneira, a primeira ação que se deve fazer ao trabalhar com o ensino e aprendizagem das crianças com transtornos é a afetividade, já que propicia condições para desenvolver suas criatividade.

Atualmente, encontramos diferentes especialistas discutindo o TDAH, os quais buscam esclarecer o que é o Transtorno, e como ele interfere no processo de aprendizagem, dentre outros aspectos, em muitos estudos ainda encontramos definições com base em comportamentos, grande parte seguindo o modelo que os Manuais Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM) e outros estudos explicações provenientes da área de Neuropsicológica, dentre as quais podemos citar os estudos de Aleksander Romanovich Luria (1902-1977).

Apesar de Luria não escrever a respeito do TDAH, no entanto, realizou pesquisas sobre as unidades cerebrais que apresentam o funcionamento do cérebro humano, o que

nos permite encontrar as possíveis causas do TDAH, visto que, sabendo sobre o funcionamento do cérebro também podemos compreender as consequências do não funcionamento de determinadas áreas.

Luria não sendo pedagogo e nem ter escrito especificamente sobre TDAH, sua contribuição para a compreensão do funcionamento do cérebro foi de suma importância (CORDEIRO; YAEGASHI, 2014). Muitos autores escrevem sobre o transtorno em questão, ajudando a compreendê-lo pelo viés da Saúde e/ou outros campos.

Autores como Rohde (2004), Graeff e Vaz (2008), Caliman e Domidrovick (2013), Machado (2007), Matos et al (2007) e entre outros que escrevem sobre o TDAH, uma vez que suas necessidades educacionais especiais vão além das necessidades que os estudantes enfrentam em seu processo de escolarização, eles necessitam auxílio para a realização das atividades. Em seus escritos estes estudiosos descrevem que com a mediação os alunos com TDAH têm chances de realizar os deveres da mesma forma que os alunos ditos “normais”.

Apesar dessa referência, observa-se a partir do diagnóstico no banco de dados da CAPES<sup>2</sup>, que embora o transtorno tem sido objeto de estudo de profissionais diferentes áreas, as concentrações das pesquisas estão divididas em dois grandes campos que são: saúde e educação, são poucos os estudos que enfatizam a ação docente com o aluno TDAH.

Os trabalhos publicados na saúde estão divididos nas seguintes áreas: medicina, fonoaudiologia e psicologia. Conforme podemos verificar na tabela a baixo.

**Tabela 1** – Pesquisa de TDAH em relação à saúde de 2000/2018.

Áreas	00-01	02-03	04-05	06-07	08-09	10-11	12-13	14-15	16-17	2018	Total
Medicina	--	--	--	--	1	1	3	1	4	--	<b>10</b>
Fonoaudiologia	--	--	1	1	--	1	--	--	--	1	<b>4</b>
Psicologia	1	1	--	1	2	4	5	--	1	--	<b>15</b>
Total	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>29</b>

**Fonte:** elaborada pela autora desta pesquisa a partir das análises das dissertações e teses disponibilizadas no banco de dados da capes 2019.

Conforme a tabela acima podemos visualizar que as pesquisas sobre o sujeito com TDAH, no campo da saúde enfocam diferentes áreas, como: Medicina que vem

<sup>2</sup> **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Trata-se de uma fundação ligada ao MEC, que desempenha papel fundamental na consolidação e expansão da pós-graduação stricto sensu em todos os estados federados, o levantamento de dados foi realizado pela autora.

discutindo a medicalização desses alunos, e quais as implicações são ocasionadas no cotidiano escolar devido ao uso desses medicamentos; na Fonoaudiologia, os trabalhos são voltados para o tratamento de aprimoramento da fala; e a Psicologia que a área com maior número de trabalhos publicados, discute o comportamento e a terapia, sempre em busca de uma solução para adequar esse aluno a normas da sociedade.

Ressalta-se que autores no campo da educação, como Dorizat (2004), Jimenez (1997) e Minayo (2010) defendem a tese de que modelos que visam a adequação, homogeneízam e padroniza, muitas vezes estigmatizam alunos deficiente como incapazes a partir de um modelo de normalidade, contrapondo-se a lógica da inclusão pela diferença, na qual o pluralismo democrático, precisa considerar a diversidade cultural, social e biológica apresentada pelos diferentes tipos de alunos, dando-lhes oportunidades sem discrimina-los

Embora seja crescente o número de matrículas de alunos com TDAH na Educação Básica em salas regulares de ensino (Brasil, 2010), ainda são poucas as pesquisas na área de Educação<sup>3</sup> sobre esta temática. Conforme a tabela 2: Pesquisa de TDAH em Programas de Pós-Graduação em Educação entre os anos de 2000-2018:

**Tabela 2** – Pesquisa de TDAH em relação à educação de 2000/2018.

Áreas	00-01	02-03	04-05	06-07	08-09	10-11	12-13	14-15	16-17	2018	Total
Inclusão	--	--	1	2	2	--	3	--	1	--	<b>9</b>
Representações Sociais	--	--	--	1	2	1	1	1	--	--	<b>5</b>
Aprendizagem	--	--	--	1	--	1	1	1	--	--	<b>4</b>
Avaliação	1	--	--	--	--	--	--	--	--	--	<b>1</b>
Leitura/Escrita	--	--	--	1	--	--	--	1	--	--	<b>2</b>
Lúdico	--	--	--	--	--	1	1	1	--	--	<b>3</b>
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>25</b>

**Fonte:** elaborada pela autora desta pesquisa a partir das análises das dissertações e teses disponibilizadas no banco de dados da capes 2019.

Conforme a tabela 2, o enfoque das pesquisas sobre a pessoa com TDAH, no campo da Educação possui diferentes focos, dentre os quais: o processo de inclusão, de

<sup>3</sup> As informações foram acessadas no banco de dados da CAPES, pela autora da pesquisa. Alguns são de programas de pós-graduação como: em ensino superior da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; Mestrado em Educação - Linha de Pesquisa Cognição e Aprendizagem Escolar, Universidade Federal do Paraná; Mestrado em Educação- Linha de Pesquisa Educação, Saúde e Trabalho- Universidade Federal do Paraná. Especialização em educação – Linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrado em educação da Universidade Estácio de Sá; Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá.

avaliação e aprendizagens; representações sociais; aquisição da leitura e escrita e ainda, práticas metodológicas como a ludicidade. Destaca-se que além de poucos trabalhos, no total 25, quando se analisa as produções em relação aos Programas de Pós-Graduação em Educação por Região, identificou-se que não há trabalhos publicados acerca da temática na Região Norte.

A ausência de trabalhos nessa região me levou a questionar: como os professores da região norte, mais especificamente da região dos caetés, Amazônia paraense, veem esses alunos? Que sentidos são construídos por esses professores sobre os alunos TDAH? Que implicações essas representações vão ter em sua prática docente?

Assim, temos a intenção de responder com a presente pesquisa a seguinte pergunta: Quais são os processos constituidores das representações sociais dos professores sobre a prática de ensino para os alunos com TDAH?

No sentido de responder a estes questionamentos traçamos como objetivo de pesquisa analisar as representações sociais dos professores da região dos caetés sobre o aluno como TDAH e as implicações na prática de ensino na Região Amazônica.

A opção pelo campo das Representações Sociais se fez por ser um campo teórico que permite ao pesquisador investigar como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos, além de interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana (JODELET, 2009). No caso desse estudo, considera-se o sentido atribuído pelos professores aos alunos com TDAH como questão essencial nas discussões sobre educação escolar desses sujeitos, especialmente devido ao seu importante papel na mudança ou manutenção de determinado modo de organizações e de práticas de ensino do sistema educacional e escolar, ou seja, as representações que esses professores têm, consciente ou inconsciente, sobre um determinado fenômeno, no caso específico desta pesquisa, sobre o TDAH e o aluno com TDAH, influenciam na forma pela qual este profissional conduzirá seu trabalho pedagógico.

Para Moscovici (1978), as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, que envolvem valores e conceitos e que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e influenciam, conseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.

Nesta perspectiva, os sentidos e reações que os professores da educação básica constroem sobre o aluno com TDAH e sua prática pedagógica em turmas que eles estão presentes, são orientadas pelas representações e, estas, se organizam dependendo dos

contextos e experiências vivenciadas, ou seja, se organizam de forma distinta em diferentes classes sociais, culturas e grupos, constituindo diferentes universos de opinião (MOSCOVICI, 1978).

Alves-Mazzotti (2008), chama atenção que é comum os professores atribuírem o fracasso escolar às condições sociopsicológicas do aluno e de sua família, não identificando a participação do trabalho pedagógico e as condições de aprendizagem como responsáveis por esse fracasso. Nessa direção trata-se de estudo que coloca o professor como corresponsável por esse processo da inclusão dos alunos com TDAH no sistema escolar.

Nesta direção a Teoria das Representações Sociais possibilita a compreensão dos sistemas simbólicos que, atuando nos níveis grupais e macrossocial, construídas e constituidoras das interações cotidianas na escola, contribuindo para a produção estigmas sociais/representações (JODELET 2009) que favorecem ao “fracasso escolar” e a inúmeras formas de marginalização social.

Como ainda afirma Jodelet (2009), as representações são essencialmente fenômenos sociais que são acessados do seu conteúdo cognitivo – imagens, conceitos, categorias, teorias - têm de ser entendidos, no seu contexto de produção, ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem, e também das formas de comunicação onde circulam, juntamente com a interferência subjetiva por que passa sua construção. Em síntese é uma teoria que permite ao pesquisador um olhar mais integrador em relação ao sujeito e objeto, situando o ser humano no processo histórico, sem perder de vista as forças da subjetividade humana.

Para organização da apresentação de estudo, a presente pesquisa está estruturada da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos a introdução, que se ocupa de uma breve discussão sobre o tema estudado, os objetivos geral e específico, o problema de pesquisa, a delimitação da pesquisa, o tipo de pesquisa e a justificativa para a realização desta.

Na seção dois, apresentamos uma revisão bibliográfica sobre o TDAH considerando o início das discussões sobre o referido transtorno, desde a década de 1990 até atualidade. Discutimos ainda sobre a dificuldade no diagnóstico do TDAH, sobretudo com base apenas no DSM-V utilizado pela maioria dos clínicos.

Na seção três, apresentamos o campo Teoria Metodológico das Representações Sociais, em relação ao nosso objeto de estudo, onde situamos o leitor na construção de nosso percurso de pesquisa e formas de análise para realizar o estudo de campo.

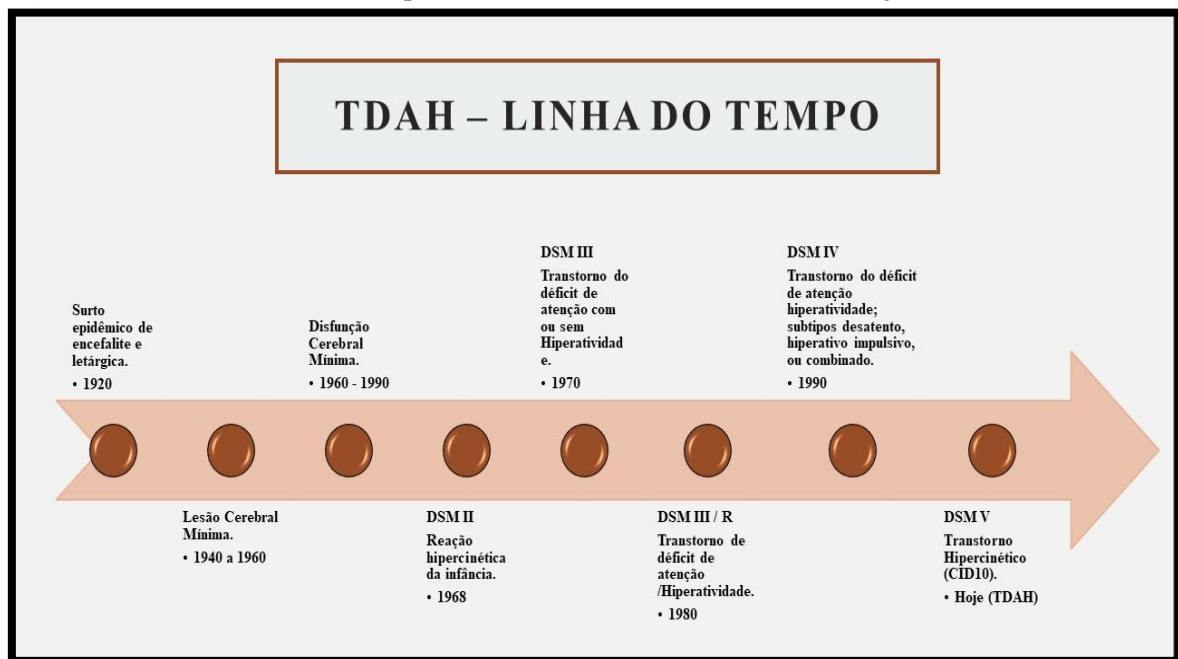
Na seção quatro, foram apresentados os resultados e as discussões dos dados coletados. Apresentando a análise dimensional: a informação (conceito), o campo de representações (imagem) e a atitudes. Além das três dimensões, as RS possuem, ainda segundo Moscovici (1978), uma estrutura de natureza dupla, *conceitual (objetivação) e figurativo (ancoragem)*, uma vez que “ela faz compreender a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura” o que torna “ o conceito e a percepção de certo modo intercambiáveis”. Iremos analisar a objetivação e a ancoragem em cada dimensão.

Por fim, nas considerações finais, tecemos reflexões sobre os dados encontrados, bem como sobre as limitações da pesquisa e implicações educacionais, a fim de sistematizar as contribuições desse estudo.

## 2. SIGNOS E IMAGENS DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Esta seção tem a tarefa de apresentar as imagens e signos acerca do TDAH, visando, tecer os sentidos construídos e apresentados na literatura acadêmica ao longo de sua curta história. Ressalta-se que por se tratar de um fenômeno recente, a sua classificação como transtorno, nomeação, tem se configurado como um exercício no campo da saúde e educação em busca de conceitos que permita sua comunicação e orientem a própria sociedade sobre as condutas necessárias para lidar com este transtorno. Enfim, como uma construção histórica e social, o modo de identificar esse fenômeno, por meio de um nome, mudou muitas vezes, e o seu conceito não é hegemônico, ele tem uma variação de um autor para o outro. Conforme podemos observar na imagem a seguir:

**Figura 1** – Como o TDAH é compreendido na literatura acadêmica ao longo dos anos.



**Fonte:** Elaborado pela autora desta pesquisa, 2019.

A história científica da investigação da hiperatividade é marcada por diversos relatos de danos cerebrais em crianças com comportamentos atípicos. Além dos relatos da encefalite epidêmica na década de 20, muitos casos de transtornos de comportamento estavam relacionados com uma variedade de doenças infecciosas, intoxicação, asfixia, epilepsia e outras condições que resultavam em danos cerebrais.

Essas observações reforçaram a ideia de que uma lesão no cérebro era a causa dos comportamentos hiperativos. O conceito de **“lesão cerebral mínima”** (LCM) Strauss e Lehtinen, em 1947, era baseado nessa ideia e refletia o entendimento de que havia um continuum, uma série de transtornos que eram causados por lesões cerebrais em diferentes graus de severidade: desde lesões mais severas que causavam paralisia cerebral ou deficiência mental, até lesões mínimas, que acarretavam em problemas de aprendizagem ou de comportamento.

Na década de 1960, a ideia de lesão foi modificada para **“Disfunção Cerebral Mínima”** (DCM) Em função da descoberta de que aquilo que definia como “Lesão Cerebral Mínima” estava supostamente presente mesmo quando não era possível demonstrá-la objetivamente, ou seja, sem qualquer evidencia de dano neurológico.

Estudo como os de Legnani, Almeida (2008) apontam que esta mudança de terminologia de Lesão Cerebral Mínima para Disfunção Cerebral Mínima foi realizada em virtude da ausência de comprovações empíricas das pesquisas experimentais para justificar a existência de uma lesão no aparato cerebral. Collares e Moysés (1992) relatam que em 1962, em um simpósio internacional em Oxford, os resultados das pesquisas de vários grupos de estudo da LCM, mesmo valendo-se de todas as metodologias experimentais disponíveis, não conseguiram detectar lesão alguma. Neste contexto, os pesquisadores optam, então, pela troca de nomenclatura de Lesão Cerebral Mínima (LCM) para Disfunção Cerebral Mínima (DCM).

Ressalta-se que embora os dois conceitos, terminologias abrigassem um conjunto de sintomas que compõem o atual quadro de TDA/H, apenas em 1968, 2ª edição do Manual Diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais (DSM-II da Associação Americana de Psiquiatria), a ideia de transtorno é tratada a partir do que os médicos nomearam como **“Reação hipercinética da Infância”** e classificaram a partir de duas características: 1) O transtorno é caracterizado por excesso de atividade, inquietação, distração e falta de atenção, especialmente em crianças pequenas; 2) Este comportamento geralmente diminui na adolescência.

Na década de 1970, o foco sobre a hiperatividade foi deslocado para a ênfase no déficit de atenção. Alguns pesquisadores argumentavam que o déficit de atenção e o déficit de controle dos impulsos eram as características mais significantes do transtorno. Além disso, estes eram os sintomas que apresentavam melhor resposta ao tratamento com estimulantes.

Com a publicação 3ª edição do DSM (1970), reconhecendo que a hiperatividade já não era um critério diagnóstico essencial e que o transtorno podia ocorrer em dois tipos: com ou sem hiperatividade. Considerando essa teoria, dependendo da disfunção, o sujeito pode ter, ou não, um déficit de atenção e/ou uma hiperatividade mais moderada ou mais agressiva, o que varia de pessoa para pessoa, podendo sofrer influência, também, da natureza de cada sujeito e de seu meio. Sendo assim, não são todas as crianças com TDAH que perdem seus pertences, que são desorganizadas e que “vivem no mundo da lua”.

Por outro lado, a Classificação Internacional de Doenças (CID-9, da Organização Mundial de Saúde) continuava a focar na hiperatividade como principal manifestação do transtorno, mantendo o nome “Síndrome Hiperkinética”.

A criação do conceito de TDAH foi controversa. Não havia evidência de que o déficit de atenção do subtipo “sem hiperatividade” era similar ao déficit de atenção do subtipo “com hiperatividade”, ou se os dois tipos deveriam ser considerados como duas categorias separadas.

Na década de 1980, a fim de melhorar a conceituação e os critérios usados para diagnosticar, a formulação de dois subtipos foi removida na revisão da 3ª edição do DSM (DSM-III-R) e a categoria foi renomeada para Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH).

Na década de 1990, quando já havia estudos no campo da saúde que descreviam as bases neurológicas do TDAH, também foi reconhecido que o quadro, transtorno não era uma condição exclusiva da infância, mas que perdurava na maioridade.

Dúvidas e controvérsias sobre subtipos do transtorno permaneceram durante os anos que se seguiram. Três subtipos foram identificados e apresentados na 4ª edição do DSM: predominantemente desatento, predominantemente hiperativo/impulsivo, combinado com sintomas de ambos os tipos anteriores.

As definições, os nomes e os critérios para o diagnóstico do TDAH na 5ª edição do DSM (2013, p. 61) são bastante similares ao do DSM-IV. O texto atual descreve o TDAH como “Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento”. Esse padrão é caracterizado por uma lista de dezoito sintomas, divididos entre sintomas de desatenção e sintomas de hiperatividade/impulsividade:

Segundo o DSM-V:

A desatenção manifesta-se comportamentalmente no TDAH como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco

e desorganização – e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão. A hiperatividade refere-se à atividade motora excessiva (como uma criança que corre por tudo) quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso (DSM-V, 2013, p. 61).

Nos adultos, a hiperatividade pode se manifestar como inquietude extrema ou esgotamento físico. A impulsividade refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação, e pode ser reflexo de um desejo de recompensas imediatas ou de incapacidade de postergar a gratificação. Comportamentos impulsivos podem se manifestar com intromissão social ou tomada de decisões importantes sem considerações acerca das consequências no longo prazo.

O TDAH começa na infância. A exigência de que vários sintomas estejam presentes antes dos 12 anos de idade exprime a importância de uma apresentação clínica substancial durante a infância. Ao mesmo tempo, uma idade de início mais precoce não é especificada devido a dificuldades para se estabelecer retrospectivamente um início na infância.

É comum os sintomas variarem conforme o contexto e ambiente. Sinais do transtorno podem ser mínimos ou ausentes quando o indivíduo está recebendo recompensas frequentes por comportamento apropriado, está sob supervisão, está em uma situação nova, está envolvido em atividades especialmente interessantes, recebe estímulos externos consistentes ou está interagindo em situações individualizadas (DSM V, 2013).

Com base nos estudos de Luria (1981), alguns estudiosos como Gomes (2009), Kangan (1997) e Saling (1997), acreditam que o TDAH seja uma disfunção neurobiológica que acarreta a instabilidade de atenção e/ou a hiperatividade, visto que, uma lesão ou alteração biológica ocorrida na formação de determinadas partes do cérebro, responsáveis pela atenção e concentração, podem causar prejuízos no indivíduo em relação a sua capacidade de se atentar por longos períodos a algo que deveria, bem como lesões em áreas responsáveis pelo planejamento e controle de impulsos, provocando, por exemplo, a hiperatividade.

É comum e válido que, ao nos depararmos com algo desconhecido, nos coloquemos a duvidar do que é afirmado; isso nos ajuda a refletir e considerar outras ideias sobre o assunto, antes de tirarmos conclusões a respeito do fato. Sendo assim, o TDAH, que antes era desconhecido, passou a fazer parte das discussões de médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e pesquisadores da área da educação e de outros especialistas

que, ao longo dos anos, com suas pesquisas, realizaram e continuam realizando descobertas que ajudam a entender e definir o transtorno, assim como acontece com qualquer outro assunto que seja de interesse da comunidade científica.

Por meio de estudos da Neuropsicológica é possível compreender o funcionamento do cérebro, inclusive do sujeito com TDAH. Especificamente a partir pesquisas de Luria (1981), entendemos os aspectos biológicos que causam o TDAH. A primeira e a terceira unidade funcional, ao sofrerem uma lesão ou disfunção, podem acarretar em instabilidades na atenção e/ou impulsividade, dentre outros problemas que possuem como consequência a dificuldade de aprendizagem, pelo fato de o aluno não se concentrar devidamente no conteúdo.

Graeff e Vaz (2008), ambos psicólogos, apresentaram as formas de avaliações para o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Os autores se pautam no conceito de TDAH descrito por Barkley (2002), considerando-o como um transtorno no desenvolvimento do autocontrole. Também o descreveram como uma patologia caracterizada pela dificuldade em manter a atenção, justificada pela inquietação (hiperatividade e impulsividade), ou seja, considera a hiperatividade como causadora da desatenção.

Ao descreverem os “sintomas” da desatenção, Graeff e Vaz (2008) salientaram manifestações como dificuldade de atentar-se a detalhes e de manter a atenção em atividades lúdicas ou tarefas em geral. Com relação à Hiperatividade, classificaram-na como inquietação motora e agressiva, de acordo com Phelan (2005a); mas salientaram que, em um diagnóstico, essa inquietude pode ceder para a timidez, devido ao lugar desconhecido que é a clínica e à presença de pessoas que não fazem parte do convívio da criança, o que pode comprometer a avaliação. A impulsividade, por sua vez, também baseada em Phelan (2005a), foi considerada pelos autores como uma ação sem o controle racional, o que pode ser muito perigoso para a criança que possui TDAH.

Sobre o processo diagnóstico, Graeff e Vaz (2008) salientaram que, primeiramente, a frequência dos sintomas deve ser analisada, persistindo por um tempo considerável e em locais diferentes. Segundo os autores, os sintomas só são percebidos quando a criança ingressa na escola, sobretudo no Ensino Fundamental. Em seguida, os autores apresentaram os critérios de diagnóstico contidos no DSM-IV TR e as possíveis comorbidades as quais o profissional deve levar em consideração.

A tríade sintomatológica é considerada por alguns autores como o “trio base” no TDAH. Contudo, Silva (2003) ao afirmar que a base é a disfunção neurobiológica; uma

vez que esse trio seria a composição das repercussões mais comuns, ou seja, não é o fato de a criança ser hiperativa que a faz ter o diagnóstico de TDAH, mas, sim, o déficit no sistema inibitório que acarreta em ações “hiper-ativas” e até impulsivas em determinados casos (SILVA, 2003).

O mesmo ocorre em relação à “desatenção”; Silva (2003) quando diz que esse termo é inadequado; a autora esclarece que a criança com TDAH pode não estar atenta ao que você diz, mas há outro estímulo ao qual ela está atenta; isso ocorre porque, o fato de ter uma dificuldade de entrar e manter-se em estado de alerta, não significa que ela seja alheia a tudo. Ou, até mesmo, ora o aluno focaliza a atenção em determinada atividade, ora se distrai com seus pensamentos e, em dado momento, novamente volta a atenção para a atividade; trata-se, portanto, de uma instabilidade de atenção, diferentemente de desatenção, que sugere a ausência da mesma.

Segundo Silva (2003), crianças com TDAH são mais propensas a desenvolverem distúrbios sociais, emocionais e comportamentais, além de manifestarem mais problemas escolares do que as que não o possuem.

Goldstein e Goldstein (1996) dizem que ao dirigirmos a palavra a essas crianças, elas parecem não ouvir; perdem materiais, atividades, livros, dentre outros objetos; esquecem as tarefas e atividades diárias e se distraem com estímulos externos. Algumas dessas características estão presentes em crianças que não têm uma rotina em casa, assim como, as que não tem limites e responsabilidades; por isso, o especialista que recebe um aluno com tais queixas deve levar em consideração todas as possibilidades e realizar as atividades necessárias para que encaminhe a um diagnóstico correto e, assim, faça as intervenções necessárias para ajudar na aprendizagem deste.

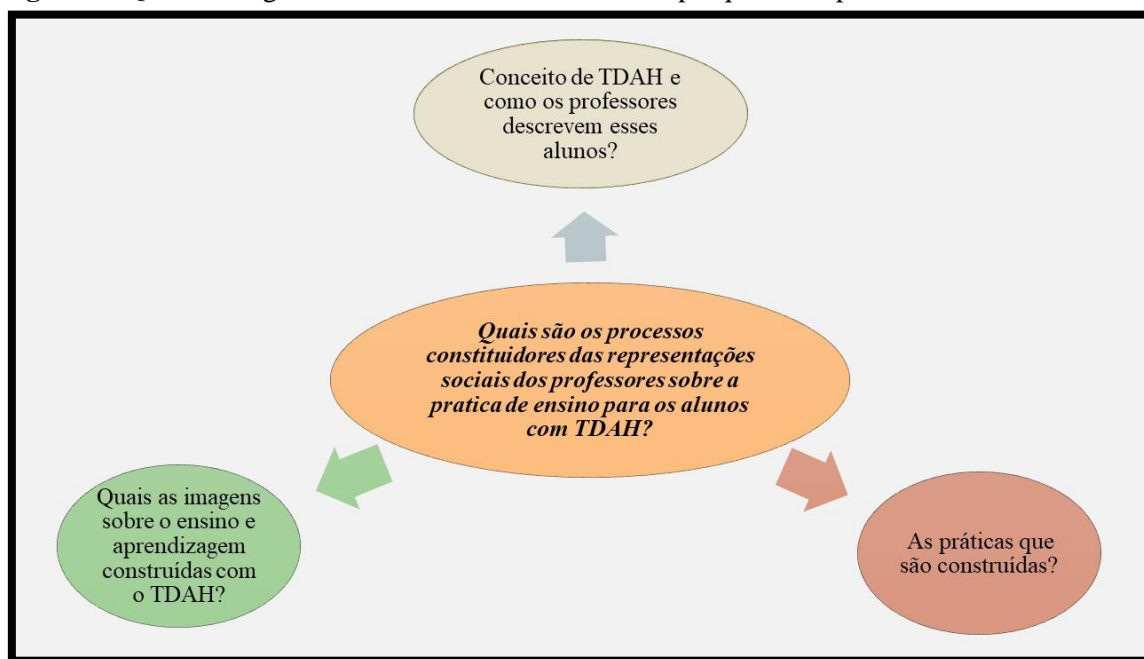
O TDAH não é uma doença, não possui sintomas e seus comportamentos são facilmente confundidos com os de crianças da nossa sociedade do imediato, ou que estão passando por alguma dificuldade emocional que interfere em seu comportamento, ou ainda, que possuem alguma dificuldade física que interfira na atenção e/ou no controle dos impulsos. Trata-se de uma disfunção neurobiológica sendo assim, deve haver encaminhamentos que identifiquem esse transtorno por meio de exames. (DSM V, 2013).

### 3. PROCEDIMENTO METODOLOGIA

Segundo Santos (2005), a metodologia adotada é consequência do modelo teórico escolhido e possibilita a relação prática com o objeto a ser estudado. Em nosso caso, cuja intenção é trazer à tona a forma pela qual os professores veem os alunos com TDHA, utilizamos como referencial teórico e metodológico o campo da Teoria das Representações Sociais, mais especificamente abordagem processual dos estudos de Moscovici (1978, 1981, 2001, 2004), Jodelet (1989), com aproximações as discussões de Jovechelovitch (1998), dentre outros.

Moscovici (1978) sistematiza três dimensões basilares presentes nas representações sociais, permitindo o que ele denomina de “*analyse dimensional*”: a informação (conceito), o campo de representações (imagem) e a atitudes. Desta forma tendo como foco analisar dimensionalidade, conforme o gráfico a baixo.

**Figura 2:** Quadro imagético das dimensões de análise da pesquisa/campo.



**Fonte:** Elaborado pela autora desta pesquisa, 2019.

A primeira dimensão e a informação correspondem à organização do conhecimento de um determinado grupo acerca de um objeto social, variando de acordo com a quantidade e qualidade desse conhecimento (IBAÑEZ GRACIA, 1988).

Segunda dimensão o campo da representação remete-nos à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto

preciso do objeto das representações (MOSCOVICI, 1978), ou seja, refere-se à organização dos elementos já estruturados na representação.

Por fim, a atitude, a mais frequente das três dimensões, se refere à orientação de comportamento que se tem acerca do objeto da representação social, sendo ela, segundo Ibañez Gracia, que “dinamiza e orienta decisivamente as condutas relacionadas ao objeto representado, provocando um conjunto de reações emocionais e comprometendo as pessoas com maior ou menor intensidade” (IBAÑEZ GRACIA, 1988).

Por se tratar de um campo que permite compreender as formas pelas quais os sujeitos atribuem sentidos e significados a sua realidade, ou seja, é um campo de conhecimento que permite acessar as interligações entre o indivíduo e o objeto com qual se relaciona e perceber os reflexos das significações que atribuem a esses objetos, em suas práticas cotidianas (MOSCOVICI, 1978)

Além dessas três dimensões, as representações sociais possuem, ainda segundo Moscovici, uma estrutura de natureza dupla, *conceitual e figurativa*, uma vez que “ela faz compreender a toda figura um sentido é a todo sentido uma figura”, o que torna “o conceito e a percepção de certo modo intercambiáveis” (Moscovici, 1978, p.18). O processo que transforma um objeto abstrato de natureza conceitual, portanto, em algo imagético (figurativo) é denominado objetivação, e aquele que converte uma figura em um sentido recebe o nome de ancoragem. Ambos, objetivação e ancoragem, são mecanismos concomitantes, que formam e mantêm em funcionamento as representações sociais, sendo por meio deles que o discurso científico acaba sendo apropriado pelo sujeito (PÁEZ, 1987).

Assim, na lógica de articular o sujeito, o contexto e as significações, assume-se nesta incursão a abordagem processual das TRS como um campo de interação, isto é, de ligações recíprocas entre o indivíduo e a sociedade (MOSCOVICI, 1978). E, na perspectiva de atender aos requisitos necessários para realização de uma pesquisa nesta teoria, nos propomos destacar, nas dimensões de Moscovici (1978), os elementos constitutivos das RS: objetivação e ancoragem, conforme orienta o próprio Moscovici (2003, p.78).

A objetivação requer um movimento de “...transformar algo abstrato em algo quase concreto; transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico [...] é descobrir a qualidade icônica de uma ideia [é reproduzir o conceito em uma imagem [...]].

E ancorar é “... classificar e dar nomes a alguma coisa. É o ato de apoiar o pensamento constituinte em um pensamento já constituído, para relacionar o novo elemento aos esquemas anteriores. [...] transformar o estranho em algo familiar”.

Assim, como descreve Jodelet (2001), as RS são constituídas no movimento de construção e reconstrução de sentidos dos objetos socialmente representados pelos grupos. Não se trata do mero ato de copiar interiorizada, de uma imagem vinda do exterior, mas sobretudo, um processo de construção simbólica, a partir da realidade de determinados grupos.

Como podemos ver em linhas gerais, a ancoragem reúne três funções básicas, como afirma Jodelet (1998): a integração do novo; a interpretação da realidade; e a orientação dos comportamentos e das relações sociais.

É importante ressaltar, contudo, que a objetivação e a ancoragem não ocorrem em momentos distintos; são processos cognitivos que se desenvolvem concomitantemente, são elementos constitutivos e inter-relacionais que dão sentido à representação social. Nessa direção, Moscovici menciona que:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (2003, p.78).

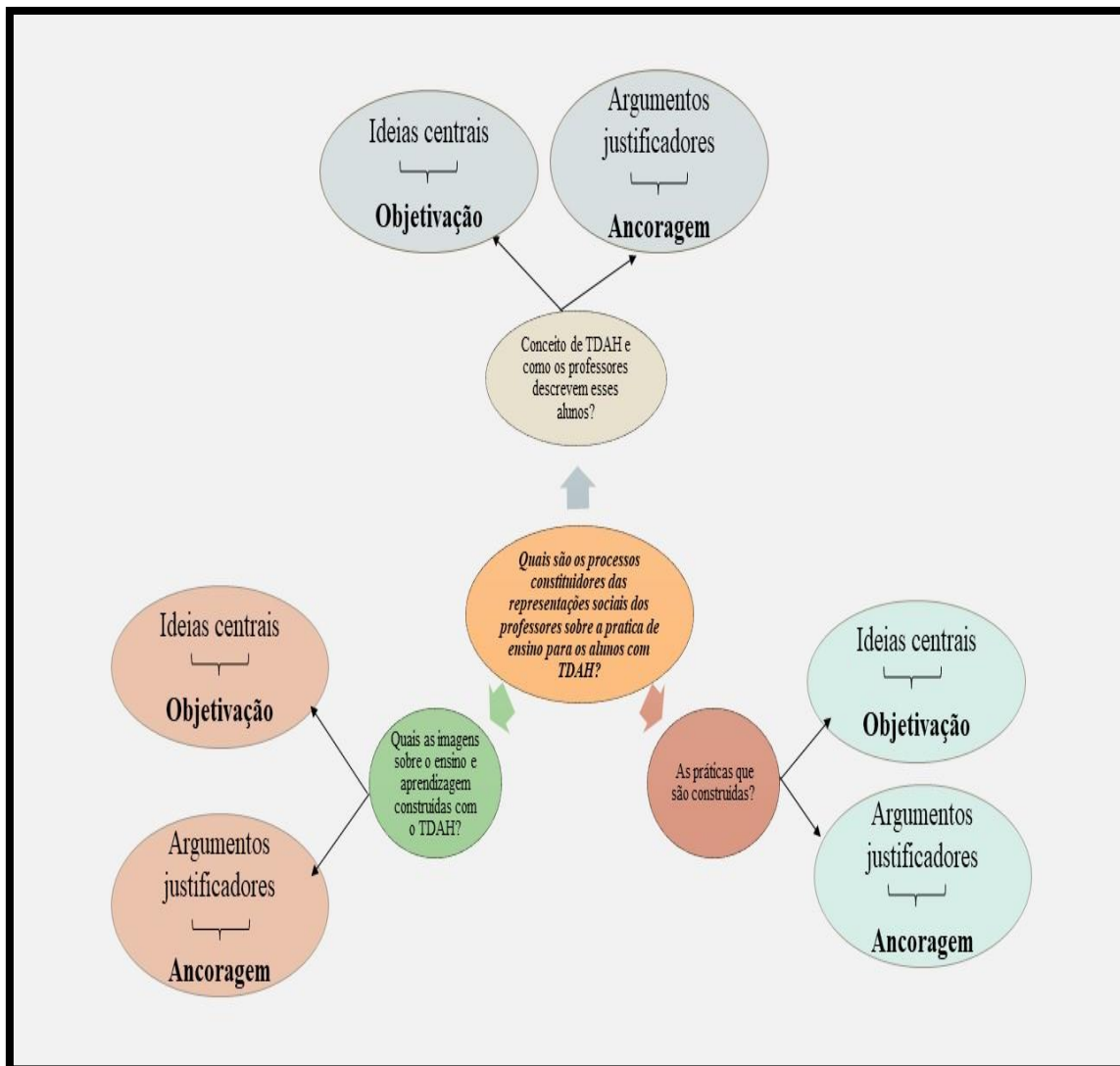
Ora, essa representação é influenciada pelo meio no qual se cristalizou, ao mesmo tempo que também o influencia, porque passa a fazer parte do conhecido, do ponto de partida, possibilitando uma nova interpretação da realidade, ou visão do mundo. Jodelet (2005, p.315) afirma que:

[...] cada vez que exprimimos uma ideia, uma concepção, uma adesão, dizemos algo de nós mesmos. Aderir a uma representação é particular de um grupo, de uma ligação social, mas também expressa algo de sua identidade que pode ter um efeito sobre a construção do objeto.

Desta forma a organização do trabalho, optou-se em apresentar as dimensões de análise da pesquisa, em um processo de materializar do ponto de vista teórico metodológico o campo representacional, apresentando os seus elementos constitutivos: conceito, imagem e atitudes. Assim, apresentaremos na primeira dimensão de análise o

conceito de TDAH e como os professores descrevem esses alunos. Na segunda dimensão quais as imagens sobre o ensino e aprendizagem são construídas com o TDAH e, na terceira, destaca-se as práticas que são construídas.

**Figura 3:** Quadro imagético com as objetivações e ancoragem a partir das dimensões de análise da pesquisa de campo.



**Fonte:** Elaborado pela autora desta pesquisa, 2019.

Assim, para análise dos dados, considerou-se o campo representacional a partir das dimensões de Moscovici conceito, imagens e atitudes para construção das redes temáticas em cada dimensão de análise. Assim, como as objetivações e ancoragens presentes nestas dimensões. Para tanto, destacou-se a ideia central como as objetivações e os argumentos justificadores das temáticas como as ancoragens na análise do discurso em Lefreve Lefreve ( LEFREVE LEFREVE apud NEVES 2007) .

Nosso recorte foi com professores da Educação Básica anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam ou já atuaram com alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, no primeiro ciclo da Educação Fundamental (1º ao 5º) da rede pública. E os que aceitaram participar.

Para a realização desse estudo, pedimos a autorização ao Centro de Referência em Atendimento Terapêutico Educacional Especial (MOENDY AKÃ), a qual forneceu uma tabela com os dados quantitativos de alunos com deficiência no município, organizado por escolas.

Ao selecionar as escolas, usou-se como critério as instituições com maior número de alunos com TDAH matriculados. Convidamos professores das Escolas de Ensino Fundamental da cidade de Bragança, sendo da rede pública. Os participantes dessa pesquisa são os professores regentes desses alunos com diagnóstico de TDAH que pertencem às séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da cidade de Bragança. Dessa forma, em cada uma das 02 escolas, entrevistamos os professores que se dispuseram a participar do estudo. Portanto, a participação no estudo foi por adesão, sendo entrevistados 05 professores no total. Para mantermos a identidade dos professores, identificamos cada um com uma letra e um número.

Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: 1) Questionário Sociodemográfico; 2) Teste de Associação Livre de Palavras; e 3) Roteiro de Entrevista Semiestruturada.

O questionário sociodemográfico tem por objetivo traçar um perfil dos participantes da pesquisa (anexo I). O tratamento dos dados coletados referentes ao questionário sociodemográfico, foi realizado por meio da análise quantitativa, pois foram utilizadas tabulações e gráficos para ilustrar as respostas e facilitar suas análises.

Para poder identificar as representações sociais dos professores por meio do Teste de Associação livre de palavras (TALP). No que se refere ao TALP (anexo II), ele tem como objetivo identificar os sentidos das representações sociais dos professores sobre TDAH. A estrutura desse teste foi originalmente proposta por Abric (2001) e, no caso da presente pesquisa, foi utilizado para possibilitar a identificação do conteúdo semântico do indutor: 1) Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é...; 2) As crianças com TDAH são...; 3) Uma atividade que não realizaria com aluno TDAH...; 4) Uma atividade que realizaria com aluno TDAH...; 5) A melhor forma para incluir o aluno com TDAH é...; 6) A inclusão escolar da pessoa com TDAH é...

A montagem dos protocolos a ser utilizado para TALP e similar à usada por Ribeiro e Porto (2012). Em um primeiro momento, foi solicitado ao participante que informasse sua escola e a data de aplicação. Em seguida, uma instrução antecedeu a apresentação do primeiro indutor, no caso: “Você deverá completar todas as frases com os três primeiros termos que lhe vier à mente”.

O uso da entrevista semiestruturada (anexo III) se fez a partir da orientação de Triviños (1987), por possibilitar ao pesquisado não só a descrever dos fenômenos sociais, mas também, imprimir sua explicação e a compreensão de sua totalidade além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de dados. Em nosso caso a entrevista semiestruturada, teve por finalidade complementar os dados coletados por meio do TALP.

Após as análises dos dados do TALP e da entrevista semiestruturada, foi organizado as três dimensões de Moscovici: a) Conceito de TDAH e como os professores descrevem esses alunos? b) Quais as imagens sobre o ensino e aprendizagem são construídas com o TDAH? c) As práticas que são construídas? Em cada dimensão trabalhamos a objetivação e a ancoragem.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES:

Assim, na lógica de articular o sujeito, o contexto e as significações, assume-se nesta incursão a abordagem processual das TRS como um campo de interação, isto é, de ligações recíprocas entre o indivíduo e a sociedade (MOSCOVICI, 1978). Desta forma tendo como foco analisar as representações sociais dos professores acerca de alunos TDAH. Partindo da premissa de que as representações orientam as práticas, e, visando compreender o processo constituidor das representações sociais. A análise da pesquisa de campo está pautada na “*analyse Dimensional*” de Moscovici (1978) que sistematiza três dimensões basilares presentes nas representações sociais: a informação (conceito), o campo de representações (imagem) e a atitudes.

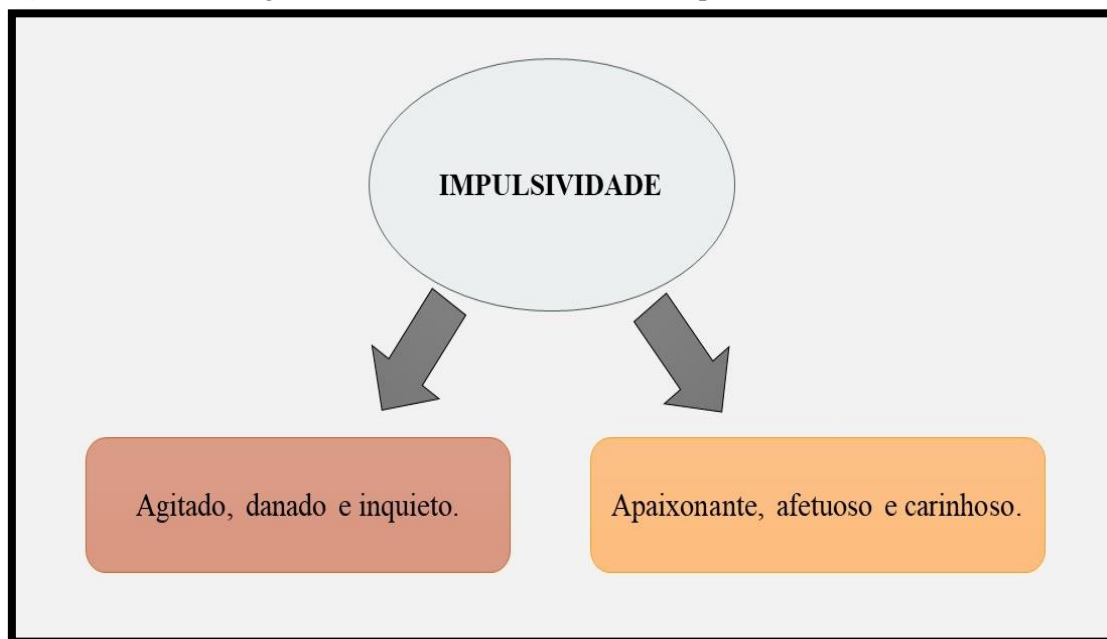
As 05 professoras entrevistadas, são formadas em Pedagogia. No que se refere à formação complementar, as 05 entrevistadas fizeram curso de Especialização Lato Sensu na área de Educação. Quanto ao tempo de atuação, 02 exercem a profissão há 05 anos e três atuam como docentes há mais de 10 anos, o que revela que todas têm experiência profissional. Das entrevistadas, as 04 trabalham exclusivamente no Ensino Fundamental, e 01 no Ensino Fundamental e Educação Infantil. Em relação ao número de turmas, 04 professoras trabalham exclusivamente com uma turma e 01 trabalha com duas turmas. Uma professora enfrenta uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, 04 trabalham 20 horas semanais. Das entrevistadas, 04 trabalham apenas em um turno (manhã ou tarde), e 01 trabalha em dois turnos (manhã e tarde). Do total de entrevistadas, as 05 exercem somente à docência. Por fim, as 05 professoras realizaram curso de aperfeiçoamento nos últimos dois anos, ainda que sejam, em grande parte, apenas os oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). É importante ressaltar a idade média das professoras entrevistadas que é de 30 anos.

Para a organização do trabalho, optou-se em apresentar as dimensões de análise da pesquisa, em um processo de materializar do ponto de vista teórico metodológico o campo representacional, apresentando os seus elementos constitutivos: conceitos, imagens e atitudes. Assim, apresentaremos na primeira dimensão de análise o conceito de TDAH e como os professores descrevem esses alunos. Na segunda dimensão evidencia-se quais as imagens sobre o ensino e aprendizagem são construídas com o TDAH, na terceira, destaca-se as práticas que são construídas.

#### 4.1. Primeira dimensão: As imagens construídas do TDAH

De acordo com os discursos dos professores entrevistados, as análises sobre o conceito de TDAH e como os professores descrevem esses alunos, são configuradas em dois momentos, o primeiro e a objetivação a ideia central, que é ancorada pelos elementos justificadores, conforme a figura a seguir.

**Figura 4:** Quadro imagético conceito de TDAH e como os professores descrevem esses alunos.



**Fonte:** Elaborado pela autora desta pesquisa, 2019.

Este campo imagético de análise nos permite compreender a rede de sentidos construída pelos professores sobre conceito de TDAH e como os professores descrevem esses alunos. Ao se questionados sobre o conceito de TDAH, as professoras o descreve:

*“É um transtorno que prejudica a criança na aprendizagem devido a desatenção, no sentido de ela não conseguir se concentrar para fazer a atividade, é o mesmo e impulsivo e hiperativo” (prof. A1)*  
*“Crianças que apresentam dificuldade de atenção e concentração” (prof. A2 e A4)*  
*“É um transtorno que tem dificuldade em aprendizagem”. (prof. A3 e A5)*

Ao analisar a fala do entrevistado podemos perceber que os docentes usam termos técnicos para explicar o transtorno, com base na tríade (desatenção, impulsividade e hiperatividade), compreendem o transtorno pela definição clínica, que se atenta mais as características comportamentais e aspectos cognitivos.

Segundo Moscovici (1978), as representações sociais podem ser identificadas pelo processo de objetivação, ou seja, a ideia central que é a impulsividade, que está ancorada, nos significados atribuídos ao sujeito (no caso o TDAH) que está relacionada às características comportamentais e romântica.

O docente ao objetivar a impulsividade, e a ancorar com características comportamentais que: “*são alunos que tem dificuldades em obedecer às regras, são danados, inquietos e bastante agitados*” (prof. A1, A2 e A4) “*São alunos que não param quietos em sala*” (prof. A3 e A5), porém, é importante salientar que às vezes a desatenção, a inquietações e a agitação, podem ser problemas relacionados à vida da criança, com a família, amigos, com o sistema educacional ou outros transtornos frequentemente encontrados na vida das crianças, segundo Carmo (2013) deve ser tomado o máximo de cuidado possível em diferenciar alunos com TDAH de alunos desobedientes, pois, os sintomas iniciais se parecem muito. Em caso de suposta confirmação do distúrbio o aluno deverá ser encaminhado a serviços especializados.

Ainda segundo Carmo (2013, p. 13) cita que:

[...] deve ser encaminhado inicialmente para um profissional médico (lembre-se que é um transtorno de origem e configuração neurobiológica) como: pediatras, psiquiatras e neurologistas infantis (médicos com formação em adultos geralmente não entendem o suficiente de TDA/H). A partir daí outros atendimentos e tratamentos podem ser necessários.

O TDAH é um transtorno caracterizado pela desatenção, impulsividade e atividade motora excessiva, deixando a mesma quase constantemente em movimento. Este transtorno normalmente é detectado quando a criança começa a frequentar a escola. Segundo Bassols et al (2003, p.58) “frequentemente, em decorrência da própria natureza dos sintomas, um dos locais em que o paciente se depara com as dificuldades é a escola, gerando grande desconforto a ele mesmo, aos familiares e professores”. Este fato acontece devido às crianças no seu processo de aprendizagem, ter dificuldade em focar ou fixar a atenção na aula, o que irá interferir no processo de aprendizagem.

O TDAH é identificado como desobedientes, preguiçoso, mal-educados, pois não conseguem se adequar ao meio em que vivem. Conviver com essas crianças não é uma tarefa fácil, requer paciência, pois elas possuem comportamentos muito agitados (DSM-V, 2013, p.61)

O TDAH, segundo o DSM-V é “Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento”. As representações sociais contidas no conhecimento acerca do TDAH estão relacionadas a impulsividade que é uma característica marcante na criança com TDAH.

Segundo o DSM-V (2013, p. 62):

Deixar de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou durante outras atividades. Ter dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades. Não escutar quando lhe dirigem a palavra. Não seguir instruções. [...] ter dificuldade para organizar tarefas e atividades. [...] perder objetos necessários às tarefas ou atividades. Ser facilmente distraído por estímulos externos e ser esquecido em relação a atividades cotidianas.

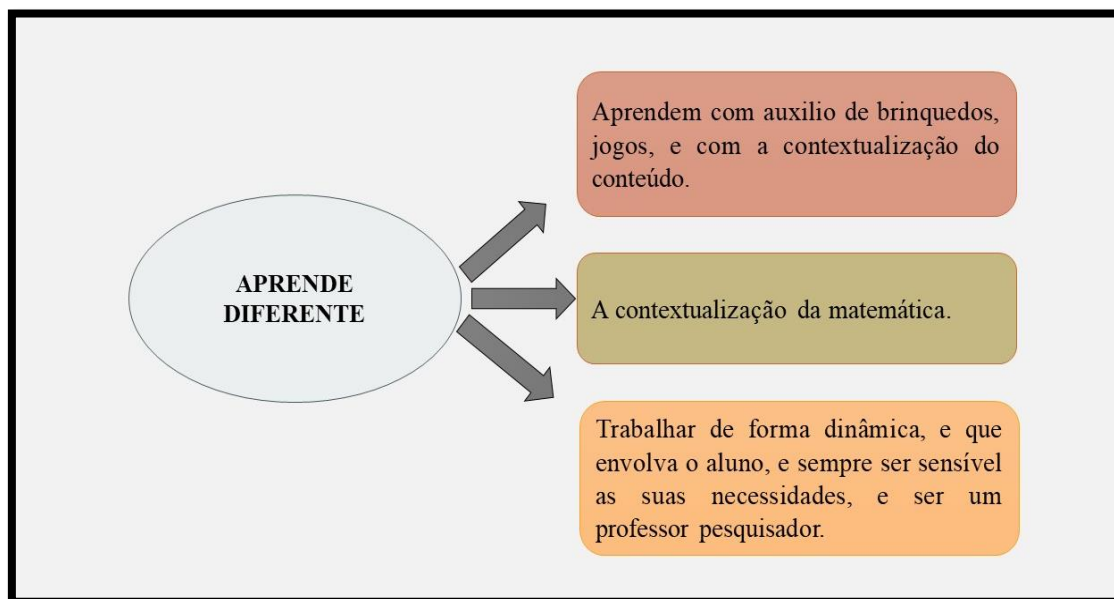
Conforme a citação acima o aluno com TDAH, tem facilidade em se desconcentrar, e com isso os professores acabam classificando eles como danados e desobedientes. Fazer o aluno TDAH se concentrar na aula é um desafio para os docentes, devido as características próprias do transtorno.

Por outro lado, existe uma visão romântica a respeito do aluno ao caracteriza-lo como: “*é um aluno apaixonante*” (prof. A1, A2, A3 e A4), “*Ele é carinhoso, e bastante afetuoso com seus colegas*” (prof. A5). Quando se tem aluno com TDAH o professor precisa ser sensível a esse aluno, e no primeiro contato desenvolver um laço afetivo, porém, não se deve criar uma imagem de que esse aluno é uma vítima, um coitado, assim como, todos os demais discentes, ele tem o seu tempo, seus limites e dificuldades, e cada um aprende no seu tempo, dentro das suas possibilidades.

#### **4.2- Segunda dimensão: a criança com TDHA e as imagens sobre o aprender**

Ao analisar os discursos dos professores entrevistados, foi possível compreender quais as imagens sobre o ensino e aprendizagens são construídas com o TDAH, são configuradas em dois momentos, o primeiro e a objetivação a ideia central, que é ancorada pelos elementos justificadores, conforme a figura a seguir.

**Figura 5:** Quadro imagético quais as imagens sobre o ensino e aprendizagem construída com o TDAH?



**Fonte:** Elaborado pela autora desta pesquisa, 2019.

No quadro imagético acima, podemos visualizar a imagem do aluno com TDHA como **aprende diferente** como a ideia central, que impulsiona o docente sempre está em busca de metodologias que o auxiliem, na execução do seu trabalho, essa imagem e ancorado na característica de que o processo de aprendizagem desse aluno se dar de forma diferente:

Segundo, Estrela (2015, p.14)

A criança com TDAH possui dificuldades de aprender por ser desatenta, inquieta e impulsiva. Isso acontece porque a criança hiperativa apresenta alterações na região frontal cerebral, e essa região é responsável pela inibição do comportamento do ser humano, fazendo com que a criança tenha dificuldade em se planejar e organizar.

Conforme a citação acima, podemos ver como o processo de aprendizagem do aluno TDAH, e diferente dos demais, e é importante a contextualização do conteúdo, o uso de jogos, brinquedos visando prender a concentração da criança. Ressalta-se ainda, que o planejamento, dessas atividades, precisa considerar a especificidades comportamentais desses sujeitos, como podemos observar na fala das professoras:

*“Toda vez que vou realizar alguma atividade, preciso pensar no meu aluno TDAH, mesmo usando jogos ou brinquedos é necessário ser de curta duração, quando a atividade é longa, ele fica inquieto e perde o interesse”.* (profa. A1, A3 e A4).

*“Sempre busco realizar atividades curtas”* (profa. A2 e A5)

Embora se reconheça que utilizar jogos e atividades concretas e/ou participativas, o professor ajuda o aluno na aprendizagem e no processo de internalização do conteúdo, as aulas se tornam participativas, dinâmicas e atrativas, visto que esse tipo de atividade ajuda o aluno a visualizar melhor o conteúdo e fixá-lo. Autores como Silva (2003) e Argollo (2003) concordam com o fato de que as atividades mais curtas sejam adequadas aos alunos com TDAH para os referidos autores isso não significa, que esses alunos tenham que fazer menos atividades que os demais alunos, ocorre que o tempo de concentração e a atenção sobre as atividades são diferentes, comparando aos demais. Nesse sentido, é necessário que os planejamentos das atividades considerem à idade o desenvolvimento das crianças, e, ao se tratar de alunos com TDAH, considere o tempo de execução das tarefas.

Pensando nas crianças com TDAH, implica, em apostar nas possibilidades de desenvolvimento do sujeito com necessidades educativas especiais. Nessa perspectiva, com a base na noção de **plasticidade cerebral** (VYGOTSKY 1989) compreendemos que a inteligência humana, não é estática, mas dinâmica, podendo, portanto, evoluir de acordo com os estímulos recebidos.

Vygotsky (1989), nos fornece as bases dessa concepção ao postular que “a inteligência não é inata, mas se constrói nas trocas constantes com o meio ambiente”. Nesta perspectiva, a educação se insere nesse contexto, tendo a escola um papel privilegiado nesse processo. Para isto, torna-se essencial lembrar o que é nas relações entre aprendizagem e desenvolvimento, o educador poderá perceber as potencialidades do desenvolvimento de seu aluno:

"a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VYGOTSKY, 1989, p.74)

O conceito de ZDP nos mostra que, com a mediação do professor a criança TDAH terá possibilidades de aprender mais do que aprenderia sozinha, e conseqüentemente alcançar outro nível de desenvolvimento. O docente precisa procurar maneiras de potencializar a aprendizagem desse sujeito, podemos dizer que, para o desenvolvimento do indivíduo, Vygotsky centraliza seu enfoque nas possibilidades oferecidas pelas mediações estabelecidas. No caso do aluno com deficiência, trata-se mais do que pensa-

lo sobre a perspectiva terapêutica, e assumir como descreve Costa (2006, p. 06) uma pedagogia criativamente positiva:

A educação do aluno com necessidades educativas pressuporia, assim, a passagem de uma pedagogia terapêutica, que se centra nos déficits dos alunos, para uma pedagogia criativamente positiva, cuja visão é prospectiva, isto é, uma pedagogia que visa ao desenvolvimento do aluno, que investe nas suas possibilidades.

Assim sendo, em vez do professor se centrar a atenção na noção de déficite ou lesão que impede e limita o desenvolvimento do aluno com TDAH, ele deve voltar a sua atenção, para a contribuição que os ambientes sociais e culturais podem mediar relações significativas entre as pessoas com necessidades educativas especiais e o meio, de modo que elas tenham acesso ao conhecimento e à cultura.

O aluno com TDAH necessita de um olhar que lhe permita o entendimento do que está à sua volta para que possa se relacionar com os conteúdos que fazem parte da educação sistematizada. Cabe salientar que alguns fatores interferem na realização de atividades que comumente crianças sem o transtorno poderiam resolver sem dificuldades, validando, assim, a necessidade da busca de práticas que facilitem tal aprendizagem e interação.

Para os professores entrevistados, o desafio é contextualizar os conhecimentos acadêmicos, principalmente os conhecimentos “matemáticos”: *O maior desafio que encontro hoje em sala de aula com aluno TDAH, e a contextualização da matemática, e fazer com que o aluno perceba que os cálculos estão presente na nossa rotina*”(profa. AI).

Para Almeida et, al (2014) o ensino de matemática não é algo imóvel, baseado simplesmente pelo método de repetição e reprodução de conceitos. Quando se trata da dificuldade em matemática dos alunos com TDAH, ela se apresenta no início de sua aprendizagem, com resoluções simples de cálculos. Pois devido seu transtorno, não conseguem ficar concentrados. Segundo Carmo (2013, p. 50).

As dificuldades para fazer contas com as operações básicas da adição, subtração, multiplicação e divisão podem aparecer. Muitos desses erros estão associados a dificuldade de prestar atenção e reter informações específicas em virtude da dificuldade de manter a atenção e de organizar informações verbais, a velocidades para realizar cálculos pode ser lenta.

Independentemente de apresentarem TDAH ou não todos os alunos conseguem aprender. Cabe o professor, mediar o aprendizado de seus alunos. Vale salientar que o professor deve instigar o aluno a despertar o interesse para a aprendizagem de um determinado conteúdo. Mostrando para eles o motivo de estudar aquele assunto e em qual situação do meu dia a dia podemos utilizar.

Recentemente, muito se tem falado em recursos que possa ser utilizado como ferramenta no espaço de aprendizagem. O aluno com TDAH se prende muito a televisor, jogos e computadores, estímulos que chamam sua atenção e concentração. Neste sentido Weiss e Cruz (2007, p.78), nos falam:

Independentemente do diagnóstico, ou da dificuldade apresentada pelo aluno, todos podem ser beneficiados da atividade lúdica contextualizada. Este tipo de atividade descontrai, desperta sentimentos que provocam a produção e interação de hormônios, fazendo com que os estímulos nervosos circulem mais neurônios.

Novamente o professor é peça fundamental nesse procedimento de desenvolvimento do aluno com TDAH, mediar a aprendizagem dos alunos, para superar as dificuldades encontradas em função do transtorno. Nesse processo, segundo Silva e Vera (2016, p.5) os professores com alunos com TDAH devem:

Por conseguinte, professores que têm alunos com TDAH além de conhecimento, precisam de paciência e disponibilidade, pois estes exigem, mas atenção e uma rotina especialmente estimulante. Então para isso o professor deve procurar recursos que busque a atenção dos mesmos e aperfeiçoar seus métodos de ensino, para ser trabalhado no desenvolvimento de aprendizagem destas crianças.

Cabe ressaltar, que visando a inclusão, diante de um público heterogêneo, inseridos na escola, as ações devem ser direcionadas às necessidades de grupo, o que nos dizeres de Lanuti (2015, p.10) não significa práticas de ensino específicas para cada deficiência, mas do desenvolvimento das potencialidades de cada aluno:

Na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula. A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Nesse sentido, a "deficiência" ou "limites", caso existam, não podem mais ser usados como "álibi", como justificativa da estagnação, da educação, da discriminação ou exclusão, nesta direção o campo teórico de Vygotsky (1984), aponta para uma radical mudança frente aos alunos com necessidades educativas especiais.

Nessa dimensão podemos perceber que o professor ver o aluno com TDAH, como um aluno capaz que consegue ter uma aprendizagem significativa, que ele aprende diferente dos demais. Essa visão do docente vem romper paradigmas de que o aluno especial e incapaz.

### 4.3 Terceira dimensão: Imagens, sentidos e atitudes

Nessa última dimensão ao analisar os discursos dos professores entrevistados, foi possível compreender as práticas que são construídas, são configuradas em dois momentos, o primeiro e a objetivação a ideia central, que é ancorada pelos elementos justificadores, conforme a figura a seguir.

**Figura 6:** Quadro imagético as práticas que são construídas?



**Fonte:** Elaborado pela autora desta pesquisa, 2019.

Conforme o quadro imagético acima, podemos visualizar a adaptação curricular metodológica como a ideia central para a inclusão dos alunos com TDAH, essa objetivação e ancorada com a justificativa de trabalhar os conteúdos de forma lúdica com

auxílio das aulas expositivas, recursos didáticos, música, jogos e brincadeiras, conforme as respostas: “*Textos, músicas, brincadeiras lúdicas*” (profa. A1); “*Recursos lúdicos*” (profa. A2, A3, A4 e A5).

No entanto uma das estratégias proporcionadas é o uso da ludicidade como ferramenta para a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais. Assim fará com que o aluno veja a aprendizagem como algo dinâmico, e desperte o prazer em aprender.

Ao mesmo tempo, aprimorar a inclusão com a utilização de atividades lúdicas. Almeida et, al (2014) comenta que esses alunos têm a criatividade estimulada, possibilitando seu desenvolvimento, inclusive na vida cotidiana e fazendo com que possam ser vistos como pessoas com potencial e capacidade de produzir.

Vale salientar que o professor deve instigar o aluno a despertar o interesse para a aprendizagem de um determinado conteúdo. Mostrando para eles o motivo de estudar aquele assunto e em qual situação do meu dia a dia podemos utilizar. No entanto, é necessário que esse trabalho com o lúdico seja realizado de forma conduzida para que a criança possa realmente obter o conhecimento. É importante que o docente considere também, que o aluno constrói seu próprio conhecimento.

Para Silva (2015, p.25), “dizer que a criança deve construir seu próprio conhecimento não implica que o professor fique sentado, omita-se e deixe a criança inteiramente só”. A ludicidade, não pode ser só um passa tempo nas aulas, ela deve trazer grandes contribuições para o desenvolvimento das crianças. Sendo assim, o uso do lúdico deve ser planejado para que atenda a todas as necessidades especiais encontrada na sala de aula, e o professor deve estar atento e preparado para intervir nas atividades propostas, promovendo uma aula prazerosa com os benefícios do lúdico.

Silva (2015, p.25) complementa em relação ao professor:

Ele deve ser o mediador, o incentivador, o organizador do processo de aprendizagem do aluno. O professor não pode “caminhar” à frente de seus alunos, indicando caminhos e resultados prontos, mas deve oferecer às crianças, atividades interessantes, partindo do real e de preferência do manipulável e dos conhecimentos que elas já dominam, facilitando a descoberta, favorecendo a própria construção do saber.

Sob esse viés, Ferreira e Guimarães (2003, p.26) salientam “para considerar uma proposta de escola inclusiva, é preciso pensar como os professores devem ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa”. Entretanto,

percebemos uma carência muito grande de uma formação docente continuada, para que os educadores possam compreender a dimensão da inclusão frente a suas práticas.

Desta forma segundo, Prieto (2006, p.10), “os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos”.

Os professores precisam estar bem preparados, teórica e metodologicamente, ao receber um aluno que venha a mudar suas estratégias de ensino, pois assim como todos os demais educandos da classe, o mesmo tem direito a aprender.

Reafirmando a potência inclusiva do educador, Paula (2004, p. 35) destaca que “estudos indicam que a atitude do professor é um dos fatores que mais contribuíram para o sucesso de qualquer medida de integração da criança [...]”. O professor ao compreender o transtorno, ele cria imagens acerca dos alunos TDAH, e a partir dessas imagens e sentidos ele muda a sua atitude e postura em sala, conforme relatos:

*“Sempre procuro formas e métodos, em busca de contextualizar os conteúdos, aula de ciências os pontos cardeais, chamei o aluno com TDAH, e ao explicar o conteúdo, utilizando o corpo dele como ponto de partida para a sua localização” (profa. A1)*

*“O ensino de história, a partir da sua própria história de vida. A aluna TDAH apresentou uma linha do tempo, contando para a turma a sua vida, foi uma atividade emocionante, em poder acompanhar o seu desenvolvimento”, (profa. A2)*

*“Gosto de trabalhar matemática utilizando embalagens de produtos, para ensinar o aluno as operações matemática”. (profa. A3)*

*“Ciências assunto de tração, levei para a sala imã, e expliquei como se dá o movimento de tração e repulsa”. (profa. A4)*

*“Trabalho produção textual a partir de músicas. Percebi que o aluno ao escutar música, ele tinha facilidade na produção textual. Sempre gosto de selecionar músicas que contam a nossa história, e elas levam esse aluno a refletir”. (profa. A5)*

A partir das falas dos professores pesquisados, e com base na teoria de Vygotsky (1984, p 32) “uma intervenção adequada deve possibilitar trocas do indivíduo com o objeto de conhecimento”, possibilitando o indivíduo agir sobre o objeto, e explorando sua constituição física, e estabelecendo relações entre objetos da mesma natureza. Essa ação é necessária para o desenvolvimento intelectual, pois para ele o desenvolvimento da

inteligência abstrata está profundamente interligado ao da inteligência prática. (VYGOTSKY, 1984)

Pautando-se nessa ótica de entendimento, é ter que repensar os processos de ensino, tornando o planejamento do docente aberto e flexível, a fim de que alcance níveis de aprendizagens nos educandos, como também cabe ao professor eliminar as estruturas escolares que geram segregação. Logo, uma postura reflexiva é a essência de um educador comprometido.

Além disso, uma aula bem estruturada é um importante passo quando se tem um aluno com TDAH na classe. Contribuindo com o mencionado, Benczik e Bromberg (2003, p. 209) ilustram a questão estrutural e composicional da aula:

1. Estabelecer uma rotina diária clara, com períodos de descanso definidos. Usar reforços visuais e auditivos para definir e manter essas regras e expectativas, como calendários, cartazes e músicas. As instruções devem ser dadas de forma direta, clara e curta. 2. Estabelecer consequências razoáveis e realistas para o não-cumprimento de tarefas e das regras combinadas [...] 3. Focalizar mais o processo (compreensão de um conceito) que o produto (concluir 50 exercícios). Certificar-se que as atividades são estimuladoras e que os alunos compreendem a relevância da lição. 4. Adotar uma atitude positiva, como elogios e recompensas para comportamentos adequados.

Nesse sentido, qualquer ação positiva praticada pelo professor, por menor que seja, pode gerar significativas mudanças em como a aprendizagem do aluno se consolida. Afinal, devemos ter claro que por mais que o diagnóstico seja clínico e o tratamento associe-se estimulantes, será na sala de aula que as manifestações irão ocorrer com frequência e é onde o discente passará mais tempo e, por meio das intervenções implementadas nesse âmbito, é que aprendizagens válidas poderão adquirir corpo e idade.

De igual modo, não podemos também delegar apenas aos professores a missão de consolidar uma inclusão de qualidade, tendo em mente que toda a equipe da escola deve colaborar, afinal o aluno que adentra os portões escolares está sob a responsabilidade de toda a comunidade escolar.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos a pesquisa observamos um grande número de publicações sobre TDAH, contudo, grande parte advinda de pesquisadores da área de Saúde. Propomo-nos, então, a dar voz às professoras, com o intuito de mostrar o TDAH a partir de um olhar dos profissionais da área da Educação, o que é e como é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade dentro da sala de aula. Para tanto, investigamos as representações sociais de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental a fim de identificar os significados que eles atribuem ao TDAH.

A Teoria das Representações Sociais foi de fundamental importância para identificarmos os conhecimentos socialmente elaborados pelo grupo de professoras, e ao analisar quais são os processos constituidores das representações sociais dos professores sobre a prática de ensino para os alunos com TDAH ainda se constitui como um campo de desafios, visto que são vários os fatores que ao longo do processo educacional interferem nas condições e nas práticas dando sentidos diferenciados ao próprio trabalho docente.

Os resultados apresentados nesta pesquisa compreendem uma rede de significados organizados a partir das dimensões de análise de Moscovici (1978) conceito, imagens e atitudes, da Teoria das Representações Sociais.

Ao analisarmos a primeira dimensão, as imagens construídas do TDAH, e configurada em dois momentos, o primeiro e ao objetivar a Impulsividade, que é uma característica marcante no transtorno e que nos levar a entender que as representações dos professores compreendem esse transtorno pela definição clínica, que se atenta mais ao comportamento e as características. É ao ancorar com características comportamentais são ressaltados que os alunos são agitados, danados e inquietos, vale salientar que às vezes, podem ser problemas relacionados à vida da criança, e por outro lado, existe uma visão romântica a respeito do aluno ao caracterizá-lo como apaixonante, afetuoso e carinhoso.

Na segunda dimensão, a criança com TDAH e as imagens sobre o aprender, os resultados nos mostram o aprender diferente como a ideia central, e o que impulsiona o docente sempre está em busca de metodologias que o auxiliem, na execução do seu trabalho, essa forma diferenciada de aprender e ancorada por três características: Aprendem com auxílio de brinquedos, jogos, e com a contextualização do conteúdo; A contextualização da matemática; Trabalhar de forma dinâmica, e que envolva o aluno, e sempre ser sensível as suas necessidades, e ser um professor pesquisador.

A aprendizagem da criança TDAH, e diferenciada das demais pela falta de atenção, por ser inquietos e impulsivos, e pensando nas dificuldades e nas limitações de uma criança hiperativa, busca-se encontrar nas brincadeiras e nos jogos uma maneira de estimular e ensinar essas crianças de forma satisfatória e prazerosa. O que uma criança com TDAH não consegue aprender através de metodologias tradicionais, com o auxílio de atividades lúdicas diferenciadas, propiciam a ela a construção do processo de ensino e aprendizagem.

O professor ao buscar métodos de ensino, que desperte nos alunos a curiosidade de aprender a matemática. Na perspectiva de favorecer um ensino que ressignifique a importância da matemática para a vida, contribui para o desenvolvimento da criança, uma vez que colabora na sua formação de homem autônomo, na participação comunitária, e em seu desenvolvimento pessoal e social.

O professor precisa compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem do aluno TDAH, e sempre está em busca de estratégias e metodologias que proporcionem o desenvolvimento cognitivo e a autonomia desses sujeitos. Vale salientar que o professor deve instigar o aluno a despertar o interesse para a aprendizagem de um determinado conteúdo, mostrando para eles o motivo de estudar aquele assunto e em qual situação do meu dia a dia podemos utilizar. É importante ressaltar que o docente considere também, que o aluno constrói seu próprio conhecimento.

Na última dimensão, compreendemos as imagens, sentidos e atitudes, a adaptação curricular metodológica e a ideia central para a inclusão dos alunos com TDAH, essa objetivação e ancorada com a justificativa de trabalhar os conteúdos de forma lúdica com auxílio das aulas expositivas, recursos didáticos, música, jogos e brincadeiras.

Os professores precisam estar bem preparados, teórica e metodologicamente, ao receber um aluno que venha a mudar suas estratégias de ensino, pois assim como todos os demais educandos da classe, o mesmo tem direito a aprender. De igual modo, não podemos também delegar apenas aos professores a missão de consolidar uma inclusão de qualidade, tendo em mente que toda a equipe da escola deve colaborar.

Entendemos que, cada vez mais, a escola tem assumido papéis que antes eram atribuídos à família. Todavia, seu papel principal é educar com base em conhecimentos científicos numa perspectiva democrática e assegurar que todos os seus alunos tenham uma educação escolar de qualidade, o que inclui, inclusive, as crianças que de fato têm TDAH. Para tanto, o professor deve conhecer cada vez mais o seu aluno, e é importante destacar que cada criança é um ser exclusivo, com anseios, experiências e dificuldades

diferentes. Deste modo nem sempre uma metodologia de ensino abrange a todos com a mesma eficácia.

Para poder alcançar o sucesso do processo ensino-aprendizagem o educador deve fazer uso dos mais variados mecanismos de ensino, entre eles as atividades lúdicas. Tais atividades devem estimular o interesse, a criatividade, a interação, a capacidade de observar, experimentar, inventar e relacionar conteúdos e conceitos. As crianças aprendem com maior eficácia a partir do momento que elas sentem prazer em aprender.

Por fim, é importante dizer que a teoria das representações sociais oferece um instrumento teórico-metodológico de grande utilidade para o estudo da atuação do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos; no caso do nosso estudo, das professoras do Ensino Fundamental.

A Teoria das Representações Sociais possibilita a compreensão dos sistemas simbólicos que, atuando nos níveis grupais e macrossocial, interferem nas interações cotidianas na escola, por meio de representações e práticas que nada contribuem para a aprendizagem de algumas crianças. Partindo desse entendimento surge alguns questionamentos: Como os alunos TDAH compreendem o significado de palavras abstratas como Amazônia? Como esses alunos vem compreender os sentimentos e emoções? Como os alunos com TDAH são vistos nas universidades? Esses alunos TDAH estão adentrando as universidades? Quais as representações sociais acerca da inclusão de alunos TDAH na Educação Superior?

**REFERENCIAL:**

ABRIC, Jean-Claude (Org.). **Pratiques Sociales et Representations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ABRIC, Jean-Claude. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000.

ABRIC, Jean-Claude. O Estudo Experimental das Representações Sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

ALMEIDA, Marina Ferreira Araújo de; Lima, Sabrina Anne de; Otoni, Cláudia Danielle de França; Frasson, Antonio Carlos. O ensino de matemática para alunos portadores de necessidades especiais: a inclusão a partir da ludicidade. Ponta Grossa, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da Identidade Docente: Uma Contribuição para a Formulação de Políticas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169/1181>. Acessado em: 10/02/ 2019.

ARGOLLO, Nayara. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade: Aspectos neuropsicológicos. *Revista Psicopedagogia*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 197-201, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v7n2/n2a10>. Acessado em: 08/08/2019.

BARKLEY, Russell A. Developmental Course, Adult Outcome, and Clinic-Referred ADHD Adults. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment**. New York: Guilford Press, 1998.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): Guia Completo e Atualizado para os Pais, Professores e Profissionais da Saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARKLEY, Russell A.; MURPHY, K. R. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Exercícios Clínicos**. 3. ed. Porto Alegre. Artmed, 2008. BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação Especial na educação básica**. Brasília Secretaria de Educação Especial- MEC; SEESP, 2001.

BASSOLS, Ana M. Siqueira; DE SANTIS, Miriam F. Barros; SUKIENNIK, Paulo Berél; CRISTOVÃO, Paulo Wanderlei; FORTES, Suzana Deppermann, (Orgs). *Saúde Mental Na Escola: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

BENCZIK, Edileyne Bellini Peroni; BROMBERG, Maria Cristina. Intervenções na Escola. In: MATTOS, Paulo; ROHDE, LUÍS Augusto. *Princípios e Práticas em TDAH*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394, de 26 de dezembro de 1996. Brasília, 1996

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 2/2001**, Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Termo de Consentimento Livre Esclarecido. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Disponível in: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/reso466.pdf>. Acessado em 20/06/2019.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Estatuto da pessoa com deficiência – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015. 65p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>. Acessado em: 19/08/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **O que é o Plano Decenal de Educação para todos/ MEC/SEF**. - Brasília: MEC/SEF, 1993. Disponível em: <http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacaocultura/texto-167-o-que-e-o-plano-de-educacao-para-pdf>. Acessado em: 21/06/2019.

CARMO, Ramon Edmilson do. TDAH e as dificuldades no processo de ensino aprendizagem da matemática. Pará de Minas, 2013.

CORDEIRO, Suzi Maria Nunes; SILVA, Irizelda Martins de Souza e. As Discussões sobre a Educação do Século XXI e Diversidade Cultural em seu Âmbito. In: SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, 10.; ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 3.; JORNADA PARFOR, 1., 2013, Maringá, Anais da Semana de Pedagogia da UEM (**Anais**) Universidade Estadual de Maringá, UEM, 2013, p. 1-9. Disponível em: <http://www.ppe. uem.br/semanadepedagogia/2013/PDF/T-01/05.pdf>. Acesso em: 08/06/2019.

CORDEIRO, Suzi Maria Nunes; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. As Implicações do TDAH na Aprendizagem Escolar e no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes. In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo (Org.). **A Psicopedagogia e suas Interfaces: Reflexões sobre a Atuação do Psicopedagogo**. Curitiba: CRV, 2012.

CORDEIRO, Suzi Maria Nunes; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. Análise Neuropsicológica das Atividades Escolares: Um bom Caminho para Identificar o TDA/H. In: SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, 21.; ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 9., 2014, Maringá, Anais da Semana de Pedagogia da UEM (**Anais**) Universidade Estadual de Maringá, UEM, 2014. Disponível em: <file:///D:/Documents/TCC/ANÁLISE%NEUROPSICOLÓGICA%20DAS%20ATIVIDADES%20ESCOLARES%20-20UM%BOM%20CAMINHOS%20IDENTIFICAR%20%20O%20TDAH.PDF>. Acessado em: 07/03/2019.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial**. Rev. psicopedag. vol.23 no.72 São Paulo 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvalud.org.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000300007](http://pepsic.bvalud.org.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007). Acessado em: 19/08/2019.

DSM-V. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Tradução de Maria Inês Correa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.

ESTRELA, Rafaelle Cristine Cidreira. O lúdico como processo de ensino aprendizagem para crianças com TDAH. Maio 2015. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/o-ludico-como-processo-de-aprendizagem-para-criancas-com-tdah/>. Acessado em: 09/08/2019.

FERREIRA, Marcia Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCES, Allen. DSM-5 Badly Flunks the Writing Test. **Psychiatric Times Blog**. Jun. 2013. Disponível em: <http://www.psychiatrictimes.com/dsm-5-badly-flunks-writing-test>. Acesso em: 03/06/2019.

GOLDSTEIN, Sam; GOLDSTEIN, Michael. **Hiperatividade: Como Desenvolver a Capacidade de Atenção da Criança**. Tradução de Maria Celeste Marcondes. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

GRAEFF, Rodrigo Linck; VAZ, Cícero. Avaliação e diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **Psicologia USP**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 341-361, jul./set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v19n3/v19n3a05.pdf>. Acesso em: 25/05/2019.

JODELET, Denise. La Representation Social: Fenômenos, Concepto y Teoría. In: MOSCOVICI, Serge (Org.). **Psicologia Social**. Barcelona: Paidós, 1984.

JODELET, Denise. Representations Sociales: Un Domaine en Expansion. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Les Representations Sociales**. Paris: PUF, 1989.

JODELET, D. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

LEGMANI, Viviane Neves; Almeida, Sandra Francesca. A construção diagnóstica de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: uma discussão crítica. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 60, n. 1, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v60n1/v60n1a02.pdf>. Acessado em: 20/08/2019.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1981.

LURIA, Alexander Romanovich; VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

MACHADO, A.M. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. In: FACCI, M.G.D. ; MEIRA, M.E.M; TULESKI, S.C. (Orgs.). A exclusão do “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos.

MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua: Perguntas e Respostas Sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos**. 4. ed. São Paulo: Lemas Editorial, 2005.

MATTOS, Paulo *et al.* Conhecimento sobre o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade no Brasil. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 2, p. 94-101, 2007. Disponível em: <file:///D:/Documents/TCC/conheciamnto%20sobre%20tdah.pdf>. Acessado em: 05/03/2019.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, 2006.

MORESI, Eduardo Amadeu Dutra. **Manual de Metodologia de Pesquisa**. Série didática. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília (UCB), 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Das Representações Coletivas às Representações Sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: Uma Análise a partir da Ciência Médica. In: \_\_\_\_\_. **Medicalização de Crianças e Adolescentes: Conflitos Silenciosos pela Redução de Questões Sociais e Doenças Individuais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PAULA, Jairo de. **Inclusão: mais que um desafio escolar, um desafio social**. São Paulo: Jairo de Paula Editora, 2004.

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

PHELAN, Thomas W. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – Sintomas, Diagnósticos e Tratamentos: Crianças e Adultos**. Tradução de Tatiana Kassner. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão Escolar**. São Paulo: Sunmis, 2006

RIBEIRO, Marcela Rios. **“Socorro! Tenho um Hiperativo em Minha Sala” Representações Sociais de Professores de uma Escola de Jaboatão dos Guararapes**. 2012. 25 f. Monografia (Curso de graduação em Pedagogia) – UFPE, Recife, 2012. Disponível em: [https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao\\_pedagogia/pdf/2013/tcc\\_marcela\\_rios%20.pdf](https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2013/tcc_marcela_rios%20.pdf). Acesso em: 28/05/2019.

ROHDE, Luis Augusto *et al.* Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Revisando Conhecimentos. **Revista da ABP. APAL**, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 166-178, 1998.

ROHDE, Luis A. *et al.* ADHD in a School Sample of Brazilian Adolescents: A Study of Prevalence, Comorbid Conditions and Impairments. **J Am Acad Child Adolesc Psychiatry**, v. 38, n.6, jun. 1999.

ROHDE, Luis Augusto *et al.* Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 7-11, dez. 2000. Disponível em: <file:///D:/Documents/TCC/COnceito%20tdah.pdf>. Acesso em: 25/05/2019.

ROHDE, Luis Augusto *et al.* Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade na Infância e na Adolescência: Considerações Clínicas e Terapêuticas. **Revista Psiquiatria Clínica**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 124-131, 2004. Disponível em: <file:///D:/Documents/TCC/TDAH%20na%20infancia.pdf>. Acessado em 27/05/2019.

ROHDE, Luis Augusto; HALPERN, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Atualização. **J Pediatra**, Porto Alegre, v. 80, n. 2, p. 70, abril, 2004. Disponível em: <file:///D:/Documents/TCC/TDAH%20Atualização.pdf>. Acesso em: 27/05/2019.

SANTOS, Maria Fátima de Souza. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Org.). **Diálogo com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2005.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas**: Entendendo Melhor o Mundo das Pessoas Distraídas Impulsivas e Hiperativas. São Paulo: Editora Gente, 2003.

SILVA, Jerlandia Lopes; VERA, Daniele Siqueira. O uso do lúdico como alternativa metodológica no ensino de matemática para alunos com TDAH. Disponível em: <file:///D:/Thamilis/Desktop/TCC/O%20USO%20DO%20LÚDICO%20COMO%20ALTERNATIVA%20METODOLÓGICA%20NO%20ENSINO%20DE%20MATEMÁTICA%20PARA%20ALUNOS%20COM%20TDAH.pdf>. Acessado em: 09/08/2019.

SILVA, Francisca Marlene da; Cunha, Déborah Almeida; Silva, Aline Araújo da; Haisashida, Keila Andrade. O uso do material concreto no ensino da matemática. Disponível em : [http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_947\\_7fc2304382477fcd9bed7819c1fb39e8.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_947_7fc2304382477fcd9bed7819c1fb39e8.pdf). Acessado em: 10/08/2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Vygotsky LS. Obras completas. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación;1989.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Amrtins Fontes, 1984.

WEISS, A. M.; Cruz, M.M. Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Educação inclusiva: Cultura e Cotidianos Escolar. Rio de Janeiro, V. 7, 2007.

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### **Termo de consentimento livre e esclarecido para professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de escolas da rede de ensino da cidade de Bragança –Pará**

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “IMAGENS, SENTIDOS E TDAH: Representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na Amazônia Bragantina”, a ser apresentada a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário Bragança, para obtenção de Grau de Licenciado em Pedagogia.

O objetivo do presente estudo é analisar as representações sociais dos professores da região dos caetés sobre o aluno com TDAH e as implicações na prática de ensino na Região Amazônica. Para isso, a sua participação é muito importante e ela se dará por meio do preenchimento de um questionário sociodemográfico e de um Teste da Associação Livre de Palavras, bem como por uma entrevista semiestruturada que contará com um roteiro de questões previamente formuladas que lhe possibilitará dar depoimentos, seguindo a própria linha de pensamento. As entrevistas dar-se-ão, após aceite, em seu local de trabalho, em horários previamente organizados.

Os nomes dos participantes não serão divulgados em mídias digitais, jornais, revistas, redes sociais, dentre outros, mantendo suas identidades em sigilo e tendo apenas finalidade científica.

Você tem plena liberdade para aceitar ou recusar a participação da criança a qual é responsável. O aluno terá nenhum tipo de despesa e não serão pagos quaisquer valores por sua participação.

Esperamos beneficiar sua escola e prática pedagógica ao problematizar a questão do TDAH, intencionando colaborar com a formação dos professores. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Para mais informações ou esclarecimentos sobre o referido estudo entrar em contato com o discente-pesquisador por meio dos contatos – Celular: (91) 987497422 (91) 980128381; E-mail: <carlatalitaribeiro@hotmail.com>.

À disposição.

**Carla Talita Alves Ribeiro**

Discente pesquisador

**Profa. Dra. Joana d’Arc Vasconcelos Neves**

Professora Orientadora

---

**ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_,  
declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar voluntariamente da  
pesquisa coordenada pela Profa. Dra. Joana d'Arc Vasconcelos Neves  
Bragança-PA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

**Assinatura do entrevistado (por extenso)**

---

**Carla Talita Alves Ribeiro**

Discente-Pesquisador

**APÊNDICE B - TESTE DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS**

Escola: \_\_\_\_\_

Data de aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é...
2. As crianças com TDAH são...
3. Uma atividade que não realizaria com aluno TDAH...
4. Uma atividade que realizaria com aluno TDAH...
5. A inclusão escolar da pessoa com TDAH é.....

## APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### **Questionamentos sobre transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e práticas pedagógicas.**

1. O que é TDAH para você?
2. Você tem alunos com TDAH? Quantos?
3. O que tem a dizer sobre seu (s) aluno (s) com TDAH?
4. Como é o comportamento do (s) seu (s) alunos (s) com TDAH?
5. Como é a aprendizagem do (s) seu (s) aluno (s) com TDAH?
6. Qual é a maior dificuldade e a maior habilidade do (s) seu (s) aluno (s) com TDAH?
7. Você recebeu alguma orientação do profissional que atende a(s) criança(s) com TDAH ou da equipe pedagógica sobre como lidar com as dificuldades escolares e comportamentais dela(s)?
8. O que você considerara importante para um professor lidar com alunos com TDAH?
9. Quais práticas pedagógicas você adotou para lidar com a criança com TDAH?
10. você poderia descrever algumas atividades que considera que foi exitosa/ contribuição para construção de conhecimentos (leitura/ escrita/ hábitos/ conhecimentos matemática (conhecimento uso da hora) /localização/ discriminação de conceitos) uso social do conhecimento;
11. Algo mais que queira comentar?

**ANEXO A - QUESTIONÁRIO SÓCIODEMOGRÁFICO**

1- Gênero:

M ( ) F ( )

2- Idade: 29 anos.

3- Escolaridade:

( ) Magistério.

( ) Ensino Superior Completo. Qual curso? \_\_\_\_\_

( ) Especialização. Qual curso? \_\_\_\_\_

( ) Mestrado. Área? \_\_\_\_\_

( ) Doutorado. Área? \_\_\_\_\_

4- Tempo de atuação profissional:

( ) 0 a 5 anos;

( ) 5 anos e 1 mês a 10 anos;

( ) 10 anos e 1 mês a 15 anos;

( ) 15 anos e 1 mês a 20 anos;

( ) Mais de 20 anos.

5- Ministra aulas em qual nível de ensino?

( ) Educação Infantil;

( ) Ensino Fundamental;

( ) Ensino Médio;

( ) Ensino Superior.

6- Atualmente trabalha em qual turma: \_\_\_\_\_

7- Trabalha em mais de uma escola?

( ) Não. ( ) Sim.

8- Jornada de trabalho: \_\_\_\_\_

( ) Manhã;

( ) Tarde;

( ) Noite.

9- Exerce outras ocupações? \_\_\_\_\_

10- Nos últimos dois anos você fez curso de aperfeiçoamento, atualização ou especialização em sua área de atuação:

( ) Não.

( ) Sim. Em qual área: \_\_\_\_\_