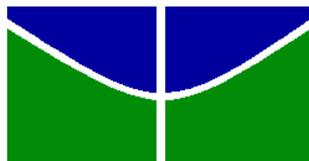


Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

**O OLHAR PSICOEDUCACIONAL SOBRE UM CASO DE
TDAH NA ALFABETIZAÇÃO**

Autora: Caroline Mendes da Silva
Orientadora: Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Brasília, 2011



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

**O OLHAR PSICOEDUCACIONAL SOBRE UM CASO DE TDAH
NA ALFABETIZAÇÃO**

Caroline Mendes da Silva

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

Brasília, 2011



Monografia de autoria de Caroline Mendes da Silva, intitulada *O olhar psico-educacional sobre um caso de TDAH na alfabetização*, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Brasília, em 12/12/2011, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília.

Professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília.

Professora Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Professora Dra. Leda Breitenbach Barreiro– Suplente
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

Dedico este trabalho à querida professora da turma em que realizei o estudo de caso, aos meus pais, à minha irmã Carine, ao meu querido namorado Rafael e à todos que, de alguma forma, contribuíram nesta minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu saúde e confiança para seguir minha trajetória.

Aos meus pais pelo amor e dedicação inigualável, que me guiaram por este caminho conflituoso e me fizeram uma pessoa melhor.

À minha querida irmã Carine que é meu guia e meu espelho, mesmo sendo minha caçulinha.

Ao meu querido namorado Rafael por ser paciente e um amigo maravilhoso, também pelos momentos de conforto e carinho.

Às minhas queridas e maravilhosas companheiras de faculdade e de vida: Laís Ribeiro, Lara Regina, Karollinne Leite e Ana Carla que mesmo distante é parte deste processo.

À minha querida e inestimável orientadora Sandra Ferraz, pela motivação, pelo carinho, e por toda sua disponibilidade em ajudar e orientar.

À professora regente da turma que fez o estudo de caso, motivo da realização deste trabalho.

As queridas professoras Teresa Cristina Siqueira Cerqueira e Fátima Lucília Vidal Rodrigues pela disponibilidade em ler e contribuir neste processo acadêmico.

E também a professora Leda Barreiro por prontamente aceitar ler este trabalho.

À todos os meus professores e colaboradores da Faculdade de Educação pela força.

Aos meus amigos de todos os dias.

E, finalmente, à Universidade de Brasília que possibilitou minha formação, o desenvolvimento de minha postura como educadora e por toda contribuição em minha vida.

“(...) Cada criança é um ser único, diferente de qualquer outra, que experimenta ritmo de evolução próprios, tem os seus interesses e provém de um universo cultural, econômico e familiar específico; cada um é um caso, uma personalidade que desabrocha de modo diverso.”

Joaquim Azevedo

O OLHAR PSICOEDUCACIONAL SOBRE UM CASO DE TDAH NA ALFABETIZAÇÃO

Caroline Mendes da Silva

RESUMO

O presente trabalho tematiza a criança com TDAH que ingressa na alfabetização, buscando apontar melhoras na convivência dessas crianças no âmbito escolar para além do olhar medicalizador dominante entre os profissionais da educação, pais e sociedade em geral. Tem por objetivo geral compreender os processos e as dinâmicas psicoeducacionais envolvidas na experiência escolar de uma criança com TDAH no primeiro ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos procuraram identificar as especificidades de uma criança com TDAH em processo de alfabetização frente ao trabalho escolar; caracterizar a dinâmica das relações estabelecidas; conhecer a perspectiva da criança sobre sua própria aprendizagem e refletir sobre as possibilidades de aprendizagem e de sucesso escolar da criança com TDAH. A pesquisa empírica compreendeu um estudo de caso de um menino com TDAH ao longo do ano letivo. Utilizou observações da sala de aula privilegiando as interações e as relações, uma entrevista orientada com a professora regente e conversas informais com as crianças envolvidas no contexto e registradas em protocolos. Os resultados sugerem que o TDAH não foi fator determinante na contextualização da alfabetização da criança observada e analisada, e que a postura da professora possibilitou o desenvolvimento desta criança. Com isso foi possível observar avanços no desenvolvimento desta criança dentro do contexto do TDAH, a partir das intervenções e da preocupação da professora em realizar mediações possíveis.

Palavras-chave: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Experiência de alfabetização. Dificuldade de aprendizagem. Estudo de Caso.

PSYCHOEDUCATIONAL PERSPECTIVE ON AN ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER CASE STUDY IN A LITERACY CLASS

Caroline Mendes da Silva

ABSTRACT

The current study addresses the issue of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) within the literacy process when the child enters low elementary grades. It aims at understanding the processes and the psycho educational dynamics involved in school experiences of a child with ADHD. Specific objectives try to identify ADHD specificities concerning literacy learning processes and school work engagement; to specify child's social relation dynamics; to assess child's perspective and awareness upon her own learning and to reflect about learning possibilities in order to fulfill ADHD child's school achievement. Understanding such issues may be important to suggest ways of relating within schooling and to avoid the dominance of "medicalizing" perspectives upon these children. Literature references address the literacy process, the specificities of ADHD and learning difficulties. Empirical research designed a qualitative methodology based on ethnographic observations of a literacy class during one school year and individual interviews. A male student and his teacher took part as subjects and procedures were organized into a case study. There was a guided audiotaped interview with the teacher and several informal interviews, named casual conversations with the teacher and with students involved in the context of the episodes analyzed. Analyses comprised qualitative interpretation of narratives and discourses, as well as the interactions from selected episodes. Results suggest that ADHD is not determinant for the lack of achievement of the case study child in her literacy learning process. Teacher's positive attitude towards the child cued new paths for learning based on interpersonal relations teacher-student. Nevertheless, ADHD was a productive condition for learning and development due teacher's intervention.

Palavras-chave: Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). Literacy experience. Learning difficulties. Case Study.

SUMÁRIO

MEMORIAL EDUCATIVO

Re-significando Vivências	12
---------------------------------	----

INTRODUÇÃO	20
-------------------------	----

Capítulo 1. APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO, E A RELAÇÃO ENTRE ELES E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

1.1 Aprendizagem e o Desenvolvimento	22
1.2 Relação entre Aprendizagem e Desenvolvimento	24
1.3 Alfabetização	25

Capítulo 2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O TDAH

2.1 Dificuldades de Aprendizagem	28
2.2 O Transtorno do déficit de atenção (TDAH)	29
2.3 Possibilidades de Aprendizagem e o TDAH	31

OBJETIVOS	37
------------------------	----

Capítulo 3. METODOLOGIA

3.1 Metodologia de Pesquisa	38
3.2 Contexto de Pesquisa	40
3.3 Procedimentos e Instrumentos	42
3.4 Participantes da Pesquisa	43

Capítulo 4. PAULO, UM ESTUDO DE CASO

4.1 Antecedentes de um caso	45
4.2 O sujeito da aprendizagem e seu processo na linguagem escrita	47
4.3 O processo de socialização	51
4.4 O engajamento no trabalho escolar e a (difícil) relação com regras	52

CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
-----------------------------------	----

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

As (in) certezas no caminho	57
REFERÊNCIAS	58
ANEXOS	60

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1– TERMO DE CONSENTIMENTO AO RESPONSÁVEL	61
Anexo 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PROFESSORA	62
Anexo 3– PROTOCO DE OBSERVAÇÃO	63
Anexo 4– ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA.....	64
Anexo 5– ATIVIDADE COM ALUNO	65
Anexo 6– ATIVIDADE COM ALUNO	66
Anexo 7– ATIVIDADE COM ALUNO	67

MEMORIAL EDUCATIVO

Re-significando Vivências

*“Você não sabe o quanto eu caminhei,
pra chegar até aqui percorri milhas e milhas
antes de dormir, eu nem cochilei”.*
Cidade Negra

Meu nome é Caroline Mendes da Silva, nasci da união de Sandra Helena Mendes da Silva e Pedro da Silva. Nasci dia 09 de outubro de 1987, na cidade do Sol em Juiz de Fora, Minas Gerais. Naquela época meu pai havia acabado de sair da escola militar e minha mãe, oriunda do estado do Rio de Janeiro, passava pela primeira vez por um período de distanciamento dos seus parentes e amigos, meu pai estava servindo em uma unidade militar em Juiz de Fora, meus pais haviam completado o ensino médio, meu pai concursado, e minha mãe dona de casa.

Meus avós paternos são oriundos do Espírito Santo e só estudaram até completar o ensino fundamental, Meus avós maternos, minha avó nasceu em Recife e com 10 anos foi para o Rio de Janeiro em busca de uma vida melhor, ela não estudou, é analfabeta, meu avô, completou somente o ensino fundamental.

Iniciei a minha trajetória escolar no Rio de Janeiro, aos 5 anos de idade, por ser a primeira filha, com muitos mimos e cuidado, minha mãe não quis me colocar cedo na escola. Em principio estudei no Jardim de Infância São Francisco de Assis em Campo Grande, RJ, que pelo pouco que me lembro, oferecia atividades lúdicas e muitas brincadeiras, não me recordo de ter aprendido muita coisa nessa época. Aos 6 anos meus pais decidiram me transferir dessa escola para o antigo Ciclo de alfabetização,(C.A) no Colégio Municipal Aduino Lucio Cardoso, onde cursei meu primeiro ano de alfabetização, não era uma boa escola, minha professora faltava com frequência, e me lembro de várias vezes ter aula com professores substitutos, a escolha dos meus pais por essa escola foi influenciada pela proximidade da nossa residência e por meus tios, já que meus primos estudavam nesta escola também.

Uma fase de transição na minha vida escolar aconteceu quando minha irmã mais nova iniciou sua trajetória escolar, meus pais decidiram nos matricular em um colégio particular no centro de Campo Grande, RJ. Minha ida para o Colégio Resultante II foi repleta de mudanças, eu estaria indo para a 1ª série do ensino fundamental, porém iria

ter que passar por um teste de nivelamento, e não fui aprovada por não saber escrever em letra cursiva, somente em letra de forma, sendo assim, acreditaram que eu não teria possibilidade de cursar a 1ª série e com isto fiz mais um ano de C.A, não foi uma situação muito confortável para mim, nem para meus pais, mas foi à escolha certa, já que no Resultante eu aprendi muito do que sei, foram anos essenciais para a minha formação, cursei o atual 1º ano, o 2º,3º e 4º ano.

Novamente algo de inusitado iria acontecer comigo, no ano de 1998 eu estava cursando o 3º ano, e meu pai há algum tempo objetivava uma transferência para outro lugar do Brasil, a fim de melhorar a renda familiar, e sua carreira no Exército. Neste ano saiu a transferência do meu pai para Manaus, Amazonas, e ele ficou bastante satisfeito com a notícia, só que em meio a tanta alegria tinha eu, que já estava com idade para ingressar no Colégio Militar, mas não estava na série adequada, isso era um problema, pois eu não teria a possibilidade de obter a vaga com a transferência do meu pai. Nesta época, ele já cursava Direito na Faculdade Moacir Sreder Bastos, e sabia que havia alguma possibilidade de me ajudar, durante os anos que estudei no colégio Resultante sempre fui uma boa aluna, alcançava boas notas, era aplicada e por duas vezes recebi o RESUMAX, um certificado de competência por boas notas e comportamento que o colégio oferecia aos melhores alunos, sendo assim meu pai conversou na escola, e procurou saber se haveria a possibilidade de me ajudar. À época, ele descobriu que poderia fazer uma prova para me habilitar a cursar o 5º ano, antiga 4ª série, e partir direto para a 5ª série, e assim conseguir minha vaga no colégio militar.

Neste momento, primos, amigos, todos estavam de férias, e eu estudando para realizar o exame que iria mudar minha trajetória escolar, todos estavam me ajudando, lembro-me que à época estava na casa da minha madrinha e não queria estudar e ela me aconselhava a estudar, não sei ao certo o sentimento que eu tinha, não fica claro para mim, não tenho total certeza do meu sentimento em relação a prova e sei que não estava satisfeita em ter que estudar, já que não era apaixonada pelo estudo acredito que para mim não foi um momento fácil, mas mesmo assim estudei. No dia da prova, a coordenadora da escola meu deu força e apoio, lembro-me que ela me tranquilizou, e fez as provas, com muito êxito. Passei em todas e tirei nota máxima em Matemática, sendo que esta nunca foi minha melhor matéria, com essa vitória fomos para Manaus.

Chegando a uma nova cidade, para ingressar em uma nova escola, tudo muito diferente, mas posso garantir que foi uma das melhores coisas que aconteceu em minha vida. O Colégio Militar de Manaus (CMM) como qualquer instituição militar, se

baseava os preceitos militares de disciplina e organização para a educação de seus alunos, disciplina e hierarquia são os princípios norteadores da instituição de ensino, foi a partir do engajamento neste colégio que percebi pela primeira vez a importância da educação. No CMM, tive contato com a tradição e a cultura militar, e nesta mudança para Manaus, aprendi muito sobre a cultura indígena, os modos de agir e de pensar nas comunidades indígenas.

No primeiro ano de CMM pude realizar um projeto interdisciplinar, que me envolveu com a cultura da região. Em Manaus cursei do 6º ao 8º ano, e recebi pela primeira vez a Legião Militar, uma premiação para os alunos que obtiveram média em todas as matérias 7.0 ou acima de disso, e comportamento 10, momento de muita importância para mim e para meus pais, que sempre quiseram que obtivesse boas notas. Em meio a tantos momentos de felicidade, meu pai conseguiu a tão desejada transferência para Brasília, em Manaus construímos uma amizade forte com um grupo de amigos militares que trabalhavam com o meu pai e outros que moravam na mesma Vila Militar que a gente e não queríamos ir embora, então não foi um momento muito fácil, e mais uma vez, mudar de escola, de amigos, não foi nada fácil.

Com a nossa vinda para Brasília, fui para o CMB (Colégio Militar de Brasília), no início foi difícil, primeiro porque não queria mudar de cidade então já estava negativa em relação à escola, e depois porque chegando na escola descobri uma dinâmica diferente da que eu estava acostumada no CMM. Os primeiros momentos não foram os mais felizes, o colégio era maior, mais turmas e isso foi um pouco assustador. Neste colégio experimentei pela primeira vez uma recuperação final, um momento importante na minha formação, realizar uma prova de recuperação no final do ano foi um verdadeiro “bicho papão”, mas eu tive um professor maravilhoso, que me ajudou e deu força neste momento, passei de ano e isso foi um alívio, no 1º ano do ensino médio havia um alto índice de reprovação em Matemática e Física, e foi exatamente a Matemática que me levou a recuperação final, sorte minha que deu tudo certo e consegui índice e passei de ano, um alívio.

Os anos seguintes foram da mesma forma do primeiro ano, sempre arrastando notas e com dificuldades de aprendizado. Meus pais tentaram de tudo, até ao psicólogo, fui encaminhada. Fiz alguns meses de acompanhamento, mas não era isso, segundo a minha psicóloga não tinha um motivo para eu estar ali, estava tudo bem comigo. No terceiro ano eu aproveitei que o colégio liberava os alunos no meio do ano se passassem em faculdades fiz uma prova para a Faculdade CECAP, para o curso de nutrição,

somente com a finalidade de sair do colégio, passei, sai do colégio, foi um alívio, eu não gostava nem um pouco de estudar e daquela dinâmica de ensino da sala de aula.

Não acredito que a dinâmica do colégio por ter ensino tradicional foi o meu maior problema, não sei bem o motivo, mas não gostava de estudar, não tinha ânimo, não era prazeroso. Meus pais não aceitavam essa minha falta de estímulo e tentaram de tudo para que eu passasse na UnB, fiz cursinho, mas sem ter a mínima noção do curso que iria prestar vestibular. À época, fiz o vestibular para arquivologia e não passei concomitantemente eu tinha feito o ENEM, e tinha tirado notas suficientes para adquirir uma vaga. Fui convocada para ocupar minha vaga na Universidade Paulista, só que a renda do meu pai não possibilitou que eu conseguisse a vaga, por falta de informação, acreditei que o valor do salário que era contabilizado para permitir a bolsa integral era o salário líquido no contracheque, ou seja, aquilo que chega à minha casa, mas a verdade é que era o salário bruto, o que vem sem os descontos que são contabilizados pelo Ministério da Educação e as faculdades conveniadas, dessa forma, fui desclassificada no processo seletivo, foi um momento chato e triste na minha vida, quando uma coisa deu certo eu perdi a vaga e o resto do estímulo para estudar e conseguir passar na UnB.

Minha mãe ficava incomodada só de pensar que eu iria ficar parada sem fazer nada, assim ela me aconselhou a escolher um curso técnico. Ingressei no cursinho na Faculdade CENACAP, Asa Norte, para realizar o curso de Técnico de Enfermagem, uma vez que sempre tive interesse na área de saúde. Realmente eu gostei, me interessei, aprendi muita coisa, fiz estágio foi um momento importante já que despertou minha vontade de estudar, mas ainda não era isso.

Nesse meio tempo, minha irmã concluiu o ensino médio e passou na UnB para cursar Pedagogia, foi o estímulo que faltava para mim, aí eu novamente resolvi encarar o vestibular da UnB, e passei para Pedagogia, inicialmente estimulada por minha irmã, mas não demorou muito para eu perceber que havia feito a escolha certa e me encontrei no curso.

Assim, começam os melhores anos de estudo da minha vida, estudei com prazer e vontade e fui descobrindo as minhas qualidades, o que combinava comigo, todos os momentos na Faculdade de Educação foram essenciais para a minha formação. Logo no início me deparei com disciplinas importantes como por exemplo, Antropologia da Educação e o Projeto 1, esses dois componentes curriculares marcaram meu ingresso no curso de Pedagogia. O primeiro por causa dos comentários que eu ouvia sobre a professora e a saída de campo ao “lixão da estrutural”, fato inesquecível para reconhecer

outra realidade, o segundo por conta da dinâmica de apresentação realizada pela professora Carmenisia Jacobina, que despertou minha vontade de elaborar o memorial da minha vida escolar até o momento em que ingressei na UnB. Achei a ideia original e foi um momento de interlocução entre o que eu havia feito até aquele momento e o que ainda iria realizar dentro da faculdade de educação. Pela primeira vez senti saudade dos momentos vividos no Colégio Militar de Brasília.

No segundo semestre posso ressaltar a importância de uma disciplina e de um professor específico: Renato Hilário e a disciplina que abriu caminho para minha trajetória nos projetos. Tivemos contato com cada um dos projetos, sendo eles o de Educação Jovens e Adultos, O Lúdico no Contexto Escolar, Pedagogia Hospitalar entre outros apresentados de forma original, já que os professores ou alunos que participavam deles realizaram uma exposição sobre cada um, salientando a importância de conhecer os projetos antes de escolher o caminho a seguir, neste momento todos os projetos foram enfatizados, desde Educação de Jovens e Adultos, Classe Hospitalar, ao Lúdico, que no momento foi o que mais me encantou, pela temática, dinâmica e principalmente pelo carisma e pela dedicação da professora Carla Castelar em realizar um trabalho tão especial e importante para a formação de futuros educadores.

No terceiro semestre engatei no Projeto III Atividades Lúdicas com a professora Carla e a disciplina Introdução à Classe Hospitalar com a mesma professora. Esses componentes curriculares foram o diferencial daquilo que eu vinha fazendo até o momento, mas ainda não tinha encontrado o foco, ou seja, o que realmente eu queria fazer e o que combinava comigo.

Nos semestres seguintes, ressalto a minha curiosidade em conhecer outros projetos realizados na faculdade. Particpei do Projeto de Educação a distância, indicado por uma amiga que fez e gostou, mas não identifiquei-me. No quarto semestre, cursei o Projeto III, fase três, intitulado Orientação Vocacional Profissional (OVP), um projeto pioneiro na Faculdade de Educação fruto da vontade de outras duas estudantes amigas a Karol Leite e a Laís Ribeiro, que muito pediram a professora Hέλvia Leite Cruz e juntamente com a Professora Maria da Conceição Silva Freitas, decidiram disponibilizar o Projeto III de Orientação Vocacional Profissional que foi essencial no que tange ao conhecimento de Orientação Vocacional. Vale ressaltar que as duas professoras fazem parte deste meu processo de formação de maneira importantíssima, já que são a minha referência no que tange a Orientação Vocacional.

A disciplina de OVP, ministrada pela professora Maria da Conceição Silva Freitas foi essencial no que tange a interlocução entre a teoria e prática. Nela, realizamos trabalhos importantes a cerca da Orientação Vocacional que foram utilizados no projeto III. Nesta disciplina eu e minhas fiéis amigas de todos os momentos na UnB, confeccionamos um jogo muito interessante para informar sobre os cursos de graduação da UnB, onde os alunos do Ensino Médio podem adquirir informações importantes de forma dinâmica e pedagógica a cerca dos cursos da UnB.

O jogo confeccionado como forma de avaliação da disciplina de Orientação Vocacional Profissional, nos rendeu a possibilidade de apresentá-lo na Semana de Ciência e Tecnologia, que ocorre uma vez por ano, e em Setembro de 2010 o nosso jogo foi exposto na feira, a professora escolheu os jogos mais interessantes e montou uma equipe para trabalhar na exposição e apresentar todos os jogos escolhidos.

Nessa feira, montamos um *stand* de OVP, no qual alguns jogos foram expostos e neste momento a oportunidade de ter contato com jovens vestibulandos foi a referencia que faltava dos nossos momentos de teoria em sala de aula, com o verdadeiro contato com prática, com a realidade vivida não só por estes alunos, mas também por nos em nossos momentos de escolha por uma profissão, creio que não há anda mais gratificante que ajudar um jovem a entender as suas possibilidades e qualidades, e principalmente sendo este momento o da escolha profissional, dando dicas e tranquilizando-os, neste momento que é o divisor de águas na vida de um estudante.

No projeto III, fase III fomos para uma escola em Sobradinho, Centro Ensino Fundamental II, na qual realizamos um projeto de Orientação Vocacional Profissional, no qual abrimos a possibilidade de alguns alunos do Ensino Médio pudessem ter contato com alguns cursos da UnB, e tirassem suas dúvidas, e obtivessem informações sobre Vestibular e Programa de Avaliação Seriada (PAS). Este momento foi de suma importância tanto no quesito formação pedagógica, já que possibilitou o contato com alunos, como no aspecto pessoal, já que pude perceber que para aqueles alunos existia uma barreira para ingressar na Universidade, e esta era a falta de informação.

Por vários motivos, as professores do Projeto III de OVP não puderam realizar um trabalho sequencial, e como eu já tinha feito todas as fases possíveis de projeto III já havia a necessidade de encaminhar para o projeto IV, mais uma vez eu estava sem um caminho a seguir, sabia que gostava desta área, mas não tinha o que fazer, e esperar não era o caminho, não para mim. Sendo assim, eu me lembrei de todos os professores que tive e todas as opções de projeto 4 que eu tinha, conversando com a professora Sandra

Ferraz percebi que havia um caminho, a área era a mesma e Orientação Educacional era um caminho, uma possibilidade, e foi assim, por vários motivos, principalmente, porque a professora Sandra Ferraz sempre foi um modelo de competência e trabalho bem feito para mim, então pensei que seria interessante seguir por este caminho.

Então segui, e me encontrei no Projeto IV – estágio supervisionado, e não me arrependo de ter escolhido este caminho, na sala de aula descobri meu potencial como educadora, e o prazer que eu tenho de mediar o conhecimento e observar o desenvolvimento das crianças. Os passos iniciais de uma formação escolar, tudo me encantou demais, me fez perceber a importância do meu papel como professora.

O Projeto IV - estágio supervisionado foi uma experiência única na minha vida, não vejo como seria seguir com minhas escolhas profissionais sem esse referencial. Durante este período, aprendi e reaprendi muita coisa sobre a prática pedagógica. O estágio é a janela aberta para futuro do Pedagogo e da Pedagoga. Nele, os caminhos começam a ser traçados e na minha formação foi o momento mais crucial, porém mais significativo. Nesse momento escolhi por aprofundar meu conhecimento a cerca da Psicologia Escolar, em face a necessidade de entender alguns transtornos de aprendizagem, principalmente o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade,(TDAH) já que na sala de aula onde estagiei essa demanda era visivelmente a maior preocupação da professora regente da turma.

Durante o curso na Faculdade de Educação, tive a oportunidade de participar do 30º ENEPE, assisti palestras com a professora Carmenísia Jacobina sobre Currículo e sobre educação à distância. Essas palestras possibilitaram a discussão sobre o Projeto Acadêmico de Pedagogia da UnB tema muito importante, já que a mudança curricular é necessária em nossa faculdade e também na nossa construção pedagógica, faz-se necessário entender este processo e suas possibilidades.

Além do ENEPE, participei, também, de uma exposição na Faculdade de Saúde sobre os cursos oferecidos pela UnB, fazendo mais uma vez uma interlocução daquilo que aprendi em sala com a experiência real e o contato com público, exposição realizada para os alunos da UnB, e todos os interessados, já que era aberta ao público e foi divulgada em algumas escolas no DF, exposição ligada a Semana Universitária.

Ressalto, também, que todo o tempo que passei na UnB estive acompanhada das minhas amigas: Laís Ribeiro, Karol Leite, Lara Nepomuceno, Ana Carla Oliveira, e também da minha irmã Carine, a maior responsável por meu ingresso na faculdade de educação, e a que caminhou comigo todo o tempo. Todos os momentos na faculdade

foram vividos junto com essas amigas, que se tornaram essenciais dentro e fora do ambiente acadêmico. Elas acompanharam nas derrotas e nas vitórias, nos momentos felizes na vida pessoal e me deram força para continuar e para alcançar os meus objetivos.

Não posso deixar de agradecer aos dois pilares da minha vida, meus pais que me ajudaram de todas as maneiras possíveis para que eu alcançasse todos os meus objetivos. Muitas vezes dando-me conselhos que eu não dava a atenção devida, e hoje vejo que tudo que sou, e construo é por causa deles, e sem eles eu não conseguiria seguir em frente com tanto sucesso, e qualquer palavra de agradecimento ainda seria pouco.

Em face às mudanças que ocorreram na minha vida, seja no sentido de ter várias culturas e formações diferentes na minha trajetória, seja pelo fato de me constituir como pessoa por causa da minha educação, acredito que os anos de estudo na UnB, sempre serão um marco na minha trajetória. Aprender a gostar de estudar é mais gratificante do que simplesmente passar em um vestibular.

“Professor não é quem ensina, mas quem de repente aprende” João Guimarães Rosa/ Grande Sertão: Veredas, Ou seja, é impossível não reconhecer que a educação sempre foi o ponto chave da minha formação pessoal, e na faculdade pude perceber a importância da Pedagogia e da atuação do pedagogo e da pedagoga em diferentes espaços.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais é perceptiva uma grande preocupação em justificar o fracasso e as dificuldades escolares por meio da naturalização dos diagnósticos médicos, especialmente da criança diagnosticada com TDAH. Nesse contexto se faz necessário conhecer os denominados “transtornos”, que dificuldades efetivamente tendem a gerar na aprendizagem escolar e como as especificidades são encarados do ambiente educacional.

Foi no estágio supervisionado no primeiro semestre de 2011, em uma turma de alfabetização de uma escola pública de Brasília, no Distrito Federal, que percebi a importância de se entender e conhecer o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Por meio da convivência com crianças que foram diagnosticadas ou que estavam em fase de diagnóstico, descobri caminhos para a alfabetização levando em conta as particularidades delas. Foi nesse contexto que encontrei a motivação e a problematização principal desta pesquisa: a familiarização do TDAH no ambiente escolar e a luta contra uma educação que rotula o sujeito.

Pensei em realizar um trabalho mostrando o dia a dia dessas inúmeras possibilidades de aprendizagem como forma de desmistificar o TDAH como fator determinante para o fracasso de crianças na alfabetização. Um trabalho que pudesse esclarecer e orientar a todos que se encontram envolvidos com a problemática: pais, educadores, familiares, entre outros. Senti que é importante ir além da caracterização clínica da criança com TDAH, e sim compreender a forma como ela encara o processo de alfabetização e suas especificidades, sempre buscando uma abordagem que não aponte o TDAH como o único causador de um fracasso escolar.

Nesse contexto, deve-se sempre atribuir a devida importância na relação professor-aluno, já que esta assume papel relevante na construção do saber e é o professor o agente que possibilita uma melhoria nos processos educacionais dentro da sala de aula.

O trabalho tem por objetivo geral compreender os processos e as dinâmicas psicoeducacionais envolvidas na trajetória escolar de uma criança com TDAH no primeiro ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos procuraram identificar as especificidades de uma criança com TDAH ao longo do ano frente ao trabalho escolar; caracterizar a dinâmica das relações estabelecidas; conhecer a perspectiva da criança sobre sua própria aprendizagem e refletir sobre as possibilidades de aprendizagem e de

sucesso escolar da criança com TDAH. entender e definir quais são as especificidades de uma criança com TDAH, as características do processo de alfabetização de maneira geral e a influência do TDAH neste processo e a sistematização do mesmo. Busca-se também melhorar o convívio com as crianças na sala de aula evitando determinar e classificar as mesmas a partir de um olhar medicalizador.

A metodologia adotada tomou forma a partir da análise de estudos empíricos, realizados, antigos e recentes. Em sua maioria, se centravam na caracterização do TDAH e do sujeito enfocando o transtorno e suas especificações técnicas ou então a sua relação com o fracasso escolar. Não encontramos nenhum que se preocupasse com a contextualização da realidade e com as experiências subjetivas dessas pessoas na sua escolarização. Por isso, decidimos realizar um estudo de caso com um aluno de primeiro ano que iniciava formalmente o seu processo de alfabetização. Partimos para uma caracterização minuciosa da escola, da turma, da rotina, das relações e do dia a dia do sujeito estudado, de forma a privilegiar a compreensão do desenvolvimento desse aluno no contexto da dinâmica da sala de aula, das práticas pedagógicas peculiares ao processo de alfabetização, das relações sociais e das múltiplas perspectivas que os colegas e professora têm desse sujeito.

Os procedimentos empíricos contaram com observações naturalísticas realizadas ao longo do período de estágio supervisionado; observações sistemáticas com o aluno estudado utilizando, para registro, um protocolo construído de acordo com os objetivos empíricos; entrevista individual com a professora regente; sessões de conversa entre pesquisadora e aluno sobre o seu trabalho escolar; e “micro-sessões” de conversas com colegas sobre o aluno. É com o objetivo de sanar algumas dificuldades em encontrar soluções para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com alunos com TDAH que esta pesquisa foi realizada.

O primeiro capítulo é destinado ao conhecimento sobre o processo de alfabetização de maneira geral, suas características e especificidades. O segundo capítulo é voltado para a conceituação do TDAH e de outras dificuldades de aprendizagem que possam causar prejuízos no processo de alfabetização. Já no terceiro capítulo é apresentado o estudo de caso organizado de forma narrativa, elaborado a partir de todos os procedimentos empíricos empreendidos. A partir destes dados, confrontaremos as respostas com a possibilidade de se educar e alcançar o êxito dentro do contexto das dificuldades de aprendizagens em função do diagnóstico do TDAH. Por fim, encontram-se as considerações finais e perspectivas profissionais.

CAPÍTULO I

APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO, A RELAÇÃO ENTRE ELES E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

A aprendizagem é um processo de construção que se dá de forma integrada e permanente do sujeito com o meio que cerca - família – escola – sociedade. A aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar e esta única parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.
Lev S. Vigotski (1999)

1.1 Aprendizagem e Desenvolvimento

A aprendizagem começa a partir do momento em que nascemos, e só tem seu fim com a morte, isto significa que em qualquer espaço o indivíduo está aprendendo, e de forma nenhuma se pode confundir aprendizagem com acúmulo de conhecimento, já que esta possui um sentido mais amplo que a mera absorção do conhecimento.

A fim de justificar o que foi dito segue alguns conceitos de aprendizagem:

A aprendizagem pode ser definida como uma modificação sistemática do comportamento, por efeito da prática ou da experiência, com um sentido de progressiva adaptação ou ajustamento. (CAMPOS, 1986, 30p.)

De acordo com Noronha e Noronha (1985)

Aprender é incorporar um novo comportamento. Entendendo o comportamento como um ato humano, com sentido, uma forma de comunicar e expressar desejos humanos.

Na perspectiva de Vygostky a aprendizagem ocorre a partir da relação do sujeito com o meio, ou seja, na escola a aprendizagem advém da mediação do conhecimento dos alunos com o professor, a partir disto a criança aprende.

Já o desenvolvimento ocorre a partir da interlocução dos fatores sociais com os fatores biológicos, onde estes além de interagirem com o desenvolvimento influenciam o mesmo, e acabam por mediar às relações.

Segundo Magnusson e Cairns (1996), o desenvolvimento humano é visto de forma geral como sendo qualquer processo de mudança progressiva que acontece a

partir das interações estabelecidas dentro de um contexto, que engloba tanto os processos biológicos, até as mudanças históricas e sociais ao longo do tempo, sendo assim o desenvolvimento acontece sempre a partir de uma relação, direta ou não.

Na Psicologia do Desenvolvimento podemos observar uma série de contribuições teóricas sendo elas: as teorias maturacionais, cognitivas, da aprendizagem e psicanalíticas, conforme o entendimento de Dessen e Costa Junior (1997).

Segundo os autores dentre as perspectivas pioneiras encontramos a da maturação, que dá ênfase ao papel determinante dos processos biológicos do indivíduo, de acordo com essa teoria é o cérebro a fonte do desenvolvimento, a partir dos sistemas sensorial e motor.

Nas teorias cognitivas a contribuição principal é de Piaget, que enfatiza a interação do ambiente e do desenvolvimento cognitivo da criança, essa proposta aborda o desenvolvimento a partir de um mapeamento das estruturas padrões, construído a partir da interação com o ambiente, por meio da adaptação, a partir da assimilação do que está a sua volta.

As teorias da aprendizagem analisam o ambiente como influenciador do desenvolvimento, já que este proporciona estímulos que mantém alguns comportamentos e excluem outros. Essa teoria é marcada por três estágios básicos, o primeiro é denominado Estrutural, é o início do desenvolvimento onde este é considerado uniforme para todos, o segundo é o Básico, período onde a criança tem menos limitações biológicas e musculares, conferindo a ela maior capacidade manipular e explorar o ambiente, o terceiro e o Último, é o social, que se inicia na infância e só finda com a morte.

As teorias psicanalíticas concebem o entendimento do funcionamento mental como ponto de partida para o entendimento do processo de desenvolvimento, e tem como principal contribuição os postulados freudianos.

Dentre as principais teorias de desenvolvimento os postulados de Vygotsky têm grande importância, já que este entende desenvolvimento e aprendizagem sem separá-los, para ele o sujeito se desenvolve a partir da mediação dos mecanismos de aprendizagem:

Embora o processo de aprendizado siga sua própria ordem lógica, desperta e dirige, na mente da criança, um sistema de processos oculto à observação direta e sujeito às suas próprias leis de desenvolvimento. Desvendar esses processos de desenvolvimento estimulados pelo aprendizado é uma das

tarefas básicas do estudo psicológico do aprendizado (VYGOTSKY, 1987, pág. 88).

A obra de Vygotsky nos permite entender o caminho da aprendizagem e do desenvolvimento mental infantil de forma entrelaçada compreendendo a importância da mediação e da socialização da criança com o meio, desde o nascimento até a chegada aos espaços escolares. Dessa forma, a aprendizagem funciona como uma alavanca para o desenvolvimento em qualquer criança, respeitando as particularidades dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de cada uma.

1.2 Relação entre Aprendizagem e Desenvolvimento

Para o melhor entendimento da relação entre desenvolvimento e aprendizagem podemos agrupá-los em três categorias fundamentais para então definir com clareza seus conceitos, de acordo com a perspectiva de L.S Vygostky.

A primeira proposta presume uma independência dos dois processos, colocando a aprendizagem como algo exterior e paralelo em certa medida ao desenvolvimento da criança. Segundo Piaget (1999) a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento para ocorrer efetivamente, ou seja, essa concepção prega que o desenvolvimento ocorre antes da aprendizagem como aspecto autônomo e pioneiro, ou seja, algo que a criança já tem antes da aprendizagem escolar. De certa forma podemos observar que a criança realmente detém um desenvolvimento mental antes da escola, porém não é possível pensar que o processo de aprendizagem não ocorra dependente desse desenvolvimento.

A segunda proposta afirma que a aprendizagem é desenvolvimento, atribuindo desta maneira uma imagem pioneira da aprendizagem. Para os seguidores desse ideal existe um desenvolvimento paralelo entre os dois processos de modo que cada etapa da aprendizagem corresponderá a uma do desenvolvimento, como uma imagem e sua projeção, não havendo diferenciação entre os dois.

A terceira teórica poderia ser resumida como a interseção das outras duas propostas, procurando uma conciliação entre seus extremos. Acredita-se que o desenvolvimento é independente da aprendizagem, porém esse mesmo desenvolvimento ocorre nas etapas da aprendizagem.

A importância da relação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem ocorre para entender o que a criança é capaz de fazer com os conhecimentos já adquiridos e o que ela é capaz de aperfeiçoar. Entendendo o ideal de cada uma destas concepções citadas é possível perceber que de fato há desenvolvimento mental antes do período escolar, porém é de suma importância observar o que estes pequenos sujeitos fazem com o auxílio de adultos e o que conseqüentemente farão sozinhos. Estes conceitos são colocados por Vygotsky em sua teoria, acreditando também no processo de desenvolvimento como seguidor do processo de aprendizagem.

1.3 Alfabetização

A fim de entender a dinâmica existente entre o processo de alfabetização e o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, faz-se necessário salientar algumas concepções de alfabetização, desta maneira utilizo os postulados da estudiosa Emília Ferreiro para sustentar algumas indagações.

Ensinar a escrever e a ler é um processo especificamente escolar, e há um número substancial de crianças que fracassam nesse processo de alfabetização, e isso não é responsabilidade somente da criança, pois o professor também contribui para este sucesso ou fracasso das crianças.

O processo de alfabetização é interno, e acontece de diferentes formas para cada indivíduo dependendo da forma como este é estimulado pelo ambiente, é um processo difícil e conflituoso no que tange a parte cognitiva da criança que se encontra adquirindo informações e reconstruindo conhecimentos, o que causa constantes mudanças internas e avanços para que então a criança desenvolva a língua escrita e falada. Como podemos ver:

Progridir alfabetização adentro não é uma jornada tranquila. Encontram-se muitos altos e baixos nesse caminho, cujos significados precisam ser compreendidos. Como qualquer outro conhecimento no domínio cognitivo, é uma aventura excitante, repleta de incertezas, com muitos momentos críticos, nos quais é difícil manter a ansiedade sob controle." (FERREIRO 1998, p 67)

No que tange o processo de alfabetização a autora foge das perspectivas tradicionais, e procura investigar como se aprender a língua escrita, se deslocando do

como se ensina, focando no sujeito que aprende, assim saímos da concepção mecânica da alfabetização e seguimos para o entendimento complexo desse processo.

Para Ferreiro (1996), a leitura e escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas feitas pelas crianças no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de alguma forma os seus esforços foram colocados nos papéis para representar algo.

Dentre as contribuições de Ferreiro, a psicogênese da escrita, é umas das mais importantes já que descreve a forma pela qual a criança concebe a escrita e a constitui como objeto de conhecimento. No que tange a aprendizagem da língua escrita, o centro deste processo é a criança que age de forma ativa e inteligente, é o pensamento dela sobre a escrita que a faz alcançar a alfabetização.

Segundo Ferreiro & Teberosky (1999, p 18) cada criança tem um nível estrutural específico da linguagem escrita, desta maneira é possível entender as diferenças individuais e o ritmo de cada criança, estes níveis são:

Nível 1 pré-silábico: A criança não estabelece correspondência com o som, não há vínculo entre fala e escrita, neste nível só ela entende o que está escrevendo.

Nível 2 Silábico: A criança supõe que a escrita corresponde a fala, é a iniciação do processo de fonetização, dando valor sonoro as letras. A subdivisão do nível silábico é o silábico alfabético onde a criança apresenta escrita com silabas completas e incompletas, alternando escrita silábica com alfabética.

Nível 3 Alfabético: a criança faz a correspondência entre fonema e o grafema, atingindo a compreensão de que as letras se articulam para formar palavras, escrevendo como fala.

Na Teoria da Psicogênese a criança passa por níveis estruturais da linguagem escrita até que se apropria do complexo sistema alfabético, estes níveis acima citados são esquemas conceituais que não são simples reproduções das informações recebidas do meio, ao contrario, são processos construtivos onde o sujeito leva em conta parte da informa;ao recebida e introduz sempre algo subjetivo a ele. É importante ressaltar que a mudança de um nível para o outro é gradual e depende da intervenção do educador. Ferreiro resalta:

Nenhuma pratica pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas praticas (mais do que os métodos em si) que tem efeitos mais duráveis a longo

prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros.(p. 31,2001)

Considerando o universo da criança, sua perspectiva a cerca da escrita, Ferreiro afirma:

A alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola é que não termina ao finalizar a escola primária. (1999, p.47)

Nos postulados da autora encontramos o ponto chave da alfabetização o reconhecimento do papel da criança neste processo, onde tudo está voltado para ela, como ela aprende, e sendo assim, podemos considerá-las não só como parte, mas como agente deste processo de alfabetização, é neste caminho que podemos considerar uma alfabetização de sucesso.

CAPÍTULO 2

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E TDAH

O contexto cultural, social e econômico da nossa sociedade demanda no sujeito uma forte necessidade de acompanhar o ritmo do outro. Não há como falar de TDAH sem falar das dificuldades de Aprendizagem, sendo assim neste capítulo será abordado as Dificuldades de Aprendizagem de maneira geral, O transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, e finalmente as possibilidades de aprendizagem nesse contexto.

2.1- Dificuldades de Aprendizagem

Dificuldades de aprendizagem não são problemas somente de ordem neurológicas, mas também de ordem social, emocional e afetam a capacidade do sujeito de absorver, entender, recordar e comunicar as informações. Essa expressão não existe para identificar um único distúrbio mais uma gama de distúrbios que quando não identificados podem ocasionar um problema ainda maior para o individuo considerado detentor desse distúrbio, neste caso o rótulo, ou seja, a criança é rotulada como preguiçosa ou como tendo baixa inteligência, neste caso a única preocupação é o rendimento escolar e não a dificuldades em si.

Sobre a questão das dificuldades de aprendizagem, evidencia-se a contribuição de Fonseca (1995) que possibilita uma caracterização mais abrangente na constituição dessas dificuldades a partir de suas manifestações. Na diversidade de comportamentos que as crianças com dificuldade de aprendizagem desenvolvem, surgem inúmeros problemas que se vinculam e comprometem a aprendizagem. Segundo o autor, esses problemas podem ser cognitivos, perceptivos, emocionais, psicolinguísticos, psicomotores, de atenção, memória e de forma interligada, tendem a gerar os problemas de comportamento tão frequente em crianças com dificuldades de aprendizagem.

Alguns estudos comprovam que crianças com dificuldade de aprendizagem possuem bom potencial intelectual apesar de manifestarem problemas em algumas aquisições cognitivas, o que diferencia seus modos e ritmos de aprendizagem, e que exigem diferentes recursos e estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades específicas.

A criança com dificuldade de aprendizagem ou com algum distúrbio de personalidade tem grandes problemas na estruturação mental, ela é capaz de acompanhar o mesmo nível de aprendizado das crianças da idade dela, porém precisa de estímulo no sentido de construir um mundo físico.

2.2 O Transtorno Déficit de Atenção\Hiperatividade (TDAH)

Segundo Garcia (2001) As dificuldades de aprendizagem devem ser diagnosticadas de forma diferencial em relação a outros transtornos próximos, embora na presença de uma dificuldade de aprendizagem e de outro transtorno em uma mesma pessoa, seja necessário classificar ambos os transtornos, sabendo que se trata de dois transtornos juntos. Ainda segundo o autor o Transtorno do Déficit de Atenção\Hiperatividade não faça parte das dificuldades de aprendizagem, mas, como na maioria das vezes essas pessoas apresentam algum tipo de problema escolar ou acadêmico, esses aspectos poderiam encaixar-se dentro das dificuldades de aprendizagem.

O primeiro contato dos estudiosos com o Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade era sobre a referência do local em ocorria este transtorno. A conceituação do TDAH ocorreu durante os anos 70, quando este passou a abranger os problemas com impulsividade e falta de atenção.

Subsequentemente a pesquisa deslucou-se dos estudos sobre o nível de atividade para os estudos sobre a natureza da atenção, seus diferentes tipos de e quais desses tipos poderiam estar envolvidos no transtorno. (Barkley,2002 p 49)

A partir disso, o transtorno passou a ser chamado Transtorno Déficit de Atenção - TDA com ou sem a parte da hiperatividade envolvida, mais tarde no final dos anos 80 o termo voltou a ser abrangente e melhorado para Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade, em virtude da descoberta de que o mesmo era ligado a atenção e hiperatividade.

Segundo o “DSM-IV: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (1995), desmoralização e baixa autoestima podem estar associadas às dificuldades de aprendizagem. A criança com dificuldades de aprendizagem muitas vezes é rotulada, sendo chamada de “perturbada”, incapaz “ou” retardada”.

O DSM-IV-TR classifica os transtornos da aprendizagem dentro dos transtornos geralmente diagnosticados pela primeira vez na infância ou na adolescência,

considerando o transtorno da leitura, o da matemática, o da expressão escrita e o transtorno da aprendizagem sem outra especificação. A classificação da American Psychological Association (APA, 1995a, b).

Garcia, (2001) afirma que segundo a conceitualização internacional tais dificuldades se caracterizam por um funcionamento substancialmente abaixo do esperado, considerando a idade cronológica do sujeito e seu quociente intelectual, além de interferirem significativamente no rendimento acadêmico ou na vida cotidiana, exigindo um diagnóstico alternativo nos casos de déficits sensoriais.

Ainda segundo Barkley (2002), o TDAH é:

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

Desta forma podemos dizer que não podemos ignorar o fato da criança não ser a culpada por esta falta de atenção, e sim devemos buscar entender a problemática desta criança a fim de ajudá-la a superar as dificuldades.

Conforme o DSM IV para diagnosticar o TDAH em um sujeito faz-se necessário que o comportamento do indivíduo seja avaliado não somente em um aspecto, ou seja, este comportamento tem que ser avaliado em dois contextos pelo menos, em casa e na escola por exemplo. Já que alguns sintomas do Transtorno são comportamentos normais na idade infantil é fundamental distinguir o fator que diferencia este transtorno dos demais que são inerentes à idade.

De acordo com Caliman (2008) ainda não existe um diagnóstico claro sobre os casos de TDAH, até hoje não existe teste ou exame específico para a identificação do transtorno. O diagnóstico é feito por um processo misto, que pode envolver desde testes psicológicos até entrevistas com pais e professores. Muitas vezes tal diagnóstico acaba por desconsiderar barreiras sociais e culturais.

Nesta perspectiva nos deparamos com o sujeito que tem o Transtorno, entre tanto desafios propostos a ele, ainda temos a falta de informação sobre o distúrbio dessa forma salienta Caliman (2008):

O diagnóstico do TDAH se constituiu no cerne de uma sociedade na qual o indivíduo bem-sucedido, produtivo e feliz é o autogestor atento, consciente, racional e prudente. Nesta economia, não há limites para as exigências de atenção, e, na busca pela sua maximização, todo indivíduo será um pouco desatento. (CALIMAN, 2008, p. 565)

Em meio a tanta discursão sobre possíveis causas, sintomas, diagnóstico e o tratamento do TDAH temos a importância de entender o distúrbio de maneira integral, Segundo Caliman (2008) Defender a existência biológica do transtorno e privilegiar a terapêutica medicamentosa não eximem o médico, o psicólogo, o profissional da saúde ou da educação de considerar todos os aspectos, individuais, econômicos, morais e sociais envolvidos em sua clínica. É importante conhecer para facilitar o entendimento do professor\educador como é o caso, dos desafios deste, perante o distúrbio.

Devemos sim dá importância ao uso de informações sobre o histórico médico da criança para encontrar neste o respaldo necessário para determinar as reações que uso de alguns medicamentos podem causar nas crianças.

2.3 Possibilidades de Aprendizagem\ TDAH

Na tentativa de desconstruir as possíveis causas do fracasso escolar faz-se necessário entender a dinâmica de ensino dos espaços pedagógicos para assim facilitar as buscas por soluções efetivas e capazes de transformar a situação educacional que encontramos atualmente. Collares e Moysés (1996) afirmam que o fracasso escolar se constitui em um problema social e produzido nos ambientes escolares. As autoras também afirmam que:

Centrar as causas do fracasso escolar em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda. Imobilizante, constitui um empecilho ao avanço das discussões, da busca de propostas possíveis, imediatas e, a longo prazo, de transformações da instituição escolar e do fazer pedagógico. (COLLARES; MOYSÉS, 1996, p.217)

De nada adianta tentar apontar culpados para o problema do fracasso escolar, localizar o problema não faz com que ele não ocorra é possível que isto só acarrete mais dificuldades para as crianças com condições diferenciais de aprendizagem. A criança precisa se sentir capaz de aprender, apontar o problema só a estigmatiza e prejudica seu desenvolvimento natural.

Diante do cenário educacional onde a falta de atenção e a agitação excessiva das crianças em sala de aula, percebe-se uma crescente procura por soluções e respostas sobre o TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção /Hiperatividade), dessa maneira, faz-se necessário não só entender esse transtorno, mas também conhecer as suas possíveis causas.

Segundo o DSM-IV (American Psychiatric Association, APA, 2000), A característica essencial do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, os indivíduos diagnosticados com esse transtorno tem serias dificuldades de manter a atenção, não conseguem persistir em tarefas até o seu término, mudam com frequência de uma tarefa para outra sem necessariamente finalizar a primeira, e tem dificuldades para atender as instruções dadas. Esses indivíduos têm dificuldades em realizar tarefas que demandam maior esforço mental, considerando-o essas desagradáveis e aversivas para eles. O manual referente à saúde mental ressalta que “Esses indivíduos em geral evitam ou têm forte antipatia por atividades que exigem dedicação ou esforço mental prolongados ou que exigem organização ou concentração” (DSM- IV)

A desatenção pode levar a alguns indivíduos diagnosticados com esse distúrbio a desistirem de realizar tarefas que demandam maior concentração. Nessa linha, Santos e Vasconcelos (2010) ressaltam:

A desatenção se manifesta por mudanças frequentes de assunto, falta de atenção no discurso alheio, distração durante conversas, desatenção ou não cumprimento de regras em atividades lúdicas, alternância constante de tarefas, além de relutância no engajamento de tarefas complexas que exijam organização. (SANTOS & VASCONCELOS, 2010, p. 718)

No contexto escolar o comportamento de crianças com TDAH muitas vezes são fonte de medo e insegurança para os educadores, pois muitos deles não têm uma ampla visão de desenvolvimento ou de estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem

daqueles que se mostram diferentes ou que desafiam uma rotina escolar, afirmativa encontrada em Santos e Vasconcelos (2010).

De qualquer maneira percebe-se que é necessário neste contexto não somente que o aluno seja capaz de ter consciência de seu papel ativo neste processo de aprendizagem, mas o professor deve viabilizar esta aprendizagem tornando-se mediador, possibilitando ao aluno uma prática pedagógica que não esteja incutida somente da sala de aula, mas todos os espaços sociais.

Contudo percebe-se que não podemos criar barreiras para a aprendizagem desta criança, Batista e Tacca (2011) ressaltam:

(...) não é o fato de a criança ter um defeito motor ou sensorial, uma marca biológica ou social, como a miséria, mas é o fato de que ela seja vista como se fosse isso e não como *se tivesse* isso. (BATISTA & TACCA, 2011, p. 140)

Ainda de acordo com Batista e Tacca (2011) não podemos considerar a criança como o rótulo de um diagnóstico, segundo as autoras, é comum na escola encontrarmos crianças que são identificadas pelos seus diagnósticos, pelo que as marca como diferentes, por aquilo que lhes falta. Crianças cuja singularidade é desrespeitada em prol de um cumprimento curricular. Então podemos analisar essas crianças como sujeitos que aprendem mesmo em face aos transtornos que são diagnosticados neles. “Desse modo, as relações sociais que apoiam as situações de ensino-aprendizagem, podem significar diferentes possibilidades para o sujeito que aprende” (p.143). Então de certa maneira devemos acreditar no sujeito que aprende, fortificar o foco no seu processo de pensamento, sempre considerando-os como sujeito que aprende.

Resgata-se, assim, o aprender como uma função do sujeito, longe de se constituir um processo simples, mas altamente complexo, no qual o sujeito que aprende se encontra implicado em suas diversas e integradas dimensões. (BATISTA & TACCA, 2011, p. 144)

É a prática do professor que pode possibilitar possíveis modificações no ensino, para assim melhorar a aprendizagem dos conteúdos do aluno. Para isto cabe a este profissional educador, ser atualizado para adaptar a abordagem de conteúdos e a forma de avaliar seu aluno. Então de toda forma cabe ao educador com seu papel mediador tornar a deficiência uma possibilidade.

Dessa forma, algumas crianças que não acompanham o ensino como se espera que façam, ou não apresentam a resposta esperada, são rotuladas como aquelas que tem dificuldades de aprendizagem (BATISTA & TACCA, 2011, p. 149)

Mais uma vez Batista & Tacca afirmam que é a partir da concepção que o professor tem sobre as crianças que apresentam certas particularidades na capacidade de aprender que tende a transformar o que deveria ser uma característica particular de funcionamento intelectual em deficiência.

Ainda pensando que o fracasso escolar é ligado aos possíveis diagnósticos e apontamentos realizados a partir de uma medicalização dos transtornos de aprendizagem, ressalto o viés de Moysés (1996):

Na escola, este processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escola quaisquer doenças das crianças. Desloca-se do eixo de uma discussão politico-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis á Educação. (pág. 28)

Para compreender melhor as dificuldades de aprendizagem escolar não pode ser considerada de forma universal, uma vez que abrange um conjunto de fatores que são distintos em cada sujeito. Dificuldade de aprendizagem escolar não significa impedimento em geral para aprender, já que existem muitos outros espaços em que a aprendizagem ocorre (MARTÍNEZ & ROSSATO APUD BATISTA & TACCA, 2011).

O que devemos conceber é que a realidade da criança e sua subjetividade são fatores diferenciais na superação de sua dificuldade assim como avalia Tacca (2010):

(...) pode ter muitas alternativas de desenvolvimento e de superação das suas dificuldades de aprendizagem, ou seja, a superação das dificuldades de aprendizagem dependeria também das próprias experiências de aprendizagem vividas pela criança (p. 74)

Dessa forma o papel da escola neste é o do possibilitar uma aprendizagem significativa e capaz de desenvolver no sujeito a vontade de aprender independente de um diagnóstico. Tacca ainda ressalta que a escola deveria empenha mais esforços para desenvolver nelas o que está faltando no seu próprio desenvolvimento (Vigotski 2003; Tacca 2010).

É impossível pensar em uma educação possível, em atitudes que possibilitem a aprendizagem sem pensar no contexto em que essa aprendizagem se dá o fato de pensar

no papel do professor e no papel da escola, também nos remete ao papel dos demais alunos, dos colegas de classe, para tornar a educação dessas crianças menos complexa nesse ponto encontramos o problema mais relevante, o fato das outras crianças não dialogarem com a criança com TDAH na maior parte dos casos por conta do comportamento destas prejudicar essa comunicação Barkley (2002) descreve a impulsividade como fator dessa distância entre as crianças principalmente no momento das brincadeiras:

Quando a criança é agressiva-verbalmente ou fisicamente, desafiadora, opositiva ou hostil os problemas de envolvimento com outras crianças se tornam particularmente agudos. (BARKLEY, 2002, p. 208)

Ainda para Mattos (2001) o TDAH pode ocasionar dificuldades na manutenção de amizades. Crianças podem entrar nas brincadeiras sem pedir permissão e não seguir regras já estabelecidas, gerando rejeição dos outros. Não prestar atenção ao que o outro está falando também é algo que compromete os relacionamentos; isto é muito observado em adultos com TDAH. No caso do contexto escolar é bom perceber estas especificidades das crianças com TDAH para poder inseri-las da melhor forma no mundo do brincar.

O que acontece com a criança com TDAH é que ela tem dificuldade de manter um diálogo com as outras crianças por causa das constantes mudanças de temáticas e da falta de paciência com as demais, Mattos (2001) salienta:

Com muita frequência os indivíduos portadores do TDAH interrompem os outros, trocam o assunto da conversação continuamente e prestam pouca ou nenhuma atenção ao que os outros falam (“ele não presta atenção no que falo”; “já falei várias vezes isso para ele”), o que, além de ser percebido como inadequado, muitas vezes faz que a outra pessoa acredite que sua conversa não está sendo nada interessante (“se ele desse importância, lembraria”). (MATTOS, 2001, p. 49)

A criança com TDAH deve sim estabelecer vínculo com as demais crianças desta forma, cabe a todos os envolvidos no processo educacional possibilitar o entrosamento desta com as demais, fazendo disso algo mais perto do natural possível.

Kishimoto (2000) afirma que o fracasso, o distúrbio, a dificuldade de aprendizagem, são quase sempre, fracassos, distúrbios e dificuldades da mediação. Para promover a mediação o professor deve:

- Promover condições que estimulem o desenvolvimento, conhecendo as capacidades de seus alunos;
- Elaborar atividades a partir dessas informações;
- Desenvolver com a criança uma relação de respeito mútuo, de afeto e de confiança que favoreça sua autonomia;
- Respeitar o interesse do aluno e trabalhar a partir de sua atividade espontânea;
- Organizar um programa que utilize recursos como jogos e brincadeiras.

Então de toda forma o possível fracasso da criança com TDAH não pode ser avaliado como fracasso unicamente ligado a esta criança se houver fracasso a culpa não pode ser destinada a um único agente no processo educacional, todos estão envolvidos neste fracasso, então de certa forma se o sucesso ocorre mesmo com o transtorno de aprendizagem todos também são responsáveis por isto.

É importante ressaltar o trabalho em equipe, a formação de uma equipe multidisciplinar, sendo voltado para um só objetivo. Para tanto, se faz necessário que os profissionais envolvidos tenham a mesma compreensão sobre o problema, porém, se o grupo envolvido pensar diferente, só piora a situação da pessoa em questão.

Dessa forma fica claro que o desafio do educador é o de auxiliar o aluno a identificar e superar suas dificuldades, fazendo com que este aluno descubra suas necessidades educacionais para que então possa ser feito um trabalho em conjunto aluno-professor a fim de ajudar o aluno a construir-se sujeito de sua aprendizagem.

OBJETIVOS

A fim de salientar sobre a necessidade de conhecer a dinâmica escolar e o desenvolvimento da aprendizagem em uma criança diagnosticada com TDAH a presente pesquisa avalia aspectos do cotidiano, a partir das representações avaliadas em um caso específico, buscando compreender o espaço em que se dá o desenvolvimento e as relações estabelecidas por esta criança dentro de um contexto escolar definido.

Objetivo Geral

Compreender os processos e as dinâmicas psicoeducacionais envolvidas na experiência escolar de uma criança com TDAH no primeiro ano do ensino fundamental.

Objetivos Específicos

- Identificar as especificidades de uma criança com TDAH em processo de alfabetização frente ao trabalho escolar;
- Caracterizar a dinâmica das relações estabelecidas;
- Conhecer a perspectiva da criança sobre sua própria aprendizagem;
- Refletir sobre as possibilidades de aprendizagem e de sucesso escolar da criança com TDAH.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1 Metodologia de pesquisa

Primeiramente, ao realizar esta pesquisa, foi necessário buscar estudos sobre o tema, sobre o déficit de atenção, as implicações na aprendizagem escolar em geral, e na alfabetização em particular, e suas múltiplas facetas. Em relação à alfabetização busquei possibilidades da mesma no contexto escolar a partir das contribuições de alguns teóricos. Sobre a relação entre as dificuldades escolares e o TDAH procurei aprofundar nas possibilidades de aprendizagem, e o impacto do diagnóstico no trabalho do educador. Subsequente já de com algumas orientações teóricas, era preciso um confronto com a realidade da sala de aula.

O trabalho não é sobre alfabetização especificamente, mas elege esse momento escolar por ser um período inicial do desenvolvimento escolar e do ensino formal propriamente dito. Acreditamos que as primeiras experiências escolares sejam muito significativas no desenvolvimento escolar posterior do aluno, não tanto pelo conteúdo formal adquirido, mas pela importância das construções subjetivas no processo de aquisição das ferramentas essenciais do pensamento e do processo de escolarização, e a mais importante delas: a linguagem escrita, a base de todo o trabalho escolar.

Optamos pela abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa tem por objetivo principal a interpretação do fenômeno que observa, trabalhando a partir de quatro aspectos básicos: a observação, a descrição, a compreensão e o significado daquilo que foi pesquisado de forma a contestar hipóteses pré-concebidas. Embora reconheçamos que sempre formularmos hipóteses com base em crenças e valores, a pesquisa qualitativa demanda uma construção de hipóteses ao longo e após a observação. Ou seja, se distancia ao tradicional método experimental. Nesse sentido, o pesquisador que interpreta é influenciado e influencia os resultados em uma via bi-direcional.

Dentro da pesquisa qualitativa, escolhemos a perspectiva do estudo de caso com uma criança de sete anos de idade diagnóstica com TDAH e centramos nossas observações e análise nos diversos momentos do ano letivo, em que a pesquisadora

tomou parte ativamente do contexto vivencial do sujeito. Na concepção de LUDKE (1986), o estudo de caso é sempre bem delimitado e deve ser claramente definido. Suas características são: descoberta, interpretação de um contexto, retrato da realidade e uso de diversas informações.

A escolha pelo estudo de caso veio a partir de uma necessidade de aprofundar o saber sobre o fenômeno pesquisado a partir do acompanhamento de um sujeito específico, definindo suas possibilidades de aprendizagem. ANDRÉ (2008) sinaliza que:

Uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis. (pág 33)

Neste sentido existe o desenvolvimento do estudo de caso seguindo as indicações de Nisbett e Watts (1978; citado por André; 2008) que caracteriza o desenvolvimento dos estudos de caso em três fases: exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta de dado ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistêmica dos dados.

Para pesquisar e entender a realidade do sujeito, a pesquisadora passou o ano letivo imersa na sala de aula realizando observações naturalísticas do tipo etnográficas. Após escolher o sujeito de pesquisa e definir problema e objetivos, foram feitas observações orientadas. Para essas observações orientadas foi gerado um protocolo de observação cujo objetivo principal era registrar episódios detalhando interações e contextos em torno do sujeito alvo. As observações também contaram com o registro de interações casuais entre pesquisadora e crianças da sala de aula, a partir de questões emergentes na problematização do caso em estudo.

A observação é um elemento fundamental para a pesquisa. Gil (1999) afirma que a “observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano” (p. 111), e acrescenta:

A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida. (GIL, 1999, p. 111)

Uma maneira de reunir informações objetivas sobre as crianças é estudá-las em seu ambiente natural, ou seja, através de observações naturalísticas. Observações naturalísticas podem ser direcionadas a um único contexto ou podem ser empregadas para reunir informações de vários ambientes. Esse último tipo de estratégia de observação é frequentemente usada para estudar a ecologia de uma criança. As observações naturalísticas permitem o acesso a características do comportamento e de seus fatores determinantes, que de outro modo, seriam impossíveis de serem obtidos (DESSEN & MURTA, 1997).

3.2 Contexto de pesquisa

Entender a realidade escolar é o passo inicial para o ingresso de um educador nesse ambiente. Para Edward Tylor (1871), cultura é todo o complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo ser humano enquanto membro de uma sociedade. Com base em tal perspectiva, o passo inicial para meu processo de aprendizado sobre a escola e minha inserção nela, e que desencadeou o processo de pesquisa, iniciou no período de estágio com a elaboração de um mapeamento institucional. O mapeamento institucional consistiu na organização sistematizada e organizada de todas as instâncias institucionais orientadoras das práticas pedagógicas e seus atores. Compôs o relatório de estágio junto aos relatos descritivos e reflexivos da experiência escolar vivenciada como estagiária. As informações sobre o contexto de pesquisa aqui veiculadas foram adaptadas desse procedimento.

A escola onde foi realizado o trabalho empírico foi onde realizei o estágio supervisionado. É uma escola de ensino fundamental de séries iniciais, do 1º ao 5º ano, de natureza pública, situada na Asa Norte do Plano Piloto de Brasília. Não diferente da maioria das escolas públicas da região, o espaço físico da escola é organizado em torno de um jardim central, as salas ficam em volta desse jardim, que não é coberto, dando uma característica peculiar ao local. Há dois grandes corredores ladeando o jardim. Ao lado direito da entrada ficam seis salas e ao lado esquerdo, quatro, totalizando 10 salas. No corredor esquerdo localiza-se a sala da Direção, a sala de Supervisão Pedagógica, a Sala de Orientação Educacional, a Secretária, a Sala dos Professores e uma pequena sala de Reunião.

Há 18 turmas divididas entre o turno matutino e vespertino. Sendo 10 turmas no período da manhã e oito no período da tarde. No período da manhã a escola oferece ensino para turmas do 5º e 6º ano mesmo, e no período da tarde do 1º ao 4º ano, sendo que de acordo com o Projeto Político Pedagógico a escola não é adequada para séries finais, mas mesmo assim atende a demanda no período matutino. É uma escola inclusiva, como todas as escolas públicas deveriam ser, atende a demanda, de acordo com disposto em lei. Dentro deste espaço educacional é atendido duas crianças com Necessidades Especiais de cunho mental e físico no período da tarde, a equipe pedagógica especializada da escola, é vinculada para o atendimento prioritário destas crianças.

O ambiente da escola é muito acolhedor, estão todos sempre ligados às necessidades da comunidade e dispostos a receber os estagiários.

O trabalho empírico foi realizado na mesma turma de primeiro ano onde foi realizado o estágio. A professora regente é formada pela Universidade de Brasília, não tem muitos anos de efetivo trabalho em sala de aula, mas já observou outras realidades. Sua formação é na área de educação infantil e o interesse por esse período do desenvolvimento escolar desde a época da graduação. A professora é jovem e entende a realidade das crianças, e realiza um trabalho comprometido com as aprendizagens dos diferentes alunos em sala de aula.

Em sala de aula adota uma postura interessante de disciplina e amizade com os alunos. As crianças são agitadas e muito ativas, hora ou outra é necessária agir de maneira enérgica, mas isso é feito de forma bastante tranquila pela professora.

A turma é organizada em um círculo no centro onde uma criança fica ao lado de outra, a professora tenta colocar os mais falantes junto aos mais quietos. Quando isso não surte o efeito desejável, a melhor organização percebida é a de juntar os mais “adiantados” com os que demoram mais e, assim, é possível observar que um ajuda o outro e o trabalho torna-se mais eficaz.

O planejamento geral é feito em torno das atividades que serão realizadas durante o tempo de aula. Nesse planejamento encontram-se as atividades realizadas até o meio do ano, antes do primeiro recesso quando há uma reunião com avaliação dos alunos e do rendimento destes, o segundo momento é no final do ano letivo. Nesta avaliação a professora exerce o papel de comunicar as crianças sobre a próxima série dificuldades e desafios propostos conversando com os alunos acerca de como serão avaliados.

O plano de aula é realizado de acordo com o dia, já que, segundo a professora, por se tratar de uma turma com alunos bastante “difícultosos” alguns pontos do plano de aula não pode ser feito antes da aula. A maior parte é anotado em um caderno com pontos principais, e muitas vezes há mudanças decorrente da dinâmica da aula e do acompanhamento da turma, sendo assim não pode-se dizer que há um plano de aula regular.

A avaliação é realizada em diversos momentos, no momento do ditado, das intervenções de cada aluno e finalmente há uma espécie de avaliação dos alunos que já estão alfabetizados e semialfabetizados, sendo feita a parte com leitura e escrita de palavras e assuntos trabalhados em sala.

No início do ano, havia seis suspeitas de TDAH. Ao longo do primeiro semestre, dois diagnósticos de TDAH foram confirmados e uma criança, que anteriormente suspeitavam de TDAH, foi diagnosticada com Transtorno do Processamento Auditivo (TPA).

Para o trabalho empírico, optou-se por aprofundar o estudo com um dos casos já diagnosticados com TDAH depois de um longo processo de negociações e reflexão sobre as possibilidades e definição de objetivos. Como forma de preservar a identidade do sujeito, adotamos o nome fictício de Paulo. A seguir, explico sobre o desenho metodológico que configurou a pesquisa sobre o desenvolvimento escolar de Paulo no seu primeiro ano do ensino fundamental.

3.3 Procedimentos e instrumentos

O estudo de caso, como foi dito, utilizou-se fundamentalmente de observações do contexto e do sujeito em contexto. As observações foram realizadas em dois momentos. Primeiramente, feitas no período de estágio, que ocorreu no primeiro semestre de 2011 entre os meses de maio e agosto. Essas observações foram registradas em um diário de campo e são denominadas para o efeito do presente trabalho de observações naturalísticas, pois tinham um foco específico. Na observação naturalística, o olhar do pesquisador está direcionado ao contexto de forma geral e aos eventos e relações que emergem no cotidiano sem planejamento prévio.

Entre os meses de agosto e novembro de 2011 foi realizado um conjunto de observações sistêmicas utilizando protocolos de observação, cujo foco passou a ser o sujeito do estudo de caso e suas relações no contexto da sala de aula.

O protocolo de observação (Anexo 3) está organizado em campos para especificação de informações consideradas importantes para análise, como: duração de cada observação feita, a descrição das situações observadas, sempre priorizando as situações de escrita e leitura, e os aspectos relacionais marcantes (aspectos comunicativos e metacomunicativos), aspectos estes relacionados à visão do pesquisador e do aluno.

As observações foram feitas de maneira aleatória de acordo com a possibilidade existente no dia da aula, e seguindo a dinâmica da sala de aula do aluno que era sujeito de pesquisa, estas observações foram feitas no mês de outubro e começo de novembro e totalizaram seis protocolos observados com duração em média de 30 minutos cada um, totalizando 180 minutos de observações.

De acordo com a necessidade demonstrada na dinâmica escolar, foram realizadas perguntas específicas aos outros alunos da sala em conversas informais, com intuito de entender a opinião dos outros alunos a cerca da falta de vínculo do aluno estudado com os demais, principalmente no momento do brincar. Duas questões objeto dessas conversas foram incorporadas ao presente estudo: (1) Por que o Paulo brinca sozinho? (2) Por que você brinca/não brinca com o Paulo?

Por último, a professora regente da turma participa como sujeito de pesquisa por meio de duas formas: primeiramente em conversas informais, registradas de forma manuscrita em diário de campo e, em segundo lugar, por meio de entrevista individual orientada. A entrevista individual orientada (Anexo 4) com a professora que foi objeto de análise foi realizada ao fim do processo de pesquisa, teve duração de 15 minutos, a partir de um roteiro com questões abertas orientadoras do diálogo e foi gravado em áudio.

3.4 Participantes da Pesquisa

O estudo de caso foi feito com uma criança a quem, como dissemos anteriormente, demos o nome fictício de Paulo. É morador da Asa Norte, tem sete anos de idade, tem diagnóstico de TDAH e cursa o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola pública na mesma região. A mãe, a princípio relutante, concordou em autorizar a participação de seu filho no estudo.

A professora regente de uma turma de Educação Infantil de uma escola pública do Distrito Federal também participou como sujeito de pesquisa na medida em que

registros manuscritos e audiogravados foram objeto de análise para a construção do estudo de caso.

A professora regente começou sua trajetória acadêmica aos 18 anos quando ainda morava em Goiânia, tem em torno de 36 anos, trabalha na escola referida há apenas 1 ano, e formou-se na Universidade de Brasília.

Todos os sujeitos firmaram o termo de consentimento esclarecido (Anexos 1 e 2), sendo que a criança foi autorizada pela responsável, a mãe, e todos os procedimentos éticos foram observados para a realização dos procedimentos empíricos.

Os resultados, análise e a discussão das informações empíricas estão organizados a seguir em forma de estudo de caso. O texto foi organizado a partir das observações realizadas com o sujeito em seu contexto, reunindo informações construídas a partir do dia a dia de sua experiência escolar. Essas observações dialogaram com a entrevista orientada realizada com a professora regente e contou ainda, com as informações devidamente registradas oriundas das conversas episódicas com o sujeito do estudo, colegas e professora em diferentes momentos. A seguir, apresentamos o estudo de caso.

CAPÍTULO 4

PAULO, UM ESTUDO DE CASO

“É tia, eu não sabia e desisti antes de terminar”.

Paulo

4.1 Antecedentes de um caso

Sempre que aparece uma pessoa diferente em uma sala de aula os alunos ficam curiosos e não foi diferente comigo quando entrei naquela sala de 1º ano no início de 2011, as primeiras perguntas logo apareceram sobre minha idade e se eu era a filha da professora.

Como entrei na escola para cumprir meu estágio supervisionado, todas as observações descritas a seguir foram feitas de maneira igualitária para todos os alunos da turma, e não somente com o Paulo, sendo que de certa forma o vínculo com ele foi maior, já que durante meu estágio eu realizava uma espécie de monitoria com ele.

De maneira geral todos os alunos da sala obtiveram minha atenção, mas logo o Paulo começou a apresentar características marcantes em relação aos demais alunos. No início eu não sabia do diagnóstico de TDAH, e acredito que isso foi bom já que pude observá-lo como aluno, como sujeito que aprende, sem a influência de um possível diagnóstico. É preciso ressaltar que o fato do aluno não saber alguma coisa, não significa dizer que ele não saiba nada, desta maneira a exclusão ou o rótulo são formas inadequadas de conduzir a educação, seguindo esta linha de pensamento SOCHA(2004) salienta:

Todas as formas de discriminação e exclusão na escola são injustas pelo desestímulo e pela auto-imagem negativa que a criança vai adquirindo a respeito de si e de sua condição social. Conduzem para isso os estereótipos utilizados pela escola, para identificar As crianças reprovadas, as mais lentas que não sabem que são imaturas as que estão atrasadas, as que são repetentes (SOCHA, 2004 p 44)

De maneira geral, como todas as crianças da sala, Paulo me pareceu uma criança ativa e agitada, do mesmo modo que os demais levantavam das carteiras o tempo ele

também fazia. Mas, aos poucos, observei algumas peculiaridades no seu comportamento, principalmente no que diz respeito ao brincar com os demais alunos. A dificuldade de interação dele com turma era visível, era difícil vê-lo brincando nos momentos de lazer, pois, normalmente estava sozinho.

No estágio observei o Paulo em diversos momentos como uma criança ativa, perceptiva e bastante inteligente, mas sempre apresentando certa insegurança em relação às atividades, sempre dependente do estímulo da professora. Falava pouco, tinha a língua presa e minha hipótese era de que essa era uma das razões da comunicação limitada.

Em certo momento durante o estágio conversando com a professora regente, ela sugeriu que eu sentasse ao lado do aluno durante as aulas para realizar um trabalho individual com ele. Neste trabalho eu estaria voltada para as dificuldades que percebíamos que ele tinha para acompanhar a turma e desenvolver as atividades, uma vez que a professora também estava em fase de conhecimento do aluno e suas possibilidades.

Comecei então, a trabalhar com ele, mas sem deixar de lado os demais alunos já que a minha intenção era observar e participar efetivamente da dinâmica da turma e entender o processo de aprendizagem deles. Entretanto, mesmo com os avanços observados enquanto eu estava acompanhando individualmente o aluno, o que nós não queríamos aconteceu: ele ficou dependente do meu incentivo e, em diversos momentos, não aceitava que eu desse atenção à outra criança. Certo dia ele disse:

(M= Mediadora A= Aluno)

A- “Porque você está indo ajudar os outros?”.

M- Ué Paulo, eu estou aqui para ajudar a todos.

A- Não, você só pode me ajudar, você não pode ajudar eles.

Neste dia eu realmente tive a certeza de que nossa tentativa de fazer com que ele, com a minha ajuda progredisse, não estava sendo satisfatória no sentido de ajudá-lo a construir sua independência e autonomia como sujeito da sua própria aprendizagem. Durante a realização de uma atividade no quadro de matemática, Paulo demonstrou pela primeira vez que não se sentia a vontade para realizar tarefas na frente dos demais alunos. Nessa ocasião a atividade era destinada a resolver pequenas operações

matemáticas utilizando como instrumento o Material Dourado¹, alguns alunos foram convidados para ir à frente e resolver as operações. O Paulo estava bastante animado e respondendo as questões de sua mesa, para inseri-lo na atividade a Professora o convidou para resolver um exercício no quadro, ele se recusou a ir, gritou dizendo que não ia, depois não quis mais realizar nenhuma atividade e começou a chorar sentado em sua carteira.

Quando terminei minha experiência com a regência no estágio supervisionado, já sabia que o aluno Paulo tinha TDAH. Em uma conversa informal com a professora, ela mencionou o diagnóstico da criança e das dificuldades em trabalhar com ele. Mas, foi possível verificar avanços na aprendizagem dele, mesmo com todas essas dificuldades. Diante deste contexto, o aluno desenvolveu a leitura, a escrita, melhorou a comunicação com a turma e com a professora e percebendo seu próprio desenvolvimento em sala de aula.

4.2 O sujeito da aprendizagem e seu processo na linguagem escrita

As observações realizadas durante o segundo semestre de 2011 foram feitas a partir do protocolo (anexo 5). Nesse momento, passaram a ser direcionadas para os objetivos de pesquisa, que problematizam a relação entre TDAH e o processo de alfabetização de um aluno e suas possibilidades de aprender dentro desse contexto.

Juntamente às observações, a entrevista da professora regente serviu de base para as respostas necessárias nesta pesquisa a fim de realizar a interlocução das observações feitas com o aluno e a percepção da professora sobre: o desenvolvimento dele; sobre o TDAH; sobre as particularidades da aprendizagem dele; a comparação com as demais crianças e os empecilhos para que este processo de aprendizagem não ocorra como os demais e também o envolvimento dele com os colegas de classe.

A primeira observação foi feita a partir de algumas conversas realizadas na sala de aula e algumas perguntas foram feitas para entender as especificações do aluno estudado e sua percepção sobre a leitura e a escrita. Dessa maneira, realizei algumas perguntas que utilizavam como base as atividades realizadas durante o primeiro

¹ O Material Dourado Montessori destina-se a atividades que auxiliam o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais (ou seja, os algoritmos). Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação - ICMC-USP

semestre do ano de 2011. Durante uma conversa acerca de uma atividade realizada no primeiro semestre (anexo 6) em que o aluno não havia realizado toda a atividade, perguntei a ele sobre o motivo pelo qual a tarefa estava incompleta e qual a diferença desta tarefa para uma que ele estava realizando no dia da observação. Ele me indagou sobre o motivo da pergunta e respondi que era para saber se ele tinha notado alguma diferença, e ele me respondeu:

(M= Mediadora A= Aluno)

M- Paulo, porque nesta atividade realizada no início do ano você não respondeu tudo?

A – Ah, eu acho que eu não sabia fazer ainda...

M- Mas você fez algumas, tá vendo ali? Olha o leão você acertou, sabe por que alguns animais você fez e outras não?

A- Eu não sabia ler direito, só entendia algumas coisas...

M- Então porque você não sabia ler, isso que fez você não fazer?

A- É tia, eu não sabia e desisti antes de terminar.

Diante do comentário do aluno, expliquei para ele como ele estava realizando as tarefas inicialmente e que o fato dele não saber ler ainda impedia algumas coisas, todavia, não era o suficiente para ele não realizar as tarefas já que algumas questões ele havia respondido. O fato do aluno não realizar a tarefa não significa para mim que ele realmente não sabia responder já que as outras questões ele fez, o que me faz acreditar que existe aprendizagem, e mais uma vez acreditar que com alunos com TDAH a desistência é constante, quando eles se sentem esgotados, e a atividade deixa de ser prazerosa.

Em relação à linguagem escrita, Ferreiro (2001) salienta que o modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções ignorando os aspectos construtivos. Porém, a intenção é principalmente considerar estes aspectos construtivos já que estes têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações. A criança além de perceber sua evolução no processo de ensino e aprendizagem, entende o motivo da sua ausência em algumas atividades, percebendo que existem diferenças importantes entre a sua aprendizagem inicial em comparação com a atual.

Dando sequência as observações, neste mesmo dia a professora pediu para que antes do intervalo os alunos realizassem uma atividade com GUE e GUI. A professora explicou a atividade e colocou no quadro os números de 1 a 10 e disse que ali eles iriam

selecionar as palavras do livro e ela iria escrever no quadro as palavras que eles escolheram. Dessa forma ela iria solicitar aleatoriamente aos alunos para dissessem as palavras, mas antes que ela terminasse de explicar já tinha crianças com o dedo levantado para responder. E de fato, eles não esperam, não tem paciência e normalmente respondem antes da professora solicitar, com o Paulo não foi diferente, ele respondeu as questões e alterou a voz quando achou que não estava sendo ouvido.

É perceptível que em alguns momentos a criança perde a paciência com a aula, se levantando e rodando pela sala, deixando de dar atenção ao que está sendo ensinado. Mesmo assim, é possível dizer que essa desatenção não se destaca como empecilho à aprendizagem dele, ele aprende mesmo com todas essas peculiaridades. Neste sentido a impressão da professora sobre o caso é:

Bom à aprendizagem dele é toda individualizada né? Ele tem que ter atenção durante as 5 horas de aula seguidas, quando você deixa de estimular, de dar atenção à ele, de chamar a atenção dele, de estar próximo de estar dando aquele suporte, ele não faz, ele não desenvolve a atividade, é muito desatento, muito desatento.

Não tenho dúvidas de que um dos fatores que levam o Paulo a aprender e internalizar o que aprende é a facilidade com que a professora tem em ajudá-lo. Todo o progresso do aluno advém da postura da professora e do interesse dela, em fazer um trabalho adequado para alcançar os objetivos para com ele. Para Mattos (2001)

A criança precisa ser ensinada a parar, analisar a situação, verificar as possíveis soluções e consequências destas soluções. É necessário considerar ainda que o reforço positivo é sempre melhor que a punição. (MATTOS, 2001, p. 53)

Neste sentido observo também na professora a preocupação constante em fazer com que o aluno entenda a atividade, dando atenção a ele e as suas dificuldades sem utilizar o artifício da punição ou da troca, sempre conseguindo que ele faça as atividades, nem que pra isso ela tenha que “adaptar” algumas ou todas as atividades de um dia de aula. Quando perguntada sobre as atividades realizadas com ele e os recursos utilizados para alcançar determinado objetivo ela é enfática: “o trabalho pedagógico como já deixei claro, é diferenciado, mas não requer nenhuma dificuldade nada de tão diferente que não o apoio, a atenção constante.”

No que tange à alfabetização percebo um desenvolvimento bastante significativo no Paulo do início para o fim do ano. Ele chegou à escola sem conhecer o sistema notacional propriamente dito. Não realizava nenhuma leitura e escrita diretamente e, atualmente, além da escrita já estar fluindo na direção esperada, ele já adquiriu os processos básicos de escrita, ele lê e produz textos muito bem no sentido dos objetivos escolares para o primeiro ano. Em um diálogo com ele a cerca dessas mudanças, desses progressos, para minha surpresa não foi a minha pergunta que o fez perceber essas mudanças, mas a sua reflexão a partir da sua observação sobre o próprio trabalho. Aproveitei o momento em que a professora estava organizando as tarefas do ano, e separamos as atividades dele juntos, ele e eu. Enquanto organizávamos suas atividades, eis um trecho do diálogo:

(M= Mediadora A= Aluno)

A- Tia olha essa atividade? (ele apontou para umas das atividades)

M- O que tem nessa atividade Paulo ?

A- Eu não sabia escrever ainda, tá tudo errado, e minha letra mudou.

M- Mudou como?

A- Agora ela tá pequena, antes era grande.

M- Mas agora você já sabe escrever?

A- Sei, ainda não sei tudo igual ao João.

M- Mas você não precisa saber igual a ele.

Desta maneira, o que podemos inferir da interpretação da criança é que a visão dela sobre a língua escrita é feita a partir da comparação com as demais crianças. E é a partir do entendimento de que a criança percebe que não aprendeu da mesma forma que os demais que devemos focar a prática pedagógica, neste sentido Ferreiro (2001) afirma:

É inútil se perguntar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta este objeto no contexto escolar. Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento (p.30).

Ressaltar para o aluno que aprender, mesmo que de forma diferente, é importante para sua autoestima e o aluno com TDAH depende muito mais desta constante afirmação de que mesmo aprendendo, seu processo de aprendizagem é tão

importante como o do outro, sempre ressaltando o que ele aprendeu, o que ele evoluiu isto além de facilitar o trabalho com a criança, possibilita futuras aprendizagens.

4.3 O processo de socialização

Outro aspecto que me chamou a atenção no que tange ao conhecimento sobre o TDAH é a dificuldade que a criança tem em manter relações de amizade e o que isso influi na construção do saber e em relação a isso de maneira assistemáticas procurei investigar a relação do Paulo com a turma. Primeiramente perguntei a ele sobre seus amigos na sala e ele me relatou:

(M= Mediadora A= Aluno)

M- Paulo, quem são seus amiguinhos na sala?

A- Acho que eles não gostam de brincar comigo.

M- Mas você não brinca com ninguém no recreio?

A- Brinco, às vezes.

M- Com quem?

A- Com o Rafael e o Augusto...(pausa). Só eles que gostam de brincar comigo.

Com essa conversa percebi que a criança não gostava de falar sobre as brincadeiras na sala e nem sobre seus amigos. Percebi uma “dificuldade” que o Paulo tem em realizar atividades em equipe e com os amigos na escola. Para compreender melhor esse aspecto, resolvi investigar com os alunos da sala sobre o motivo pelo qual eles não brincavam com o Paulo.

Diante de várias respostas escolhi salientar algumas que tornaram a pesquisa mais rica e possibilitaram o entendimento sobre a brincadeira e sua influencia nas práticas educacionais. A escolha foi perguntar para as crianças o motivo de o Paulo ficar sozinho no recreio. Foram 20 respostas entre as quais 50% com a mesma fundamentação as crianças diziam que o Paulo ficava sozinho porque ele queria, porque ele não tinha vontade de brincar com todo mundo. Duas crianças responderam que ele não brincava porque não sabia brincar, errava tudo. As outras crianças não responderam da mesma forma, algumas falaram que ele brincava sim, e outras disseram que nem sabiam por que ele não brincava.

Assim sendo, percebo que no que tange a brincadeira, o problema está na dificuldade que o Paulo tem em respeitar as regras das brincadeiras, desta forma as outras crianças tem dificuldade para entender a dinâmica dele e acabam por excluí-lo ou

mesmo não tentam socializar com ele. E também percebo nele a vontade de ficar sozinho no recreio e brincar da maneira dele. A professora também ressalta essa dificuldade que ele tem em interagir: “a relação dele com os colegas é um pouco conturbada, ele tem dois amiguinhos que eu percebo com quem ele brinca no parquinho, no recreio nos momentos de lazer, de quadra e eu não vejo o envolvimento dele com as outras crianças da sala”.

A criança com TDAH apresenta algumas dificuldades em socializar-se principalmente nas brincadeiras, isso se dá por causa da hiperatividade, e da falta de atenção à brincadeira, o que demonstra para as demais crianças uma falta de interesse dele pela brincadeira, e causa o processo de exclusão. Mesmo com esse fator problema ainda há crianças que brincam com ele, isso é animador e resulta em uma busca por melhores suportes no envolvimento da turma com ele, o que ainda não ocorre.

4.4 O engajamento no trabalho escolar e a (difícil) relação com regras

Na observação da atividade de recontar uma história (Anexo 7), a professora contou uma história na sala e depois entregou a folha para que cada um recontasse a história a sua maneira e fizesse um desenho relacionado a história a professora contou a história da Cigarra e das Formigas, ela estava trabalhando com fábulas, e estava explicando para os alunos a moral da história da formiga. Enquanto os alunos começaram a produzir suas histórias, eu estava sentada do lado do Paulo, percebendo que ele não estava produzindo, estava imóvel. Decidi andar pela sala para deixá-lo livre, e depois eu iria até ele para saber o que ele havia feito, fui reparando nas outras crianças e nas dúvidas que por vezes fossem aparecendo em relação a história. Enquanto eu estava auxiliando outra criança o Paulo me chamou, e pediu ajuda porque não se lembrava da história. Ele me perguntou:

(M= Mediadora A= Aluno)

A- Tia como era a história?

M- Você não se lembra de nada?

A- A Formiga trabalhava e a cigarra cantava.

M- Isso, e o que aconteceu?

A- A cigarra ficou com fome e doente. Não sei o que aconteceu depois.

M- então faz o que você sabe.

A- mas eu não sei mais nada

M- escreve isso que você me falou.

O que acontece com o Paulo é que ele tem sérias dificuldades em fazer atividades que exigem uma maior concentração, como a de ter que recontar a história. Segundo Mattos (2001), o ensino de habilidades deve priorizar como meta, um comportamento específico por vez. Assim que uma meta tiver sido atingida, outra será priorizada, e assim por diante. Sendo assim sempre que alguma meta seja alcançada com a criança, não devemos insistir naquilo que ela não consegue e sim dar valor ao que ela fez, seja o feito sozinha com por mediação dos colegas ou do professor. Ainda na visão de Mattos (2001) a criança precisa ser ensinada a parar, analisar a situação, verificar as possíveis soluções e consequências destas soluções. É necessário considerar ainda que o reconhecimento sobre algum aspecto positivo é sempre melhor do que a rejeição ou simples repreensão.

Na entrevista realizada no último bimestre, a professora ressalta que aprendizagem do aluno ao longo do ano não foi fácil, algumas conturbações atrapalharam-no neste percurso, sejam elas por suas próprias limitações ou por interferências familiares. Em relação ao desenvolvimento do aluno a professora relata que:

o desenvolvimento dele foi um pouco complicado. Várias vezes ele participou de atividades extraclases de reforço, muita atenção individualizada para com ele, então durante o ano todo ele teve que ter esse acompanhamento bem de perto. E, em relação à postura familiar, é o relacionamento entre o pai e mãe, que acaba interferindo né, nesse comportamento agitado dele, acredito que um pouco desse comportamento agitado dele vem dessa desorganização familiar, porque ele não tem horário, ele não tem um horário pra levantar, pra brincar, ele só tem horário pra entrar e pra sair da escola, isso quando não tem um outro fator que impeça ele de ir. Porque inclusive ele tem algumas faltas e algumas dessas faltas são quando a mãe sai, se mãe sai, fica tipo 3 ou 4 dias na casa de um ou de outro, ele acaba ficando junto e não aparece na escola.

Em relação à família do Paulo, a professora relata, em diversos momentos, que não há uma estrutura adequada para a formação de uma criança com TDAH. Diversas vezes a mãe não o leva para escola e as crises entre os pais agravam o estado de ânimo e dispersão dele em sala. Além dos conflitos maritais, dos quais não se sabe os níveis emocionais envolvidos, há outros problemas, como a falta de compromisso da mãe com a escolarização do filho no sentido de acompanhamento das atividades escolares e de regras estabelecidas em casa. Barkley (1998) desenvolveu um programa de treinamento para pais de crianças com TDAH, baseado na hipótese de que estas crianças podem

apresentar déficit em comportamentos governados por regras. Assim, os pais necessitam fornecer instruções e “regras mais explícitas, sistemáticas, externalizadas e firmes” (BARKLEY, 1998), além de consequências para a adesão às regras com uma frequência maior do que a necessária para outras crianças.

No que tange aos empecilhos no processo na aprendizagem da criança com TDAH, muitos autores enfatizam a desatenção como o principal, diante desta questão a professora entende que:

(...) um dos principais empecilhos pra ele não tá se desenvolvendo pelo menos em sala de aula é a desatenção, ele é muito desatento ele às vezes começa a ler uma frase na segunda palavra ele se perde, porque se passar uma mosquinha voando perto dele já era, ele já não consegue mais voltar e quando ele volta, ele tem que volta do início, então isso é muito complicado, pra copiar do quadro a mesma coisa, ele começa a copiar aí ele se perde até ele se encontrar de novo já passou muito tempo, então tempo todo você tem que tá próximo dele, dizendo: _olha vamos, e voltando a atenção dele pra atividade que ele tá desenvolvendo.

Diante deste questionamento da professora e desta preocupação, percebo nela as características necessárias em um educador, já que ela conseguiu alcançar os objetivos com o aluno. Para Barkley (1998) as estratégias utilizadas com melhores resultados incluem controle de estímulo, “quebra” das tarefas em pequenas partes de forma a torná-las compatíveis com os períodos que a criança consegue manter a concentração e o estabelecimento de tarefas a serem realizadas em intervalos curtos de tempo. Dinâmica essa perceptível no trabalho da professora com o aluno.

Outro ponto importante neste processo de observação foi à posição da professora sobre a aprendizagem dele, quando perguntada a cerca da aprendizagem dele, se ela acreditava que ela tinha aprendido ela foi enfática:

Nossa eu acredito que ele aprendeu, e aprendeu muito, quando ele chegou no começo do ano mal ele mal sabia grafar o nome dele, numerais ele não conhecia até o dez, mal sabia o alfabeto, confundia ainda algumas letras e hoje ele tá lendo, ainda com muita dificuldade porque ele se perde na leitura ele começa a ler uma palavra no meio dela tem algo que chama atenção dele ele se perde, mas ele tá lendo.

Não é somente a percepção da professora que possibilita inferir que o aluno aprendeu, em minhas observações percebi não só a evolução do aluno na leitura, mas também na escrita, e no envolvimento com a turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada tinha como objetivo geral compreender os processos e as dinâmicas psicoeducacionais envolvidas na trajetória escolar de uma criança com TDAH no primeiro ano do ensino fundamental a partir do conhecimento dos agentes envolvidos do processo educacional, professora e aluno. Nesse contexto os resultados apontam para uma grande relevância da relação professor-aluno como possibilidade nessa aprendizagem. O que podemos entender é que, não é preciso apontar um culpado para o fracasso escolar quando os envolvidos estão voltados para o mesmo eixo comum, o desenvolvimento.

Analisando os resultados da pesquisa realizada e considerando o desenvolvimento do aluno e a forma de alfabetização utilizada, conclui-se que a participação efetiva da professora e sua preocupação com a aprendizagem do aluno ofereceram os subsídios para o desenvolvimento do mesmo, e para a formação da autonomia e da autoestima do aluno, pontos considerados de suma importância neste processo.

E ainda ressalto que neste desenvolvimento, de forma prática, o aluno estudado desenvolveu sua linguagem oral, bem como a escrita, e melhorou sua relação com a professora e com alguns colegas. Quando a criança chegou à escola com o diagnóstico de TDAH isso não o tornou o diagnóstico, mas o fez um aluno com particularidades na aprendizagem como outro qualquer, e essa postura da professora resultou em uma criança que em meio às dificuldades aprende como sujeito da sua própria aprendizagem.

Acredito que o fato da professora ter muitas possibilidades e estratégias para promover o desenvolvimento da leitura e da escrita, acabou por oferecer subsídios e o contexto necessário para Paulo ter uma aprendizagem significativa, pois a postura dela possibilita adaptações para que cada aluno aprenda. Neste sentido ressalto mais uma vez a importância do professor como mediador no desenvolvimento.

Foi possível perceber a importância e a influência da professora na formação do aluno, ela é o ponto chave nesta pesquisa. É essa postura da professora que me faz acreditar que o TDAH, e as dificuldades de aprendizagem são apenas mais uma especificidade da criança, mais um componente da estrutura psíquica do sujeito, mas que não determina o fracasso do mesmo, nem mesmo justifica qualquer postura contrária ao desenvolvimento e a aprendizagem. Não há necessidade de se apontar um

culpado para o fracasso escolar, o que eu percebo é que com vontade de fazer, os resultados aparecem, o desenvolvimento e aprendizagem ocorrem, mesmo em meio às conturbações e dificuldades existentes no caminho.

Outro ponto que considero importante ressaltar é que na infância ser levado e agitado não significa apresentar características do TDAH, Na atualidade a hiperatividade e a desatenção são vistas como a doença da moda, neste sentido devemos distanciar a educação deste olhar medicalizador.

Dessa maneira, a necessidade de justificar o fracasso escolar, faz com que sejam atribuídas as crianças, rótulos, a fim de buscar a causa, e não de buscar a solução.

As possibilidades de aprendizagem desta criança é parte do trabalho na professora, e também dos caminhos desenvolvidos pelo mesmo para desenvolve-se da melhora forma possível.

Para finalizar creio que a sensibilidade da professora, a flexibilidade da mesma diante das situações diversas no contexto escolar, fizeram com que o aluno não só aprendesse a ler e a escrever, mas também a ser agente do seu desenvolvimento, da sua aprendizagem.

“Olha o aluno com TDAH, é aquele aluno que precisa de adaptação de atividades né, ele pode está vendo a mesma atividade que os outros alunos, mas ele necessita de um tempo maior para desenvolver (...)”.

Professora

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

As (in) certezas do caminho...

Durante esses anos na Faculdade de Educação em momento nenhum pensei o que não faria, eu pensava em possibilidades de atuação, pensava em ser orientadora, em ser professora de sala de aula, pensava em passar em um concurso, mas nunca parei para pensar na minha postura como profissional da educação.

No estágio pensei muito sobre essa postura, pensei e repensei minha trajetória e descobri que seja na orientação, na sala de aula, na empresa, ou em qualquer lugar que eu vá trabalhar, é importante o meu compromisso com aquilo que pretendo fazer, é o meu olhar para o educando, para o outro que importa.

Desta maneira pretendo inicialmente pensar em continuar estudando, fazer uma pós-graduação, me especializar, procurar caminhos para uma melhor formação. Aprofundando meus estudos na temática, buscando entender melhor principalmente a relação do professor com as possibilidades de aprendizagem.

Certeza eu tenho de que preciso passar em um concurso para continuar vivendo em Brasília, cidade que a principio não escolhi para viver, mas que atualmente é minha, faz parte de mim, parte da minha vida, na verdade arrisco dizer que hoje não me vejo em outro lugar que não seja Brasília, e para continuar aqui preciso me sustentar primeiro.

As incertezas são muitas, ainda não sei que concurso fazer, se na área militar, se para a secretária de educação essas incertezas ainda pairam no ar.

Sei que ainda tenho que percorrer caminhos desconhecidos, mas pretendo diante disso subtrair as dúvidas, e somar conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. S. & TACCA, M.C.V.R. Errata: onde se lê deficiente mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades. In: A.M. Martinez e M.C.V.R Tacca, **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência** (pp. 139-152). Campinas, SP: Alínea, 2011.

BARKLEY, R. A. **Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH**– Guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CALIMAN, L. V. O TDAH: entre as funções, disfunções, e otimização da atenção. **Psicologia em estudo**, 13(3), 559-566, 2008.

CAMPOS, Dinah Martins Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. 19ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

DESSEN, M. A. & MURTA, S. G.. A metodologia observacional na pesquisa em psicologia: uma visão crítica. **Cadernos de Psicologia**, 1, 47-60, 1997.

GARCIA SÁNCHEZ, Jesus Nicásio. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo** 12ª Ed Trad. Sara Cunha Lima e Marisa do Nascimento Paro, São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 102p ,1999.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita** / Emília Ferreiro, Ana Teberosky; tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

FONSECA, V. (1995). **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** – 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua, Perguntas e respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com hiperatividade em criança, adolescentes e adultos**. São Paulo: Lemos. 2001. 159 p.

NORONHA, M. e NORONHA, F. E. Z. Educação e comportamento, CPC. Centro de Psicologia Clínica ,1985.

ROSSATO, M. & MARTINEZ. A.M. A superação das dificuldades de Aprendizagem e as Mudanças na Subjetividade. In: A.M. Martinez e M.C.V.R Tacca, **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência** (pp. 139-152). Campinas, SP: Alínea, 2011.

SANTOS, L. F. & VASCONCELOS, L. A, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. Teoria e Pesquisa, 26(4), pp. 717-724, 2010.

SOCHA, Kátia. A Exclusão Escolar no Município de Curitiba. (Dissertação de Mestrado) FAED / UDESC, Florianópolis, 2004.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Volume 1 São Paulo: Martins Fontes, 1987

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ANEXOS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
 Faculdade de Educação
 Departamento de Teoria e Fundamentos
PESQUISA: *O olhar psico-educacional sobre um caso de TDAH no processo de alfabetização*
 Aluna: Caroline Mendes da Silva
 Orientadora: Sandra Ferraz

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para menor)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizo a participação de meu filho como sujeito da pesquisa ***O olhar psico-educacional sobre um caso de TDAH no processo de alfabetização*** realizada por Caroline Mendes da Silva², aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB n^o 09/91732, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire³.

O trabalho consiste investigar o desenvolvimento de uma criança com características de aprendizagem diferenciada no processo de alfabetização com o objetivo de refletir sobre os processos de aprendizagem ali envolvidos de forma a promover o sucesso escolar dessas crianças desde o início de escolarização. O trabalho pretende contribuir para aperfeiçoamento das abordagens e estratégias de alfabetização de crianças com transtornos do déficit de atenção e hiperatividade. Para isso, o estudo realizará entrevistas com a professora, observações naturalísticas da turma em situações de leitura e escrita, observações diretas do sujeito de pesquisa e conversas individuais com o sujeito sobre a sua produção escolar envolvendo a leitura e escrita. As conversas individuais com a criança ocorrerão no período normal de aula e serão, preferencialmente, gravadas em áudio.

Tenho conhecimento que será garantido o sigilo de nome e de meu filho, assim como de todos os sujeitos participantes, como forma de preservar a identidade de cada um.

Os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento, uma vez que possibilita refletir sobre os processos envolvidos na aprendizagem de crianças com TDAH nas séries iniciais, com efeitos importantes para a aprendizagem de alunos e alunas e seu desenvolvimento no contexto da escola.

() autorizo meu filho a participar deste estudo

Local e data: _____
 Nome do(a) responsável: _____
 RG ou CPF do(a) responsável: _____
 Endereço do(a) responsável: _____
 Telefone do(a) responsável: _____
 E-mail do(a) responsável: _____
 Assinatura do(a) responsável: _____

² Endereços para contato: Caroline Mendes da Silva – kalouzinha_309@hotmail.com

³ Prof^a Dr^a Sandra Ferraz – E-mail: sandra.ferraz@gmail.com.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

PESQUISA: *O olhar psico-educacional sobre um caso de TDAH no processo de alfabetização*

Caroline Mendes da Silva

Orientadora: Sandra Ferraz

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para professora)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a) do objetivo geral da pesquisa sobre ***O olhar psico-educacional sobre um caso de TDAH no processo de alfabetização*** realizada por **Caroline Mendes da Silva**⁴, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB n.º 09/91732, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire⁵.

O trabalho consiste investigar a evolução de uma criança com características de aprendizagem diferenciada no processo de alfabetização com o objetivo de refletir sobre os processos de aprendizagem ali envolvidos de forma a promover o sucesso escolar dessas crianças desde o início de escolarização. Para isso, o estudo realizará entrevistas com a professora, observações naturalísticas da turma em situações de leitura e escrita, observações diretas do sujeito de pesquisa e conversas individuais com o sujeito sobre a sua produção escolar envolvendo a leitura e escrita. As conversas individuais com a criança ocorrerão no período normal de aula e serão, preferencialmente, gravadas em áudio.

Minha participação é totalmente voluntária e será garantido o sigilo de meu nome e de todos os sujeitos participantes, como forma de preservar a identidade de cada um.

Os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento, uma vez que possibilita refletir sobre os processos envolvidos na aprendizagem de crianças com TDAH nas séries iniciais, com efeitos importantes para a aprendizagem de alunos e alunas e seu desenvolvimento no contexto da escola. O trabalho também pretende contribuir para aperfeiçoamento das abordagens e estratégias de alfabetização de crianças com transtornos do déficit de atenção e hiperatividade.

() **concordo em participar deste estudo**

Local e data: _____

Nome do(a) participante: _____

RG ou CPF do(a) participante: _____

Endereço do(a) participante: _____

Telefone do(a) participante: _____

E-mail do(a) participante: _____

Assinatura do(a) participante: _____

⁴ Endereços para contato: Caroline Mendes – E-mail: kalouzinha_309@hotmail.com

⁵ Prof^a Dr^a Sandra Ferraz – E-mail: sandra.ferraz@gmail.com.

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO – Data: / /2011

Duração	Descrição das situações (priorizando as situações de escrita e leitura)	Aspectos relacionais marcantes (aspectos comunicativos e metacomunicativos)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Faculdade de Educação

Departamento de Teoria e Fundamentos

PESQUISA: O olhar psico-educacional sobre um caso de TDAH no processo de alfabetização

Caroline Mendes da Silva

Orientadora: Sandra Ferraz

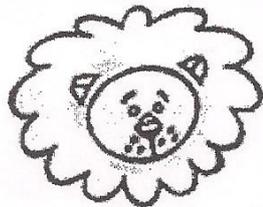
ROTEIRO DE ENTREVISTA

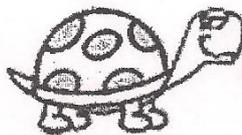
1. Para efeito do estudo de caso: como você percebe o desenvolvimento caracterizado na aprendizagem dele, comparando com os alunos de 1º ano?
2. Como se deu o desenvolvimento dele ao longo do ano?
3. Como se dá a relação dele com você, comigo, com os colegas e com a família?
4. Como se caracteriza a aprendizagem dele (diferenças com relação aos colegas)?
5. Quais os principais empecilhos no desenvolvimento escolar dele?
6. E quais as possibilidades que você vê em termo de aprendizagem?
7. Como você percebe o aluno com TDAH?
8. Como é o trabalho pedagógico com ele e no contexto da sala de aula?
9. Quais os desafios enfrentados com ele?
10. Os recursos pedagógicos utilizados com ele. (livros, histórias, e como foi utilizado)
11. Como você vê a minha intervenção, minha presença, na sala de aula?

NOME: _____

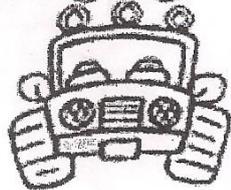
SALADA DE LETRAS

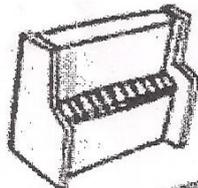
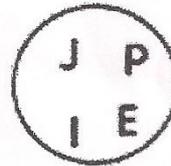
Descubra as palavras e escreva-as nos quadros:



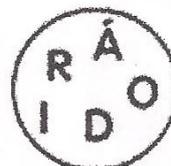












BRASÍLIA, ____ DE _____ DE 2011.

NOME: _____

Ficha literária no. ____

Esta semana ouvimos em sala a leitura do livro: A princesa que não queria aprender a ler, de Heloisa Prieto. Esta é a história de Rosa, uma princesa que não queria saber de aprender a ler. Até que um gato chamado Chiado e uma bruxa chamada Serpentina a fazem mudar de idéia.

Relembre a história com seus pais e faça o que se pede com a ajuda deles.

1. Na história você ficou sabendo que alguns personagens têm qualidades bem marcantes. Na 1ª. coluna estão listadas algumas dessas qualidades. Numere a 2ª. coluna de acordo com a 1ª. para indicar as características de cada personagem.

Qualidades

- 1 Valente
- 2 Serena
- 3 Vaidoso
- 4 Horrenda
- 5 Distraída
- 6 Belo
- 7 Inteligente

Personagens

- Príncipe Eder
- Rei Tancredo
- Princesa Rosa
- Conselheiro
- Rainha Dália
- Bruxa Serpentina
- Gatinho Chiado

