



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Licenciatura em Pedagogia

**COMO OCORRE O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS HIPERATIVAS
NA SALA DE AULA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO**

ISABELLA ROSA GONÇALVES

BRASÍLIA
2022

ISABELLA ROSA GONÇALVES

**COMO OCORRE O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS
HIPERATIVAS NA SALA DE AULA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL - UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Banca Examinadora do curso de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciada, sob a orientação da professora Dr^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

BRASÍLIA
2022

GRG635c Gonçalves, Isabella Rosa
 COMO OCORRE O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS
 HIPERATIVAS NA SALA DE AULA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
 FUNDAMENTAL: UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO / Isabella Rosa
 Gonçalves; orientador Sandra Ferraz de Castillo Dourado
 Freire. -- Brasília, 2022.
 70 p.

 Monografia (Graduação - Pedagogia - Licenciatura) --
 Universidade de Brasília, 2022.

 1. TDAH. 2. Práticas pedagógicas. 3. Inclusão. 4. Ensino
 Fundamental. 5. Mapeamento Sistemático. I. Ferraz de
 Castillo Dourado Freire, Sandra, orient. II. Título.

**COMO OCORRE O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS
HIPERATIVAS NA SALA DE AULA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL - UM MAPEAMENTO SISTEMÁTICO**

Trabalho de conclusão de curso, de autoria de Isabella Rosa Gonçalves, matrícula 170012999, apresentado no dia 09 de maio de 2022, às 14 horas e apreciado pela banca abaixo nominada:

Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire - Departamento de Teoria e Fundamentos, Faculdade de Educação – Orientadora

Profa. Dra. Fátima Lucília Vidal Rodrigues - Departamento de Teorias e Fundamentos, Faculdade de Educação – Membro Titular

Profa. Dra. Katilen Machado Vicente Squarisi - Professora da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal – Membro Titular

Profa. Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias - Departamento de Métodos e Técnicas, Faculdade de Educação – Suplente

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que me permitiu chegar até essa fase mesmo com tantos acontecimentos. Sem Ele não conseguiria finalizar essa etapa da minha vida.

Agradeço a minha família, em especial meu pai e minha mãe, Jorge Carlos Gonçalves e Sirlene Rosa Basílio Gonçalves, que sempre acreditaram nos meus sonhos e me apoiaram em todos os momentos, sendo eles bons ou ruins. Sem o apoio deles nada disso seria possível.

As minhas amigas da UnB, Alessandra Ferreira, Marina de Sousa, Michele Pereira e Raíssa Keffer, que compartilharam comigo os melhores momentos da faculdade. Obrigada pelas risadas e momentos que vocês deixaram essa minha trajetória mais leve.

Aos meus amigos pessoais, que escutaram meus desabafos e me deram o suporte que precisava. A compreensão que tiveram durante este momento só me confirmou que pretendo mantê-los em minha vida, pelo o tempo que ela tiver.

Um agradecimento muito especial ao meu namorado, Wendel Paulo, que me ajudou de todas as formas na realização deste trabalho. Obrigada pelo apoio e por compreender todos os meus sentimentos.

Meus sinceros agradecimentos a todos os professores que passaram em minha vida, tanto na educação básica quanto na faculdade, sem o conhecimento que me passaram durante meus 22 anos de vida, não seria a pessoa que me tornei.

Agradeço em especial, a minha querida orientadora, professora Dr^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire, que me acompanha desde o primeiro semestre da faculdade. Muito obrigada pelo o amor, carinho, atenção e orientação durante todos esses anos, não poderia ter orientadora melhor.

A banca examinadora, que é composta por pessoas que admiro e que também tive o prazer de ser aluna. Muito obrigada professora Dr^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues e professora Dr^a Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias que continuaram a me inspirar mesmo de longe. Um agradecimento especial a professora Dr^a Katilen Machado Vicente Squarisi que em pouquíssimo tempo, se tornou muito querida.

Muito obrigada a todos que fizeram esse trabalho se tornar possível.

RESUMO

O presente trabalho consistiu em um estudo de revisão de literatura sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH. Foi mobilizado pela questão problematizadora: como e de que forma a escola pode tratar as crianças com esse transtorno na perspectiva do acolhimento e de um olhar inclusivo? Teve como objetivo geral investigar como tem sido estudada a inclusão escolar de crianças com TDAH nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de um estudo de revisão, priorizando o levantamento de tipos de práticas pedagógicas voltadas para o acolhimento dessas crianças na sala de aula. Para isso, objetivos específicos foram definidos como: (1) Identificar os tipos e contextos de produção de pesquisa em TDAH; (2) Identificar as principais abordagens teórico que fundamentam esses estudos; (3) Identificar as principais abordagens metodológicas utilizadas no estudo empírico; (4) Analisar as principais questões e temas dos estudos; (5) Identificar as práticas pedagógicas que proporcionam um melhor acolhimento às crianças com TDAH nos anos iniciais do EF. Fundamentou-se teoricamente nos estudos de Thomas W. Phelan, Luis A. Rohde e Ricardo Halpern, Maria de Jesus Queiroz Alencar, sobre a conceituação do TDAH em vários ambientes que essa criança é inserida, a medicalização e as práticas pedagógicas, respectivamente. Optou-se por um mapeamento sistemático de teses e dissertações no Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes/CNPq com várias combinações de descritores. Utilizou-se uma planilha como instrumento cujas categorias analíticas compuseram as colunas. Assim, as informações das obras selecionadas, colocadas nas linhas, possibilitaram uma análise horizontal e vertical das informações. Os resultados foram apresentados por meio de gráficos, quadros, tabelas e nuvem de palavras. Com base nisso, foi possível concluir que ainda se faz necessário mais estudos sobre o tema na área da educação, principalmente estudos que abordam as práticas pedagógicas que promovem o acolhimento da criança com TDAH.

Palavras-chave: TDAH. Práticas pedagógicas. Inclusão. Ensino Fundamental. Mapeamento Sistemático.

ABSTRACT

The present work consisted of a literature review study on attention deficit hyperactivity disorder - ADHD. It was mobilized by the problematizing question: how and in what way can the school treat children with this disorder from the perspective of welcoming and an inclusive look? Its general objective was to investigate how the school inclusion of children with ADHD in the early years of Elementary School has been studied through a review study, prioritizing the survey of types of pedagogical practices aimed at welcoming these children into the classroom. For this, specific objectives were defined as: (1) Identify the types and contexts of research production on ADHD; (2) Identify the main theoretical approaches that underlie these studies; (3) Identify the main methodological approaches used in the empirical study; (4) Analyze the main issues and themes of the studies; (5) Identify the pedagogical practices that provide better reception to children with ADHD in the initial years of EF. It was theoretically based on studies by Thomas W. Phelan, Luis A. Rohde and Ricardo Halpern, Maria de Jesus Queiroz Alencar, on the conceptualization of ADHD in various environments in which this child is inserted, medicalization and pedagogical practices, respectively. We opted for systematic mapping of theses and dissertations in the Digital Bank of Theses and Dissertations of Capes/CNPq with various combinations of descriptors. A spreadsheet was used as an instrument whose analytical categories composed the columns. This, the information of the selected works, placed in the lines, allowed a horizontal and vertical analysis of the information. The results were presented through graphs, charts, tables, and word clouds. Based on this, it was possible to conclude that more studies are still needed on the subject in the area of education, especially studies that address the pedagogical practices that promote the reception of children with ADHD.

Keywords: ADHD. Pedagogical practices. Inclusion. Elementary School. Systematic Mapping.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PROGRAMA DE PG/ FACULDADE/ INSTITUIÇÃO	38
FIGURA 2 - ABORDAGENS TEÓRICO	39
FIGURA 3 - PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	40
FIGURA 4- NUVEM DE PALAVRAS	45
FIGURA 5 - NUVEM DE PALAVRAS 2	46

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - MEDICAÇÕES UTILIZADAS NO TRATAMENTO DO TDAH (ADAPTADO DA ABDA²)	29
QUADRO 2 - REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS SELECIONADOS	36
QUADRO 3 - ESTUDO EMPÍRICO, METODOLOGIAS DE CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES E PARTICIPANTES DA PESQUISA EMPÍRICA	42
QUADRO 4 - TÍTULOS E PALAVRAS-CHAVE	47
QUADRO 5 - PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS DOS TRABALHOS SELECIONADOS	51
QUADRO 6 - PRINCIPAIS CONCLUSÕES DOS ESTUDOS SELECIONADOS	54
QUADRO 7 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE PROPORCIONAM ACOLHIMENTO	62

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDA – Associação Brasileira do Déficit de Atenção

CAEP – Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos

EF – Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GO – Goiás

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PAS – Programa de Avaliação Seriada

PG – Pós – Graduação

STJ – Superior Tribunal de Justiça

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TDA – Transtorno do Déficit de Atenção

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

OMS – Organização Mundial da Saúde

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

PARTE I - MEMORIAL ACADÊMICO	11
PARTE II – MONOGRAFIA	20
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
1.1	24
1.2	27
1.3	30
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	34
2.1	34
2.2	34
2.3 A busca na base de dados	35
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS	36
3.1 Trabalhos selecionados – identificação e tipo de trabalho	36
3.2 Contexto da produção das pesquisas em TDAH – Quando e onde foram produzidos os estudos	37
3.3 Abordagens teóricas que fundamental esses estudos	38
3.4 Abordagens metodológicas utilizadas no estudo empírico	40
3.5 Questões relevantes na produção de teses e dissertações sobre TDAH de crianças no contexto escolar do Ensino Fundamental I	45
3.6 Problemas de pesquisa, objetivos e principais conclusões dos trabalhos selecionados	48
3.7 Estudos que abordam as práticas pedagógicas que proporcionam acolhimento	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	69
APÊNDICES	70

PARTE I - MEMORIAL ACADÊMICO

Meu nome é Isabella Rosa Gonçalves, tenho 22 anos. A origem do meu nome é Hebraica e significa *Deus meu juramento*. Sou filha de Sirlene Rosa Basílio Gonçalves e de Jorge Carlos Gonçalves, meu pai é sargento da Aeronáutica (aposentado) e minha mãe, atualmente, trabalha com babá.

Comecei a estudar com 1 ano e 8 meses, em uma escola de ensino privado. Não me recordo de muitas coisas, porque era bem nova, mas pelo o que minha mãe me contou, eu que pedi para ir à escola e quando eles iam me buscar eu chorava para não ir embora. Lembro-me que a minha professora na época, que inclusive era da minha igreja, me passava umas tarefas. Não fiquei muito tempo nessa escola porque logo eu me mudei do Araruama-GO para o Ipanema-GO, fiquei por volta de 2 meses estudando nessa escolinha.

Depois que me mudei fiquei por volta de 6 meses sem estudar, em fevereiro de 2002 eu entrei em outra escola que também era de ensino privado, eu tinha 2 anos e 9 meses, nessa escola eu entrei na turma do Maternal, e lá eu já tinha uma turma fixa, as tarefas eram mais complexas e as professoras já estavam nos ensinando coordenação motora e correspondência. A escola era maior que a primeira que eu estudei e eu me adaptei bem rápido ao ambiente e aos meus colegas de classe. Eu gostava bastante de estar na escola, de aprender e de ficar com os meus colegas. Quando fui à primeira vez para essa escola, eu não tinha o uniforme dela e eu fui com o uniforme da outra escola.

No Jardim 1, hoje é conhecido como infantil 3 anos, eu continuava na mesma escola e foi nessa época que eu comecei a cantar na escola, eu já cantava na igreja, mas foi nessa fase que descobriram que eu cantava. Tinham várias confraternizações em que os pais iam e conheciam os outros pais, conheciam os colegas dos filhos. Tenho poucas recordações na minha cabeça. Os meus pais gostavam de participar desses eventos comigo, e era muito interessante porque passamos um momento bem bacana em família também.

No Jardim 2, infantil 4 anos, aconteciam essas confraternizações como ocorriam no Jardim 1, quando chegava perto do dia das mães e dos pais, eles faziam uma tarde de lazer e nós tínhamos que levar nossos pais para essas tardes que tinham lá, todas as datas

comemorativas tinham um final de semana para comemorá-los, era bem legal. Quando comemoramos o dia das mães, tínhamos que ir vestidos com a roupa das nossas mães e era muito engraçado, e era desse mesmo jeito com o dia dos pais. Nesse ano comecei a ler e a escrever.

No Jardim 3, infantil 5 anos, foi o ano da minha primeira formatura, então foi um ano dedicado a isso praticamente, nós tiramos muitas fotos quase todos os dias, tínhamos que ir arrumados. Esse ano de 2005 foi bem difícil para mim, porque minha avó estava muito doente (ela descobriu a doença em 2003), então por conta disso minha mãe ficava com ela no hospital, meu pai trabalhava o dia todo e minha irmã estudava e trabalhava então eu ia muito para casa das minhas amigas porque eu era muito nova para ficar sozinha. Foi à época que eu mais fui para a casa da minha melhor amiga Raquel e eu passei muitos momentos felizes com ela, a mãe dela ia me buscar na escola e ela ia junto, e sempre voltávamos para casa rindo e gritando na rua. No meu aniversário de 6 anos, minha família resolveu fazer uma festa surpresa para mim com o tema “princesas” e uma irmã da igreja costurou um vestido azul muito lindo para mim, eu queria que minha avó tivesse costurado, mas ela não podia porque estava doente, foi um aniversário muito legal e eu não desconfiei de nada. Infelizmente, no dia 02/12/2005 minha avó faleceu, 15 dias antes da minha formatura, eu fiquei muito triste porque era meu sonho ela estar lá comigo, minha roupa da formatura foi com ela que eu vi então me remetia a muitas lembranças com ela e eu nem queria ir, mas meus pais acharam melhor irmos e por incrível que pareça foi um momento muito bom, foi uma formatura linda.

Na primeira série, foi um momento muito legal porque começamos a estudar mais a fundo as matérias que estavam no currículo, nós tínhamos um livro que tinha todas as matérias e uma única professora que dava todas as matérias. Tínhamos aula de natação nas sextas-feiras, que era também o dia que podíamos levar um brinquedo. Eu era uma aluna bem estudiosa e comecei a ter mais responsabilidade com os estudos a partir dessa série porque tínhamos que fazer vários trabalhos manuscritos, provas, testes etc. A professora sempre me elogiava por causa da minha letra (eu fazia caligrafia com a ajuda da minha mãe), meus trabalhos eram caprichados. Foi nessa época que minha mãe começou a trabalhar na mesma escola em que eu estudava.

Na segunda série continuou esse mesmo processo de estudos, era a mesma professora, e ela era legal quando tinha que ser e também era exigente. Nessa série,

começamos a fazer visitas no Superior Tribunal de Justiça (STJ), zoológico e Congresso Nacional. E era muito legal, a minha turma era a mesma desde o maternal, então éramos muito amigos, era uma bagunça boa.

Na terceira série tudo mudou. A professora saiu e entrou outra que a gente não conhecia, então a turma estranhou um pouco e também muitos alunos saíram, um dos alunos foi o Antônio Neto, ele era muito meu amigo. Quando ele saiu fiquei muito triste, ele foi para João Pessoa. A única coisa que sei sobre a professora é o nome, mas sinceramente eu não me lembro de nada dela, nem como era o método de ensino dela, se ela era legal, se era exigente. Nada. Nesse ano visitamos a Câmara Municipal de Valparaíso de Goiás e até passei no jornal da cidade. Foi meu último ano nesta escola e da minha mãe também.

Minha quarta série fiz em outro colégio de ensino privado, e para mim foi uma mudança bem brusca, porque o colégio não ficava no mesmo bairro que eu estudava então meu pai me levava para a escola. Foi o ano que comecei a estudar de manhã, o que também foi uma mudança bem radical. Quando eu entrei no colégio me senti um pouco excluída porque a turma toda vinha desde o maternal juntos. No primeiro dia de aula foi um pouquinho estranho, mas conheci umas meninas que foram bem bacanas comigo e me enturmaram. Foi um ano muito legal, eu já tinha livros separados e um professor para cada matéria. No começo eu estranhei porque não era acostumada, mas depois eu comecei a gostar bastante desse método.

Na quinta série passamos a estudar no segundo andar da escola (a escola tinha quatro andares), eu achava o máximo. Como já estava acostumada com o método de ensino foram tranquilos os primeiros meses e eu também passei a ir de van escolar, o que também achei incrível, mas como nem tudo são flores eu acabei tendo que sair da escola no meio do ano porque me mudei para Sobradinho, para mim isso foi o fim. Eu chorei muito, mas era inevitável. Fui matriculada em uma escola de ensino público¹ e era a primeira vez que ia estudar em uma escola pública. No começo eu estranhei bastante, eu não estava acostumada com os métodos de ensino público, lembro que muitas coisas que

¹A missão da Secretaria de Educação do Distrito Federal é proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes.

eu já tinha estudado os alunos dessa escola ainda iam estudar, porém fui recebida muito bem e fiz amizades que até hoje duram.

Na sexta série eu já estava acostumada com a escola, foi um ano muito legal, a minha turma era a mesma da 5ª série. Foi o ano que comecei a fazer inglês no Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho e fazer vôlei, queria ser bilíngue esportiva. Tive experiências incríveis, como dançar na gincana, eu achei um máximo estar tão envolvida com a escola. Em relação aos professores, foram profissionais muito bons que realmente mostravam o amor pelo o que faziam.

Na sétima série, mudei de escola novamente porque queria continuar estudando de manhã, fui para outro colégio de ensino público. Essa mudança eu gostei muito, ao contrário das outras, muitos amigos meus do antigo colégio também tinham se mudado para essa escola, então eu estava me sentindo em casa. O método de estudo tinha a mesma linha da outra escola, então foi fácil se adaptar, mas eu lembro que tivemos muitas dificuldades em matemática porque não tínhamos professor, e foi nessa série que eu percebi essa a precariedade da escola pública e foi nesse ano também que enfrentei uma greve dos professores que durou 2 meses, então tive que ter aulas aos sábados para repor. Foi o ano de enfrentar coisas novas em relação à escola.

Na oitava série, fui mudada de turma (contra a minha vontade) por causa das minhas notas que eram muito boas, mas eu fiquei meio triste porque eu não conhecia ninguém da sala nova. Nos primeiros dias eu ficava isolada, porém depois fui me enturmando, e foi a uma das melhores salas que já estudei. Nesse ano tive uma professora maravilhosa de matemática, eu aprendi matemática de verdade. E a professora de português também era sensacional, tive ótimos professores nessa série. Eu até ganhei o posto de monitora da professora de português, porque ela achava as minhas notas na matéria dela incríveis, então eu a ajudava a corrigir testes, deveres, ajudava quem não ia muito bem na matéria de português, foi uma experiência muito legal. E foi meu último ano nesta escola porque eu me formei e lá não tinha ensino médio, e a colação foi muito bonita e emocionante, era mais uma fase que estávamos terminando.

No primeiro ano do ensino médio fui para um colégio que só tinha o ensino médio e também era de ensino público. A escola era incrível, era grande, tinha muita gente, porque eram 9 turmas de cada ano. Eu estava muito animada, e o próprio contato com a escola foi o trote que fazem com as pessoas que acabaram de entrar na escola, pintavam

a gente por uma semana. As matérias aumentaram, as cobranças, o interesse. Na escola tinha um método chamado ponto a ponto, que era: os alunos ganhavam 2 pontos para fazer o que o aluno tem que fazer, que é ser assíduo, fazer tarefas e participar da aula. Quando o aluno não cumpria com essas normas, ele era punido com -0,7 nesses 2 pontos, e cada professor tinha o seu parecer sobre cada aluno, então muitos alunos acabam zerando esse ponto a ponto, e conseqüentemente ele não tiraria 10 na nota final. No começo foi o terror dos novatos, mas depois acostuma (assim como tudo). Eu nunca zerei esse ponto a ponto, e nunca perdi -0,7, sempre tirei 2 pontos. A maior lembrança foi termos ganhado a gincana, lá nesse colégio a gincana era dividida por anos, então era todo o 1º ano contra o 2º e contra o 3º. Ocorriam muitas brigas ao longo desse processo até anunciarem que tínhamos ganhado. Foi minha primeira vitória em uma gincana.

O segundo ano é aquele ano que não estamos nem para lá e nem para cá, é o meio termo. Então não foi um ano totalmente diferente. Eu já estava acostumada com a escola, com os métodos que ela usava, a turma era a mesma do 1º ano, o que foi muito bacana porque foi criando um laço muito forte entre nós. Um trabalho que fizemos que ficou marcado na minha memória foi o interdisciplinar, que era um trabalho que a turma toda fazia e todos os professores davam nota em cima desse trabalho, era um trabalho grande que demandava muitos meses, então os professores não davam trabalhos individuais. E o nosso trabalho do interdisciplinar foi sobre obras do Programa de Avaliação Seriada, o PAS, ficamos com Kyrie e Ingemisco e foi um trabalho lindo, a turma se envolveu muito para fazermos um trabalho espetacular, e foi nesse trabalho que cantei pela primeira vez no Ensino Médio, cantei a música “Kyrie Eleison”. E também ganhamos a gincana de novo, foi um momento histórico.

Terceiro ano, melhor ano da minha vida. Eu era veterana, ganhadora de duas gincanas seguidas e tinha acabado de passar pela transição capilar. Eu estava prestes a terminar uma fase tão grande da minha vida que foi o colégio e não tão certa que ia começar a fase da faculdade. Já nas primeiras semanas os professores passaram coisas sobre o Exame Nacional do Ensino Médio e Programa de Avaliação Seriada, respectivamente o ENEM e o PAS. Foi um ano que começou bem intenso. Tivemos nossos queridos trotes e nossas famosas rixas com os outros anos por causa da gincana. Foi um dos anos mais intensos da minha vida, foi a primeira vez que chorei em cima de um trabalho, mas também foi um ano muito maravilhoso, a turma era mais unida do que

nunca (era a mesma desde o 1º ano). Os preparativos para a formatura começaram logo no começo do ano, a expectativa estava alta e várias horas de estudo por dia. Tive uma professora de matemática e inglês sensacionais e as duas tinham o mesmo nome, os professores foram nossos amigos, sempre nos ajudando. Foram bimestres intensos, tivemos o interdisciplinar de novo e dessa vez foi sobre casais que se conheceram nesta escola e fizeram família. Foi muito legal conhecer casais que se formaram no ensino médio e estavam juntos até hoje, esse trabalho era de comemoração dos 50 anos do colégio, tivemos que encontrar casais de todas as décadas. O ENEM e o PAS chegaram e com eles vieram todas aquelas dúvidas “o que eu vou fazer agora?” “que curso vou fazer na faculdade?” “será que vou passar na UnB?”. Depois de toda essa crise do que vou fazer no futuro, veio a aula da saudade que é um passeio que a empresa da formatura faz com os terceiros anos. Eles nos levaram para uma chácara linda e ficamos o dia todo lá, refletindo essas perguntas. Depois disso, veio a tão aguardada vitória da gincana, ganhamos de novo, foi para fechar com chave de ouro o ensino médio. Veio a colação de grau que foi muito emocionante e depois o baile que foi ótimo. Eu estava lá com todo mundo que eu amava, dizendo adeus para uma coisa que eu amei participar que foi o Ensino Médio.

Depois de toda aquela emoção de: “terminei o ensino médio”, veio a pressão “vai fazer faculdade?”. E no dia 9 de janeiro de 2017, veio a notícia de: “sim, vou fazer faculdade na UnB”. Eu fiquei muito emocionada quando vi meu nome lá na lista da 1ª chamada do PAS, eu estava na Universidade de Brasília. Eu era a mais nova caloura de Pedagogia em uma das melhores faculdades da América Latina.

E para mim foi uma experiência incrível, de todas que passei essa foi a mais revolucionária, porque saí da minha zona de conforto. Não foram anos fáceis, mas com certeza foram anos de muito amadurecimento. Durante os 5 anos que passei na UnB, não foram só anos de grande felicidade, mas também tive momentos que quis desistir por me sentir incapaz de concluir essa fase. No meu primeiro ano lá, logo no primeiro semestre tive uma professora que posso dizer que foi um desafio, passei na matéria dela com uma nota bem triste, me martirizei por isso, afinal tinha apenas 17 anos de idade e vinha de um histórico escolar muito bom, porém foi aí que percebi que eu precisava aprender muito mais e foi isso que fiz nas outras matérias, me entreguei 100%.

No segundo ano de faculdade, já estava mais acostumada com o ambiente, com o ritmo que levava as matérias, mas comecei a estagiar no segundo semestre de 2018. Um estágio não-obrigatório e meu primeiro emprego, então tive outro momento de conflito, que era conciliar trabalho e estudo. Por causa do estágio, parei de ter matérias pela manhã e conseqüentemente não via mais as minhas amigas, então tive que começar mais uma vez, o processo de fazer amizade. E fiz amizades um pouco mais superficiais, eram mais amizades para fazer o trabalho em grupo ou para ter alguém para não ficar sozinha. Eu sentia muita saudade dos meus amigos do primeiro ano de faculdade, e acho que isso me afetou um pouco em fazer novas amizades. Mas passei por isso, entrou para a lista de experiências da minha vida.

Este segundo ano da faculdade foi o divisor de águas para mim, porque foi quando comecei a trabalhar e pude ver a pedagogia que eu via só na teoria, em prática. E para ser sincera, fiquei um pouco assustada, então meus primeiros meses de estágio foram os piores possíveis, eu era estagiária de artes, o que já fugia da minha área de atuação e a pressão que a escola que eu trabalhava era demais para mim. Os seis primeiros meses eu só chorava depois de cada turno, porque parecia que eu não estava me encontrando no que eu tinha escolhido para minha vida. Comecei a trabalhar em julho e fiquei até dezembro nessa angústia, mas no outro ano eu conversei com a minha chefe e pedi para que ela me colocasse em uma sala de aula, para ajudar um professor que atuava com o que eu precisava. E aí vem a grande reviravolta, porque ela me colocou em uma sala para acompanhar um aluno que tinha Transtorno de Déficit de Atenção e foi aí que a primeira ideia do meu Trabalho de Conclusão de Curso tomou vida.

No terceiro ano de faculdade, eu não me lembro de muita coisa porque parece que entrei em inércia e fazia tudo no automático. Mas lembro claramente de fazer os meus estágios obrigatórios no sábado de manhã, em um projeto que temos na UnB, e íamos para o Pedregal todos os sábados e foi uma experiência maravilhosa, porque apliquei a pedagogia de uma forma diferente, de uma forma menos engessada. Íamos para o Pedregal e ensinávamos as crianças a ler, a desenhar, pintar, ter uma boa relação com as crianças. Era uma experiência maravilhosa, porque eu me lembrava como a infância é doce, as crianças também me ensinavam.

O quarto ano de faculdade, achei que seria o ano da minha formatura, eu tinha o meu tema do TCC, tinha todas as matérias que eu precisava para cumprir as horas que

faltavam, tinha começado em um estágio novo, um estágio que eu trabalharia falando em inglês, e estava tudo indo tão bem. Porém uma pandemia nos atingiu. Faculdades, escolas, lojas, igreja, tudo fechou. Foram 8 meses sem nem uma aula online, a UnB fechou completamente. Eu pensei: uau, passei 4 anos na UnB e não peguei nenhuma greve, vou me formar no ano correto. Mas algo muito pior aconteceu, porque perdemos amigos, perdemos professores, a pandemia levou algo muito mais importante do que o diploma. Voltamos às aulas de forma online depois de um longo tempo, mas tudo era muito incerto ainda, as plataformas para termos aula não nos ajudavam, alguns professores estavam perdidos, os alunos estavam perdidos, muitas matérias não foram ofertadas por serem matérias que foram feitas para serem presenciais. Foi uma loucura. E decidi pegar apenas duas matérias, já que era tudo tão confuso, porque cronologicamente era o segundo semestre de 2020, porém por causa de tudo isso, íamos começar o primeiro semestre ainda. Isso me afetou mais do que eu esperava, porque eu era muito ativa, tinha semestre que eu pegava 7 matérias, trabalhava, e de repente eu estava em casa, com 2 matérias na minha grade. Mas sobrevivi, com esperança de dias melhores.

O quinto ano de faculdade veio e para mim ele foi como o terceiro ano, fazia tudo no automático porque entrei em uma rotina e me acostumei. O meu trabalho voltou presencial, mas a faculdade não, peguei matérias de outros setores porque eu não conseguia pegar matéria da Faculdade de Educação, e então aproveitei para conhecer novos horizontes e foi uma das melhores coisas que fiz. Porque peguei matérias que no presencial seriam improváveis que eu pegasse. Comecei a ver a experiência do online com outros olhos e foi muito bom para mim.

O segundo semestre deste ano foi marcado pelo o início do meu TCC, eu já tinha o meu tema, que era como ocorria o trabalho pedagógico com crianças hiperativas. A minha primeira visão era fazer uma entrevista com os professores, com os pais de crianças hiperativas, realmente entender esse trabalho na prática. Entretanto, eu não tinha mais tempo hábil para isso, então a minha orientadora me deu um caminho, que seria o mapeamento sistemático. No começo eu estava muito empolgada e dedicada, mas ao longo dos meses, muitas aconteceram. Eu tive que fazer a cirurgia para retirar os 4 sisos, então só nisso, fiquei quase duas semanas sem tocar no meu trabalho, porque arranquei dois sisos, me recuperei e depois arranquei os outros dois. Nesse meio tempo, perdi o meu avô paterno, três dias depois que tinha feito a cirurgia. Isso me abalou em proporções

muito grandes, porque ele morava no Rio de Janeiro e nem pude ir ao enterro. Depois de todas essas coisas, eu me sentia tão fraca e sem força para escrever. Deixei o TCC de lado e terminei as outras matérias que eu tinha e finalizei o semestre.

Entrei no meu sexto ano de faculdade, contando cronologicamente, mas estou no segundo semestre de 2021. Decidi me dedicar inteiramente ao meu TCC, e foi isso que fiz no meu último semestre. Peguei uma matéria sobre fundamentos da educação musical, que é com certeza uma das melhores matérias que eu já fiz durante toda a educação na faculdade.

Estou finalizando mais uma etapa da minha vida, e sem dúvidas a mais importante, porque durante todo esse tempo eu me tornei uma mulher. Entrei na UnB com 17 anos, nem era maior de idade ainda e hoje estou com 22 anos, amadureci as minhas ideias, aprendi muitas coisas novas, conheci pessoas que mudaram a minha vida, me encontrei com uma pedagoga. E agradeço de todo o coração aos amigos incríveis que ganhei durante toda essa caminhada e professores que me incentivaram diretamente e indiretamente a ser a minha melhor versão dentro e fora da sala de aula.

PARTE II – MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, o TDAH, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e quais práticas pedagógicas a escola utiliza para que as crianças com esse transtorno se sintam mais confortáveis nesse ambiente que forma boa parte do indivíduo social e crítico que essas crianças vão ser futuramente. É importante trazer esse assunto para uma pesquisa, pois ocasiona uma compreensão melhor sobre como atuar com as crianças hiperativas, inclusive em uma fase da história escolar que é essencial para a vida delas. Nesse período que se dá o processo de alfabetização, que desenvolvem as habilidades e competências que serão aperfeiçoadas ao longo da vida escolar, além do processo de leitura e escrita, também tem os princípios matemáticos e científicos e a noção de espaço e tempo. A escola, em especial, a sala de aula, é um lugar para se aprender e, na perspectiva de uma educação global, que veja o sujeito da aprendizagem com um ser integral, sem os devidos cuidados, as crianças hiperativas podem ser prejudicadas na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento escolar.

O interesse pessoal pelo tema surgiu quando tive a oportunidade de acompanhar uma criança com TDAH no meu primeiro estágio em uma escola de ensino privado. Dessa forma, me propus a saber como os professores lidam com essas crianças, como é a interação delas com as outras crianças, quais atividades as mantêm mais envolvidas, entre outras questões. A hiperatividade, quando não for bem trabalhada, pode trazer consigo algumas consequências de ordem subjetiva, como: depressão, ansiedade, comportamento desestabilizador e desafiante e muitos outros. Então, como a docência age em relação a essas coisas? Os professores são pacientes? São agressivos? Utilizam a hiperatividade a favor da aprendizagem e do trabalhar dentro da sala de aula? Ou ignoram a criança em seu canto? São perguntas que me levaram a pesquisar mais sobre o tema.

Havendo também uma relevância social e científica. Muitas pesquisas mostram que em relação à presença do TDAH, a prevalência do transtorno em diferentes países é de 3% e 9%. No Brasil o índice é de 5,8%. As crianças com TDAH em idade escolar chegam a um índice de entre 5,5% e 8,5%. Em comunidades esse índice é de 10,3% tendo os meninos um predomínio de 9,2% e as meninas de 3% (JOU;AMARAL;PAVAN;SCHAEFER; ZIMMER, 2010). Esses dados mostram que, o TDAH é superestimado na mídia, porque o que é levado à sociedade são dados muito

mais altos do que de fato ocorre. O TDAH é um funcionamento, assim como a dislexia e o autismo, e o seu desenvolvimento depende da interação entre os aspectos ambientais, cognitivos, socioafetivos e biológicos.

As estatísticas mostram que apenas 20% da população com TDAH é tratada no Brasil sendo que o uso da Ritalina aumentou 775% em 10 anos. Isso mostra que os diagnósticos do TDAH e a procura para o tratamento aumentaram, porém desproporcional com o número de crescimento do medicamento. O que é um alerta para a população e para o uso exacerbado da substância, inclusive por pessoas que não o transtorno, mas querem aumentar o rendimento em atividades intelectuais

Por outro lado, enquanto há muitos estudos na área médica sobre TDAH, observamos em nossa pesquisa de revisão de teses e dissertações produzidas nos últimos anos, que poucos trabalhos sobre o tema do TDAH abordam a questão das práticas pedagógicas na sala de aula com essas crianças. Por isso, a importância de trazer um tema que pode mudar concepções, e acarretar também um interesse maior sobre o assunto. O índice de crianças com TDAH só vem aumentando e a escola, em especial à docência, tem que estar preparada para os desafios que vão enfrentar.

A hiperatividade é um dos sintomas mais conhecidos do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). As crianças hiperativas tendem a ser mais agitadas que o normal, o que acaba por tirar a paciência das pessoas que vivem ao redor delas, a criança torna-se difícil de lidar, raramente termina algo que estava fazendo. O que tornar-se um desafio para a família, professores. Antes de tudo, precisamos analisar o que é a hiperatividade? Segundo a enciclopédia e dicionário ilustrado de Koogan e Houaiss é: “Atividade excessiva. Estado de atividade constante e de instabilidade de comportamento, acompanhadas de dificuldade de atenção, que se observam especialmente em crianças”. (KOOGAN; HOUAISS, 1999, p. 823).

A hiperatividade não é falta de educação vinda dos pais, também não é uma condição psicológica que se ela quisesse ser quieta e organizada ela seria. A hiperatividade é uma condição física que se tipifica pelo subdesenvolvimento e mau funcionamento de certas partes do cérebro. Existem três tipos de hiperatividade: predominante desatento, que tem a dificuldade de prestar atenção e manter-se concentrada em certas partes do tempo ou em assuntos que não são interessantes para essa pessoa; predominante hiperativo e impulsivo, que apresenta a dificuldade de se manter quieta em um ambiente quando a tarefa ou a conversa não são interessantes e outro aspecto é que

não consegue medir as consequências do ato que está prestes a começar; combinado desatento+ hiperativo é o mais comum entre os três, a pessoa é desatenta, hiperativa e impulsiva.

As causas da hiperatividade são genéticas e ambientais. Está comprovado cientificamente que quando os pais são hiperativos há uma grande chance de a criança nascer com hiperatividade, quando apenas um dos pais é hiperativo existem cerca de 30% de chance, e quando ambos são hiperativos existem 50% de chance.

A escola é um dos lugares que se torna ideal para observar se a criança obtém o laudo de TDAH, “os professores são frequentemente a primeira fonte de informação para determinar o diagnóstico do TDAH e, na maioria das vezes, são eles que solicitam uma avaliação profissional para seu aluno” (JOU;AMARAL;PAVAN;SCHAEFER; ZIMMER, 2010, p.30), pois é neste ambiente que os docentes conseguem presenciar com mais veracidade como a criança se porta em relação a uma atividade, a um amigo e até ao professor. Muitas vezes a família ainda não sabe se a criança tem algum laudo ou não, e as observações dentro da sala de aula podem ajudar a chegar a um veredito, para que se inicie o processo correto para a inclusão dessa criança no ambiente escolar.

Os diagnósticos de TDAH tem crescido com o passar do tempo, em especial no retorno às aulas após o período pandêmico causado pelo Covid 19. Por isso, precisamos acompanhar esse fenômeno, avançando com pesquisas e estudos para que o ambiente escolar tenha um respaldo teórico e metodológico: como e de que forma a escola pode tratar as crianças com esse transtorno na perspectiva do acolhimento e de um olhar inclusivo? Dito isso, este trabalho buscou entender como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) está sendo abordado nas teses e dissertações da atualidade brasileira, com que frequência esse assunto é citado nas pesquisas, se há estudos e como abordam as atividades/ práticas pedagógicas que proporcionam um melhor acolhimento para essas crianças com TDAH.

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como tem sido estudada a inclusão escolar de crianças com TDAH nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de um estudo de revisão, priorizando o levantamento de tipos de práticas pedagógicas inclusivas voltadas para o acolhimento dessas crianças na sala de aula. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar os tipos e contextos de produção de pesquisa em TDAH

2. Identificar as principais abordagens teóricas que fundamentam esses estudos, bem como as principais abordagens metodológicas utilizadas no estudo empírico
3. Analisar as principais questões e temas dos estudos
4. Identificar as práticas pedagógicas que proporcionam um melhor acolhimento às crianças com TDAH nos anos iniciais do EF

A estrutura deste trabalho foi feita dessa forma: no capítulo um, que é a fundamentação teórica, falamos sobre a conceituação do TDAH e a contextualização dos estudos sobre este tema. Também foi falado sobre a medicalização e as dificuldades de aprendizagem que ocorrem em torno deste transtorno e para finalizar este capítulo foi falado sobre as práticas pedagógicas, que é o subtema deste trabalho, na visão de autores. O capítulo dois apresenta a metodologia, como foi feita a pesquisa e o método utilizado que foi o mapeamento sistemático. No capítulo três foram apresentados os resultados do trabalho, e finalizando com as considerações finais no capítulo quatro.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Conceituação de TDAH, contextualização dos estudos em TDAH e as dificuldades de aprendizagem

O conceito de TDAH dado pela a Associação Brasileira do Déficit de Atenção, o ABDA, é:

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). (ABDA)

Mas existem controvérsias sobre esse conceito, pois existem autores como Lygia de Sousa Viégas e Ariane Rocha Felício de Oliveira (2014), que acreditam que o conceito de TDAH é vago, e se tem o conceito vago, então a existência é duvidosa. Em seu artigo, as autoras partem da frase de Clarice de Sá Carvalho Pereira (2009), que diz que é preciso de um consenso para legitimar um transtorno, e como existem muitos autores, até mesmo da ciência médica, que não estão de acordo com esse conceito, então para elas seria um transtorno sem legitimidade. Mas o TDAH é reconhecido oficialmente em vários países e pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

O ABDA insiste na existência do TDAH e se opõe sobre a questão das controvérsias:

Existe [...] um Consenso Internacional publicado pelos mais renomados médicos e psicólogos de todo o mundo a este respeito. Consenso é uma publicação científica realizada após extensos debates entre pesquisadores de todo o mundo, incluindo aqueles que não pertencem a um mesmo grupo ou instituição e não compartilham necessariamente as mesmas ideias sobre todos os aspectos de um transtorno. (ABDA)

Para a ABDA as pessoas que insistem em dizer que o TDAH não existe, são pessoas sem a formação científica adequada e que nada o que eles dizem de fato é encontrado em qualquer pesquisa. É importante observarmos as pessoas que são diagnosticadas com esse transtorno e pesquisar mais sobre o assunto, pois assim conheceremos melhor os processos de aprendizagem e de desenvolvimento específicos. Hoje temos o acesso a pesquisas de profissionais da área com muito mais facilidade, que pode ajudar a entender mais sobre o TDAH, nos tirando da zona da ignorância.

O TDAH é ocasionado por um conjunto de aspectos biológicos, genéticos e cerebrais.

Assim, os dados que fundamentam esta ideia vêm das pesquisas neurológicas, a partir de tecnologias de imagem cerebral e estudos de biologia molecular. Com os resultados destes estudos foi possível demonstrar que o diagnóstico do TDAH é real, porque é visível biologicamente uma condição maligna. (COUTO; MELO-JUNIOR; GOMES, 2010, p. 244)

Por se tratar de um transtorno com uma multiplicidade de sintomas, requer uma avaliação de distintos profissionais, como: médicos, psicólogos, psicopedagogos e neuropsicólogos (COUTO; MELO-JUNIOR; GOMES, 2010). Sendo assim, um transtorno também muito estudado nessas áreas do conhecimento. E na última década, tem tido bastante interesse em relação aos estudos de genética molecular no TDAH, “[...] O principal alvo destas pesquisas são sequências genéticas envolvidas no funcionamento dos sistemas dopaminérgicos e noradrenérgicos como possíveis fatores desencadeadores dos fenômenos patofisiológicos do transtorno.” (COUTO; MELO-JUNIOR; GOMES, 2010, p. 249).

Os conceitos apresentados é a combinação entre a área médica, a psicologia e a educação, que conseqüentemente se encaixam nos trabalhos que serão apresentados nessa pesquisa.

A família é o primeiro núcleo que a criança com TDAH vai vivenciar e se socializar, então os pais e os irmãos são os primeiros implicados nos sintomas do TDAH. No livro, TDA/TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - Sintomas, Diagnósticos e Tratamentos: Crianças e Adultos de Thomas W. Phelan (2005), nos relata como é essa relação na prática e é uma situação complicada para todos que estão envolvidos.

O Transtorno de Déficit de Atenção altera drasticamente a vida familiar. As famílias com uma ou duas crianças com TDA experimentam diferenças fundamentais em sua vida cotidiana, com as quais outras famílias não têm de lidar. Há mais tensão e mais discussão. A competição entre irmãos é terrível e interminável. O barulho é constante. [...] Isso não é jeito de criança alguma crescer. Isso também não é jeito de uma família viver, mas há milhões de famílias com crianças portadoras de TDA que vivem dessa forma – dia após dia. E todos os membros da família são afetados. (PHELAN, 2005, p.13)

Agora, depois de analisar esse transtorno na perspectiva familiar, vamos observar como é na escola, o segundo núcleo vivenciado pela a criança com TDAH. Phelan (2005) fala em seu livro que mesmo que maldosamente pensássemos em um ambiente que deixasse a criança com TDAH louca todos dias, possivelmente não conseguiríamos

imaginar algo pior que a escola. A escola é um lugar de regras e que precisa de concentração, o que na maioria das vezes, estressa a criança com TDAH, pois é uma criança que tem dificuldade em ficar parada. Mas para essa criança, também é gratificante quando vai bem na escola, porém manter a rotina é mais complicado para ela.

Na verdade, a maioria das crianças com TDA, assim como as demais crianças, quer ir bem na escola e tem explosões de felicidade quando consegue isso. No entanto, pelo fato de estarem batendo a cabeça contínuas vezes contra um muro invisível de problemas de concentração e motivação, essas crianças não serão capazes de manter o esforço. (PHELAN, 2005, p. 49)

Em relação aos colegas, a criança com TDAH encontra mais uma barreira, porque as brincadeiras também precisam de algumas regras e a criança com TDAH sofre de um caso grave “baixa tolerância à frustração”, então tudo se torna um grande problema para ela, e pelo fato de ser bastante competitiva, muitas vezes quer modificar ou fazer regras que tenham como objetivo, torná-la vencedora das brincadeiras. Essas coisas impedem a criança com TDAH de interagir com crianças da mesma idade cronológica delas, o que leva elas a fazer amizade com crianças mais novas.

[...] Primeira, o grau de maturidade da criança com TDA é normalmente vários anos inferior ao de sua idade cronológica e, portanto, ela se encaixa melhor nesse grupo. Segunda, ela tende a ser a ser fisicamente maior do que as crianças mais novas e, assim, elas a deixarão ser o líder. Isso agrada à criança com TDA, já que ficará bem menos frustrada se as coisas forem feitas sempre do seu jeito. (PHELAN, 2005, p. 51)

Deixaremos claro que, não é errado a criança com TDAH ter amizade com crianças mais novas, porque essa amizade também pode ocorrer com crianças mais velhas e do sexo oposto, porém a grande dificuldade e a maior prova de fogo da criança com TDAH é habilidade se dá bem com crianças do mesmo sexo e da mesma idade.

Diante de todas as informações dadas nos parágrafos acima, não se tem dúvida que o TDAH também se torna uma dificuldade de aprendizagem, porque há a dificuldade de se concentrar nas atividades, em ficar sentada, em entender o que o professor fala.

A dificuldade escolar é uma queixa frequente de pais e professores de crianças com TDAH. É por este motivo que os pais normalmente recorrem com veemência a neuropediatras, psicólogos e psicopedagogos. De acordo com dados estatísticos, a dificuldade escolar está entre as sete queixas mais frequentes. Para o SAEB, (Sistema Nacional da Educação Básica), o desempenho escolar depende de diferentes fatores: características da escola (físicas, pedagógicas, qualificação do professor), da família (nível de escolaridade dos pais, presença dos pais, interação dos pais com escola e deveres) e do próprio indivíduo (saúde mental, visual, auditiva, nutricional, etc). Somado a esses e outros fatores, tem-se discutido muito o problema das crianças portadoras de TDAH, considerando que sua atividade motora e mental é inadequada, excessiva e muitas vezes denominada erroneamente, como agitação ou inquietação por vontade própria. (Ghigiarelli, 2016).

Em relação aos colegas, as crianças com TDAH têm maior dificuldade para aprender e possuem problemas de desempenho em testes e funcionamento cognitivos. E isso se dá, principalmente, pelas as dificuldades nas suas habilidades organizacionais, capacidade de linguagem expressiva e controle motor fino ou grosso. O TDAH não tem relação com capacidade, mas sim com um déficit de desempenho.

A maioria das crianças portadoras desse transtorno têm desempenho escolar abaixo do esperado devido à realização incoerente de tarefas, desatenção e problemas de procedimentos em sala de aula, fazendo que constantemente percam mérito por participação e comportamento. (Ghigiarelli, 2016).

Por essas causas, é importante que o professor conheça e estude sobre o TDAH, para que as barreiras que surgem na relação professor-aluno não existam e a criança se sinta compreendida em um ambiente que inicialmente pode ser estressante, mas que se torne um ambiente acolhedor, onde a criança com TDAH se sinta bem para ser diferente, porque afinal todos temos nossas especificidades.

1.2 Medicalização

Luis A. Rohde e Ricardo Halpern (2004) que buscam uma revisão atual, para o pediatra clínico, dos principais aspectos do histórico, epidemiologia, etiologia, neurobiologia, quadro clínico, comorbidades, diagnóstico, evolução e tratamento do transtorno, mas nessa pesquisa será abordado apenas sobre o tratamento. Em seu artigo, os autores explicam que o tratamento do TDAH exige uma abordagem onde engloba mediações psicossociais e psicofarmacológicas. Há pouco tempo, o subcomitê sobre TDAH da Academia Americana de Pediatria divulgou diretrizes para o pediatra clínico sobre o tratamento do transtorno. E nessas diretrizes divulgadas, dão ênfase a cinco princípios básicos:

- 1) O pediatra deve estabelecer um programa de tratamento que reconheça o TDAH como uma condição crônica.
- 2) O pediatra, em conjunto com os pais, a criança e a escola, deve especificar os objetivos a serem alcançados em termos de evolução do tratamento para guiar o manejo.
- 3) O pediatra deve recomendar o uso de medicação estimulante e/ou tratamento comportamental quando apropriado para melhorar sintomas-alvo em crianças com TDAH.
- 4) Quando o manejo selecionado não atingir os objetivos propostos, o pediatra deve reavaliar o diagnóstico original, verificar se foram usados todos os tratamentos apropriados, a aderência ao tratamento e a presença de comorbidades.
- 5) O pediatra deve sistematicamente prover um retorno para a criança com TDAH, monitorando objetivos propostos e eventos adversos através de informações obtidas com a criança, a família e a escola. (ROHDE; HALPERN, 2004, p.67).

As intervenções **psicossociais** trabalham com a família da criança com TDAH, é essencial que o pediatra possa educar a família sobre o transtorno com informações claras e precisas. Seria ideal oferecer um programa de treinamento para os pais, com ênfase em intervenções comportamentais, para que eles aprendam a melhor maneira de manejar os sintomas dos filhos.

É importante que eles conheçam as melhores estratégias para o auxílio de seus filhos na organização e no planejamento das atividades (por exemplo, essas crianças precisam de um ambiente silencioso, consistente e sem maiores estímulos visuais para estudar). Além disso, esses programas devem oferecer treinamento em técnicas específicas para dar os comandos, reforçando o comportamento adaptativo social e diminuindo ou eliminando o comportamento desadaptado (por exemplo, através de técnicas de reforço positivo). (ROHDE; HALPERN, 2004, p. 67-68).

Quanto às intervenções **psicofarmacológicas**, os estudos apresentam os estimulantes como as medicações de primeira escolha para o transtorno.

No Brasil, o único estimulante encontrado no mercado é o metilfenidato. A dose terapêutica normalmente se situa na faixa de 20 a 60 mg/dia. Como a meia-vida do metilfenidato é curta (de 3 a 4 horas), geralmente pode-se utilizar o esquema de administração de três doses por dia: uma de manhã, outra ao meio-dia e uma última ao final da tarde. (ROHDE; HALPERN, 2004, p. 68).

Há uma nova opção farmacológica para o tratamento do TDAH:

Recentemente aprovada pelo Food and Drug Administration (FDA) nos Estados Unidos, a atomoxetina também deve estar disponível no Brasil em breve. A atomoxetina é um fármaco não-estimulante, sendo um potente inibidor seletivo da recaptura de noradrenalina e possuindo baixa afinidade por outros receptores e neurotransmissores. Tem seu pico plasmático em 1 a 2 horas, com uma meia-vida ao redor de 5 horas. Sua dosagem média é de 1,4 mg/kg/dia. Estudos clínicos indicam que se mantém eficaz mesmo com uma única tomada diária. Até o momento, a atomoxetina foi estudada em cerca de 2.500 crianças e adolescentes com TDAH em estudos abertos e controlados (quatro estudos). Em todos os estudos, a medicação foi marcadamente superior ao placebo na redução dos sintomas básicos do TDAH e mostrou-se segura e bem tolerada, com descontinuação do uso por efeitos adversos em menos de 5% dos casos. (ROHDE; HALPERN, 2004, p. 69).

No site da ABDA, tem uma tabela (Quadro 1) com os medicamentos que são utilizados no tratamento. Medicamentos disponíveis no Brasil.

Quadro 1 - Medicções utilizadas no tratamento do TDAH (Adaptado da ABDA²)

MEDICAMENTOS RECOMENDADOS EM CONSENSOS DE ESPECIALISTAS			
NOME QUÍMICO	NOME COMERCIAL	DOSAGEM DURAÇÃO	DURAÇÃO APROXIMADA DO EFEITO
PRIMEIRA ESCOLHA: ESTIMULANTES (em ordem alfabética)			
Lis-dexanfetanina	Venvanse	30, 50 ou 70mg pela manhã	12 horas
Metilfenidato (ação curta)	Ritalina	5 a 20mg de 2 a 3 vezes ao dia	3 a 5 horas
Metilfenidato (ação prolongada)	Concerta	18, 36 ou 54mg pela manhã	12 horas
	Ritalina LA	20, 30 ou 40mg pela manhã	8 horas
SEGUNDA ESCOLHA: caso o primeiro estimulante não tenha obtido o resultado esperado, deve-se tentar o segundo estimulante			
TERCEIRA ESCOLHA			
Atomoxetina (1)	Strattera	10, 18, 25, 40 e 60mg 1 vez ao dia	24 horas
QUARTA ESCOLHA: antidepressivos			
Imipramina (antidepressivo)	Tofranil	2,5 a 5mg por kg de peso divididos em 2 doses	
Nortriptilina (antidepressivo)	Pamelor	1 a 2,5mg por kg de peso divididos em 2 doses	
Bupropiona (antidepressivo)	Wellbutrin SR	150mg 2 vezes ao dia	
QUINTA ESCOLHA: caso o primeiro antidepressivo não tenha obtido o resultado esperado, deve-se tentar o segundo antidepressivo			
SEXTA ESCOLHA: alfa-agonistas			
Clonidina (medicamento anti-hipertensivo) (2)	Atensina	0,05mg ao deitar ou 2 vezes ao dia	12 a 24 horas
OUTROS MEDICAMENTOS			
Modafinila (medicamento para distúrbio do sono)	Stavigile	100 a 200mg por dia, no café	

Fonte: A autora, 2022.

No cenário internacional, há medicamentos utilizados que ainda não existem no Brasil. Entretanto, o próprio site da ABDA ressalta que os tratamentos supracitados são meramente informativos e não substituem a consulta a um médico de confiança. São eles:

- **Focalin** – um “derivado” do metilfenidato (na verdade, uma parte da própria molécula)
- **Daytrana** – um adesivo (para colocar na pele) de metilfenidato
- **Dexedrine** – uma anfetamina (Dextroanfetamina); existe a formulação de ação curta e de ação prolongada
- **Adderall** – uma mistura de anfetaminas; existe a formulação de ação curta e de ação prolongada.

Os autores Rohde e Halpern (2004) mostram que o pediatra é muito importante no processo na introdução da medicalização, na interação dos pais e a escola com esse

tratamento. Porém, vemos na prática que quem exerce esse papel é mais o psicólogo, mas claramente uma pessoa especializada na área médica é de extrema importância para o diálogo entre todas as partes envolvidas. Porque de acordo com quadro acima, há inúmeros medicamentos para o TDAH, mas apenas uma pessoa especialista sobre o assunto pode indicar o melhor tratamento para a criança com TDAH. Entretanto, é extremamente necessário um olhar pedagógico sobre o desenvolvimento social e afetivo dessa criança nos contextos escolares. Essa é a perspectiva que orienta o presente trabalho.

Dessa forma, introduzimos a discussão sobre as práticas pedagógicas no trabalho com estudantes com TDAH. Arlete dos Santos Petry (1999) trará algumas características e procedimentos básicos que irão ajudar a amenizar as dificuldades da hiperatividade. “O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade pode fazer seu aparecimento nos primeiros dias de vida” (Petry, 1999, p. 47). Como podemos ver, a hiperatividade está presente desde o nascimento da criança, e isso a acompanha por um longo tempo, às vezes até a fase adulta. Como já foi dito, a impulsividade das crianças causa incômodo para quem a cerca.

A impulsividade faz com que ela tenha dificuldade de adiar uma gratificação. A criança fica bastante suscetível a acidentes, cria problemas com os colegas e perturba o andamento da aula. Ainda na escola, pode iniciar rapidamente um trabalho, mas não terminá-lo. Pode ser incapaz de esperar sua vez de ser chamada e responder pelos outros. (PETRY, 1999, p. 48).

É, então, que a autora oferece algumas dicas, orientações à escola, para minimizar as dificuldades de um aluno com esse transtorno. São eles: reduzir, ao mínimo, os estímulos na sala de aula; manter portas de armários fechadas, a fim de que caixas, livros e demais materiais ali existentes não distraiam a criança com suas cores, formas e tamanhos diferentes; sentar os alunos com esse transtorno longe de janelas e portas, pois esses elementos são facilitadores de dispersão; ter um número reduzido de alunos em sala de aula (PETRY, 1999, p. 48).

1.3 As práticas pedagógicas no trabalho com TDAH

Antes de saber quais práticas pedagógicas os autores propõem para que haja o trabalho pedagógico com as crianças com TDAH, precisamos entender melhor o que seria a prática pedagógica. De acordo com a autora Priscila Verdum, o significado de prática pedagógica pode variar, “[...]isto é, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia.”

(VERDUM, 2013, p. 94). Mas inspirada por Freire, a autora parte de uma visão de prática pedagógica definida como dialógica, que a construção de conhecimento é de ambas as partes, tanto do professor como do aluno, no caminho de uma leitura crítica da realidade.

Esse tipo de relação pedagógica não é assimétrica, no sentido de que ambos os lados: professor e aluno, ensinam e aprendem, construindo e reconstruindo o conhecimento juntos. O professor aprende com o aluno, ao pesquisar sua realidade, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, enquanto o aluno aprende, por meio de um processo de reconstrução e criação de conhecimentos daquilo que o professor sabe, tem para compartilhar. (VERDUM, 2013, p. 95)

A relação professor- aluno é a chave para a prática pedagógica, é por isso que não tem um conceito concreto, porque cada professor com cada aluno constrói a prática pedagógica que melhor atende a especificidade de cada aluno.

Ao ensinar uma disciplina, ele não está ensinando somente determinados conteúdos, mas está ensinando modos de ser e estar no mundo, atitudes em relação à realidade e à convivência social. Daí a necessidade de o planejamento, o desenvolvimento, a revisão e o encaminhamento do trabalho pedagógico, ser guiado por princípios éticos, antes referidos, coordenando essas diferentes dimensões que a prática pedagógica envolve. (VERDUM, 2013, p. 95)

Neiva Terezinha Chaves Leite e Josiane Peres Ferreira, procuram entender a melhor forma de agir diante das situações que ocorrem no cotidiano escolar, a monografia da Aline Maria Batista, teve como objetivo colaborar para um melhor atendimento do aluno com hiperatividade no processo de inclusão escolar.

Leite e Ferreira (2007-2008) comentam sobre essas orientações e deixam claro que “Essas sugestões não têm por objetivo defender a criança de todos os estímulos, mas sim, na medida do possível, criar um ambiente onde ela possa lidar corretamente com um número limitado de estímulos.” (LEITE; FERREIRA, 2007-08). E propõem outros procedimentos à escola como, por exemplo: natação e ginástica que estimulam a coordenação de movimentos, e também que se torne um local de apoio à família e à criança, para que elas se sintam mais acolhidas e integrantes da comunidade escolar, e que ganhem todo o apoio para os tratamentos necessários e que sejam respeitadas na sua diferença.

As autoras orientam, em especial, ao professor, que é quem está lidando diretamente com as crianças hiperativas, para que o professor possa ajudar a criança com hiperatividade a se ajustar melhor dentro da sala de aula:

Proporcionar estrutura, organização e constância (exemplo: sempre a mesma arrumação das cadeiras ou carteiras, programas diários, regras claramente definidas). Colocar a criança perto de colegas que não o provoquem, perto da mesa do professor, na parte de fora do grupo. Encorajar frequentemente, elogiar e ser afetuoso, porque essas crianças desanimam facilmente. Dar

responsabilidades que elas possam cumprir faz com que se sintam necessárias, valorizadas e sempre começar com tarefas simples e gradualmente mudar para mais complexas. (LEITE; FERREIRA, 2007-08).

Em sua dissertação, a autora Maria de Jesus Queiroz Alencar também oferece orientações sobre a organização da sala e como a disposição tradicional da arrumação das mesas e cadeiras pode melhorar o comportamento das crianças com TDAH.

Pesquisas recentes sugerem que, para crianças com TDAH, cadeiras dispostas em fila (disposição tradicional), voltadas para frente da sala de aula, ainda são a melhor opção. Por sua vez, arranjo modular, no qual várias crianças dividem uma mesa grande – especialmente se voltadas umas para as outras enquanto trabalham – parecem proporcionar estímulos excessivos, podendo favorecer a desatenção no trabalho escolar. (ALENCAR, 2006, p. 91)

Ao longo da dissertação, Alencar (2006), baseada em vários autores que estudam e pesquisam sobre o TDAH, apresenta várias intervenções que podem auxiliar o professor em suas aulas.

- Como limitar a quantidade de tarefas para a crianças com TDAH, pois o tempo que uma criança sem nenhuma dificuldade de aprendizagem leva em uma tarefa, que pode ser minutos, se torna horas para uma criança com TDAH. E nesse momento, a escola e o professor precisam ser compreensíveis e entender o transtorno dessa criança.
- Muitas vezes a criança com TDAH se dá melhor com atividades orais do que escritas, então diminuir o número de atividades escritas e proporcionar atividades mais orais, pode ser uma prática pedagógica que funcione.
- Ao longo do dia, o interesse e a motivação da criança com TDAH tende a diminuir, por causa da fadiga. O interessante nesse caso é que as tarefas mais acadêmicas são trabalhadas primeiramente.
- Os momentos mais conceituais devem ser intercalados com breves momentos de atividade física. Isso ameniza os momentos de fadiga e monotonia que a criança de TDAH enfrenta ao longo da aula. Além de trazer a concentração das outras crianças também.

Não podemos engessar os alunos, óbvio que terão dias que essas intervenções vão funcionar de forma ótima e outros dias que não vão funcionar de jeito nenhum. Porque como nós adultos, as crianças também tem dias que não estão bem, que estão cansadas. Observando essas práticas pedagógicas, vemos que a rotina tradicional é deixada um pouco de lado, mas nossa função como professores é proporcionar às crianças um

ambiente acolhedor. O professor que tem dentro da sala de aula um aluno que tem uma dificuldade de aprendizagem, um transtorno ou uma necessidade especial, precisa estar disposto a mudar todo o seu planejamento para que essas crianças sejam incluídas.

A importância da inclusão escolar é destacada pela Aline Maria Batista (2011) em sua monografia:

A integração da escola, em procurar educar todos os alunos em salas de aula regulares, significa inserir o aluno em um processo inclusivo onde permite que a educação chegue até ele, oferecendo novas oportunidades e desafios que sejam adequadas às suas habilidades e necessidades. Assim, o reconhecimento da escola acontece de forma inclusiva, pois a aceitação das diferenças individuais é trabalhada na própria escola de forma aberta fazendo parte da rotina dos alunos. (BATISTA, 2011, p.21).

A escola é um lugar onde todos convivem, a inclusão dos alunos com hiperatividade faz com que haja uma integração com todos que fazem parte desse ambiente, onde as necessidades educacionais sejam satisfeitas.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

2.1 O Mapeamento sistemático

Antes de explicarmos todo o processo feito para essa pesquisa, precisamos primeiro conceituar o método utilizado que foi o mapeamento sistemático. Para os autores Rocha, Nascimento & Nascimento (2018), o mapeamento sistemático nada mais é do que uma pesquisa baseada em evidências. É uma revisão que foi elaborada pelo *Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre* (EPPI-Centre), Instituição de Educação em Londres, como orientação para elaboração de diferentes tipos de estudo de revisão em Educação (GRANT; BOOTH, 2009).

Segundo Vosgerau e Romanowski (2014) neste tipo de pesquisa são usadas pesquisas bibliográficas em “determinada área [...] fornecendo o estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm maior ou menor ênfase na literatura selecionada” (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191 apud Vosgerau e Romanowski, 2014, p. 171). Curiosamente, de acordo com Rocha, Nascimento e Nascimento (2018, p. 3): “o mapeamento sistemático, frequentemente, é empregado nas investigações médicas, resultando em estudos que fornecem uma estrutura de classificação de resultados sobre o que foi publicado”.

Na proposta deste trabalho, escolhemos o mapeamento sistemático em função da interface da área médica e a área educacional, uma vez que a maior parte das teses e dissertações que foram utilizadas para esta pesquisa tiveram base em investigações médicas, assim comprovando o que foi dito pelos os autores supracitados.

Os resultados que a pesquisa utilizando o mapeamento sistemático como estudo possibilita investigar um trajeto de ideias sobre um assunto específico, que auxiliará a identificar brechas de investigação em um determinado campo, podendo assim, sugerir ideias para novas pesquisas e estudos futuros (Rocha, Nascimento & Nascimento, 2018).

2.2 Procedimentos para levantamento de dados

Para esta pesquisa, foi utilizada o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para a análise bibliográfica, os descritores utilizados para tal, foram os termos “TDAH AND Ensino Fundamental”, “TDAH AND anos iniciais” e “TDAH AND criança”.

Preferiu-se utilizar apenas as teses e dissertações feitas depois da implementação do Ensino Fundamental de nove anos (que foi implantado em 2006) para que os estudos não fossem ultrapassados e não pudessem ser utilizados para essa pesquisa e estudos voltados para o EF anos iniciais. Optamos por estudos que tivessem sido feitos apenas no Brasil, conseqüentemente pesquisas apenas em português e com o teor psicológico e educativo.

2.3 A busca na base de dados

Utilizando os objetivos propostos nesta pesquisa, os critérios de inclusão e os descritores, tivemos os resultados: utilizando o descritor “TDAH AND Ensino Fundamental” obtemos 265 resultados, apenas o filtro de data (de 2006 até os dias de hoje) foi usado para limitar essa pesquisa. Desses 265, apenas 4 entraram para esta pesquisa, pois eram os únicos que cumpriam com as exigências propostas. Com o descritor “TDAH AND anos iniciais” tivemos 385 resultados, usando o mesmo critério de utilizar apenas o filtro de data para delimitar a pesquisa. Dos 385 resultados, apenas 4 novamente cumpriram os critérios. E no último descritor “TDAH AND criança” e utilizando os mesmos passos dos descritores anteriores, foram encontrados 232 resultados, sendo que nenhuma tese/dissertação desse descritor foi utilizada, pois os únicos resultados desse descritor que serviriam para a pesquisa já haviam sido utilizados porque eram as mesmas teses e dissertações dos descritores antecedentes.

Muitas teses e dissertações que seriam aparentemente boas para serem usadas para essa pesquisa, não possuía a divulgação autorizada ou eram de outras áreas do conhecimento que não envolvia a psicologia e a educação, assim complicando um pouco mais a conclusão dessa busca.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS

3.1 Trabalhos selecionados – identificação e tipo de trabalho

Ao total foram escolhidas apenas oito (8) teses/dissertações para esta pesquisa, pois foram as que cumpriam com os critérios de inclusão e que em parte cumpriam com os objetivos propostos. A seguir, temos o Quadro 2 que contém as referências desses trabalhos.

Quadro 2 - Referências dos trabalhos selecionados

REFERÊNCIAS DOS TRABALHOS SELECIONADOS
1. SILVA, KELLY CRISTINA DOS SANTOS. O Diagnóstico do TDAH: concepções de professoras de atendimento especializado, outros profissionais da Educação e profissionais da Saúde' 17/09/2013 144 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, Guarulhos Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Unifesp
2. SANTOS, TERESA RACHAEL RODRIGUES. TORNAR-SE TDAH: CARTOGRAFIA DE UM PROCESSO' 16/03/2015 117 f. Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE-UnB
3. NOBRE, JOÃO PAULO DOS SANTOS. TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: UM ESTUDO DE RASTREAMENTO ENTRE ESCOLARES DE CASTANHAL/PA' 30/06/2016 72 f. Doutorado em PSICOLOGIA (TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: undefined
4. LIMA, CRISTINA BRUNO DE. TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH): um olhar sob a perspectiva da Educação Especial Inclusiva GUIA PARA PROFESSORES' 17/07/2017 113 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Valonguinho
5. FERRACIOLI, MARCELO UBIALI. Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças do anos iniciais do Ensino Fundamental: determinantes pedagógicos para a educação escolar' 28/08/2018 231 f. Doutorado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (ARARAQUARA), Araraquara Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
6. GALLO, REJANE CRISTINA SCHAFFER. GUIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ATENDER ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I' 19/11/2019 79 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Valonguinho (BCV)
7. OGEDA, CLARISSA MARIA MARQUES. SUPERDOTAÇÃO E TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE: UM ESTUDO DE INDICADORES E HABILIDADES SOCIAIS' 14/02/2020 233 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (

MARÍLIA), Marília Biblioteca Depositária: UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
8. MACEDO, CLEIDSON FELIPE DAMASCENO DE. A Rotina e o Perfil Cognitivo de crianças com e sem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade' 10/06/2020 96 f. Mestrado em PSICOLOGIA (TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém Biblioteca Depositária: Biblioteca do NTPC

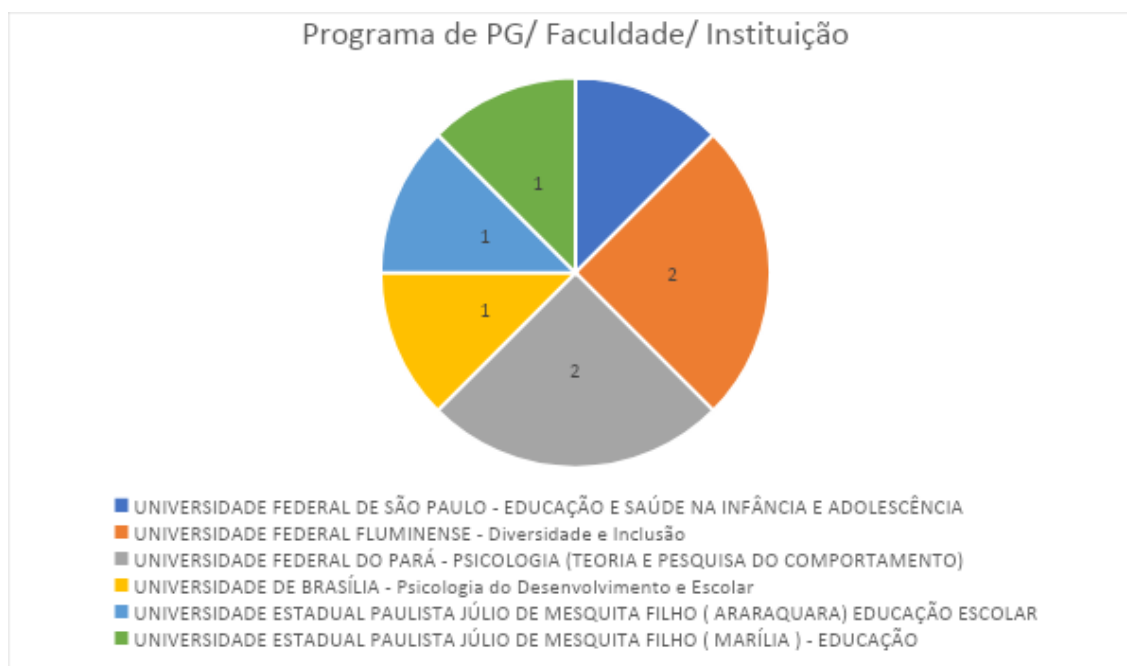
Fonte: A autora, 2022.

Examinando o tipo de produção, um dos critérios de inclusão desta pesquisa foi utilizar estudos que fossem teses de doutorado e dissertações de mestrado. Sendo seis (6) das oito (8) pesquisas dissertações e apenas duas (2) teses.

3.2 Contexto da produção das pesquisas em TDAH – Quando e onde foram produzidos os estudos

Analisando o ano de publicação dessas teses e dissertações, a primeira pesquisa analisada é de 2013, mesmo sendo usado o filtro de data a partir de 2006, a tese/dissertação mais antiga desta pesquisa é de 2013. Não foram encontradas pesquisas que cumpriam com as exigências dessa pesquisa em 2014 e a partir de 2015 foi feita pelo menos uma (1) pesquisa em cada ano até 2019. Em 2020 temos duas (2) pesquisas.

Observando quais programas/instituições que sediaram esses estudos, podemos analisar que: dois (2) estudos foram feitos na Universidade Federal Fluminense, tendo como programa Diversidade e Inclusão. Dois (2) trabalhos foram executados na Universidade Federal do Pará, utilizando o Psicologia (Teoria e pesquisa do comportamento) como programa. A Universidade Federal de São Paulo contém um (1) estudo no programa Educação e Saúde na infância e na adolescência. A Universidade de Brasília também tem um (1) estudo no programa Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. A Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho tem dois (2) estudos, porém um (1) foi feito em Araraquara no programa Educação Escolar e o outro foi feito em Marília no programa Educação, por esse motivo eles aparecem separados na Figura 1, como mostraremos a seguir:

Figura 1 - Programa de PG/ Faculdade/ Instituição

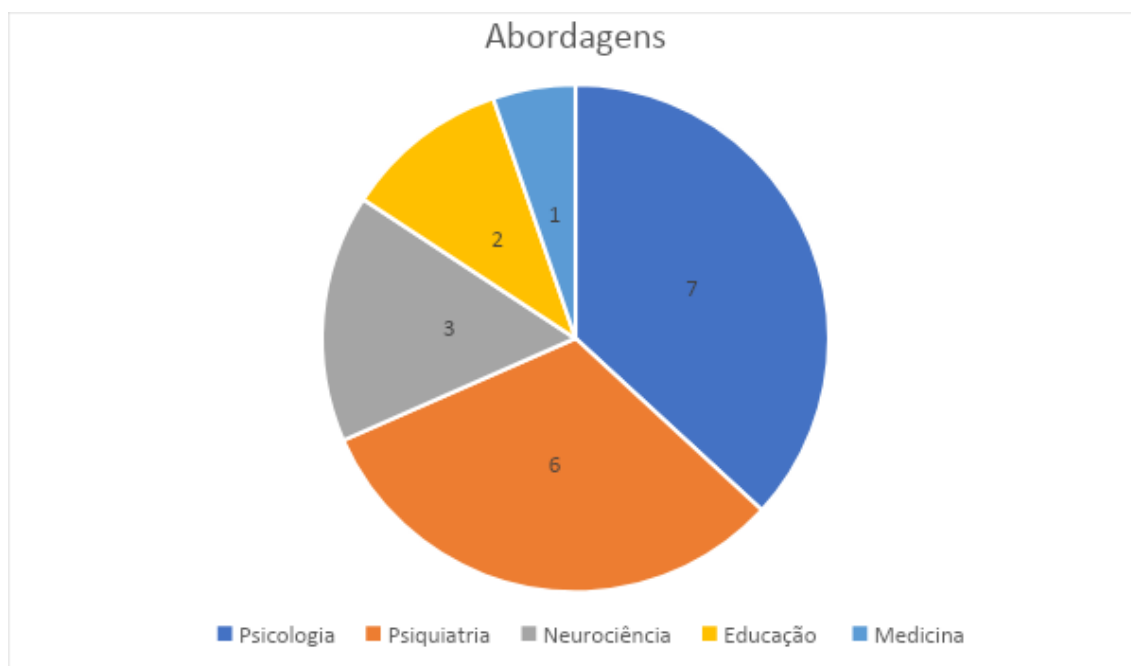
Fonte: A Autora, 2022.

Seis (6) das oito (8) pesquisas foram feitas em Universidades Federais, mostrando assim que as universidades federais estão investindo e se interessando em estudos com esse tema.

3.3 Abordagens teóricas que fundamental esses estudos

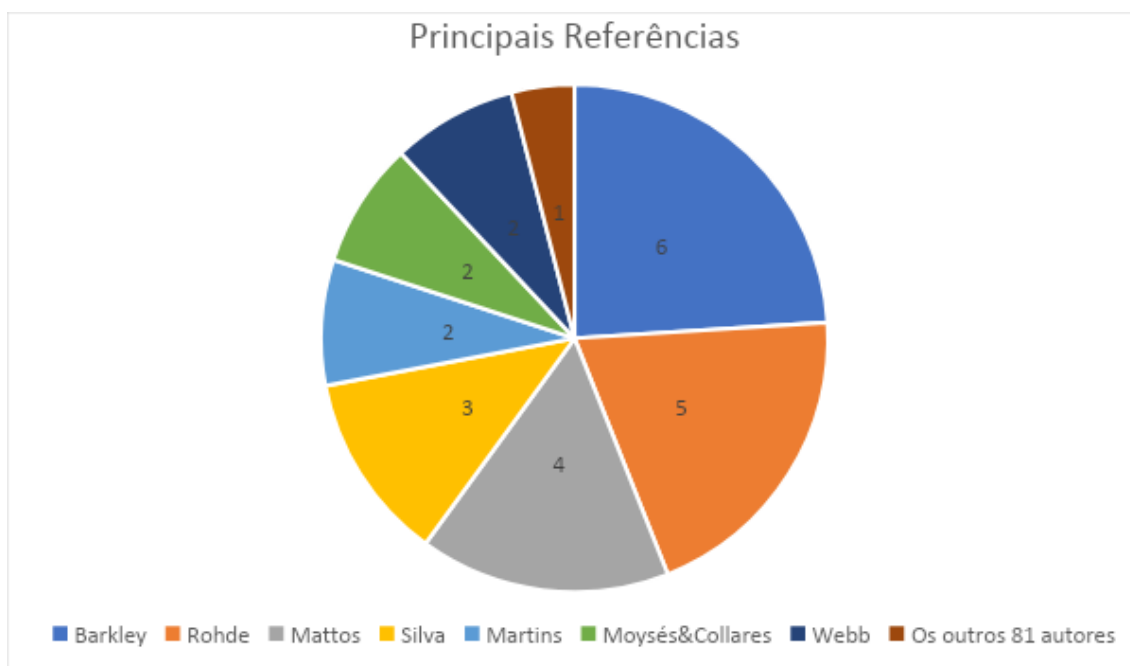
As abordagens presentes nos trabalhos selecionados são em sua maioria na área de Psicologia, sendo sete (7) dos oito (8). A Psiquiatria se encontra em seis (6) dos oito (8) trabalhos selecionados. Neurociência é uma das abordagens em três (3) trabalhos, educação aparece em dois (2) e medicina aparece em um (1).

Analisando as abordagens, percebemos que os estudos estão mais focados na parte psicológica, psiquiátrica e neurológica da criança com TDAH. Buscando compreender mais as questões médicas do que as questões pedagógicas. Como veremos na figura 2 a seguir.

Figura 2 - Abordagens teóricas

Fonte: A Autora, 2022.

Sobre os autores, usando o método de ser citado ao menos sete (7) vezes durante a pesquisa, foram citados oitenta e oito (88) autores nos oito (8) trabalhos selecionados. Sendo Russell Barkley, um psiquiatra, o mais citado em seis (6) dos oito (8). Luis Augusto Rohde, que também é da área de psiquiatria, foi citado em cinco (5). Paulo Mattos, coordenador de pesquisa em Neurociências e Psiquiatra, foi mencionado em quatro (4) estudos dos oito (8) selecionados. Ana Beatriz Barbosa Silva, psiquiatra, foi citada em três (3). Barbara Amaral Martins, da área da Pedagogia, foi mencionada em dois (2). Maria Aparecida Affonso Moysés, professora titular em Pediatria, e Cecília Azevedo Lima Collares, professora e psicóloga, foram citadas em dois (2) estudos. James T. Webb, psicólogo, foi mencionado em dois (2). Os demais autores foram citados apenas em um (1) estudo (Figura 3). Destaca-se que os trabalhos de Educação referenciam Moysés e Collares.

Figura 3 - Principais Referências

Fonte: A Autora, 2022.

3.4 Abordagens metodológicas utilizadas no estudo empírico

As metodologias foram feitas de diferentes formas, utilizando métodos e instrumentos diversificados de realização. No estudo 1 se utiliza uma pesquisa etnográfica em duas (2) escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino no interior paulista e entrevistas semiestruturadas. Participaram dessa pesquisa duas (2) professoras que atuam nas salas de recursos e duas (2) que atuam no Laboratório de aprendizagem, duas (2) que trabalham em classes comuns, uma (1) estagiária e uma (1) coordenadora que também trabalham nessas escolas. Três (3) profissionais da área de saúde que trabalham com crianças e adolescentes nos serviços de saúde vinculados ao SUS do mesmo município que se localizam nas escolas. As entrevistas do estudo 2 serviu para levantar os diferentes atores e conhecer as interações entre eles. Já a cartografia entrou como uma forma de observar as interações e processos, registrá-los e analisá-los. Foram feitas seis (6) entrevistas: duas (2) com os pais, uma (1) com a criança, duas (2) com as professoras e uma (1) com um dos médicos, ainda que tenham sido contactados dois (2).

No estudo 3 foi usado um roteiro extraído da bateria Barkley e Murphy (2008), que obteve os dados demográficos dos estudantes, dados coletados tanto nos registros escolares, quanto os dados do IDEB 2014/2015. Também foi utilizado a Escala Swanson

Nolan e Pelham – SNAP IV, que é o instrumento desenvolvido para avaliar os sintomas do TDAH em crianças e adolescentes, foi validado e traduzido no Brasil pelos autores Mattos, Pinheiro, Rohde, Pinto (2006). É bastante usada para o diagnóstico do TDAH devido ao êxito que prova em vários estudos, além de poder ser fonte de informações para pais e professores. Este instrumento foi usado como uma forma de rastrear a partir das respostas dos professores que acompanham os alunos na escola regular. Participantes dessa pesquisa: trinta e nove (39) professores de Ensino Fundamental de três (3) escolas municipais para responderem ao protocolo de coleta de dados acerca de duzentos e setenta e nove (279) alunos que foram sorteados anteriormente, sem critério de sexo ou de idade, que eram matriculados e tendo cursado frequentemente o ano letivo de 2015 em uma das escolas escolhidas.

A metodologia do estudo 4 foi feita através de uma entrevista semiestruturada oferecida em uma plataforma da internet. Os entrevistados responderam um questionário on-line, sobre o tema da pesquisa. O questionário tinha 10 perguntas objetivas, porém em algumas das questões dispunha a opção de comentar. Participaram deste estudo: cinquenta e quatro (54) professores da rede pública municipal. Já a metodologia do estudo 5 foi preciso criá-la em várias perspectivas originais, que precisava ser objetiva e coerente com uma investigação que respondesse os requisitos científicos do Materialismo Histórico – Dialético e da Psicologia Histórico – Cultural e que simultaneamente se mostrasse bastante clara, confiável e evidente para docentes da Educação Básica e para os pesquisadores desta teoria ou de outros aspectos, então criaram os Cadernos de Aplicação das Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa. Os participantes foram: crianças regularmente matriculadas, em 2016, no segundo ano do Ensino Fundamental (6 e 7 anos de idade), e suas respectivas professoras. Fizeram parte da coleta 4 salas de aula distintas, totalizando 95 sujeitos de pesquisa, oriundos de uma mesma escola municipal localizada em cidade do interior do estado de São Paulo. Contudo, nem todas as 4 salas participaram de todas as etapas da coleta de dados.

A metodologia do estudo 6 foi a observação, como seu principal instrumento. A observação é um fator muito importante na pesquisa porque ela permite que o investigador tenha um maior contato com o objeto de estudo, através do ver e do ouvir. Participaram professores de estudantes com TDAH. No estudo 7, as metodologias foram: Questionário de Avaliação Sociodemográfica e Socioemocional, Checklist de

Características Associadas à Superdotação, MTA SNAP – IV, roteiro de entrevista semiestruturada e o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais. Todo o processo de coleta e análise dos dados foi feito junto com uma psicóloga, sendo que o último instrumento utilizado é de uso restrito. Os sujeitos foram 12 estudantes de seis a treze anos de idade e seus respectivos pais/responsáveis, um total de 36 participantes.

A metodologia do estudo 8, foi parecida com a do estudo 7. Mas mesmo sendo parecida não foi igual. Os métodos utilizados no estudo 8 consistiu em: o questionário Clínico e Sociodemográfico, o inventário de Rotina Ocupacional preenchido pelos cuidadores e pelas as crianças para descrever a Rotina, o roteiro de entrevista SNAP – IV usado para o rastreio dos sintomas e o WISC IV² para avaliação do perfil cognitivo. Participaram da pesquisa 60 crianças, divididas igualmente em dois grupos (Grupo controle e Experimental), de 8 a 12 anos de idade, de ambos os sexos e seus respectivos pais ou cuidador principal.

No Quadro 3 podemos observar essas metodologias e quais foram os participantes da pesquisa feita nos estudos.

Quadro 3 - Estudo empírico, Metodologias de construção de informações e participantes da pesquisa empírica

Estudo empírico	Metodologias de construção de informações	Participantes da pesquisa empírica
1. Pesquisa de campo, entrevistas	Foi realizada uma pesquisa etnográfica em duas escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de uma cidade no interior paulista. Centralizamos nosso olhar nas falas das professoras que trabalham nos serviços educacionais especializados: duas professoras que atuam nas Salas de Recursos e duas professoras que atuam no Laboratório de Aprendizagem, buscando compreender como elas pensam o diagnóstico do transtorno e suas implicações na escola. A fim de ampliar o campo de discussão ouvimos também as concepções relacionadas ao TDAH de duas professoras de classe comum, uma estagiária e uma coordenadora que também trabalham nestas escolas. O campo da pesquisa também compreendeu as perspectivas de três profissionais da área da saúde que trabalham com	Professoras, Estagiária, Coordenadora, Profissionais da área da saúde

² A Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – 4ª Edição (WISC-IV) – é um instrumento clínico de aplicação individual que tem como objetivo avaliar a capacidade intelectual e o processo de resolução de problemas em crianças entre 06 anos e 0 meses a 16 anos e 11 meses. O WISC-IV sofreu uma série de mudanças com relação à versão anterior, incluindo alterações no conteúdo dos subtestes, aplicação e procedimentos de pontuação, sendo necessário que os aplicadores que já trabalham ou tenham interesse em trabalhar com a escala Wechsler para crianças devem se familiarizar com as alterações priorizando a padronização na administração da escala.

	crianças e adolescentes nos serviços de saúde vinculados ao SUS do município em que se localizam as escolas. Observamos a partir dos registros do caderno de campo e das análises das entrevistas semiestruturadas que as concepções das profissionais entrevistadas sobre o transtorno são semelhantes.	
2. A cartografia	Entrevistas. O emprego das entrevistas foi uma ferramenta que permitiu levantar os diferentes atores e conhecer as interações entre eles. Já o método empregado: a cartografia, não foi uma ferramenta, mas uma forma de olhar as interações e processos, registrá-los e analisá-los. Cartografar foi colocar em prática a epistemologia defendida no presente trabalho, em que se pretende considerar a complexidade humana.	6 (seis) entrevistas sendo 2 (duas) com os pais, 1 (uma) com a criança e 2 (duas) com as professoras, 1 (uma) com um dos médicos, apesar de terem sido contatados dois.
3. Pesquisa descritiva de rastreamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade entre escolares do ensino fundamental de três escolas na rede municipal de Castanhal, no Pará, a partir dos relatos de seus professores.	Roteiro para coleta de dados do IDEB Roteiro, extraído da bateria Barkley e Murphy, (2008), contendo informações demográficas dos participantes, tais como nome completo, filiação e endereço. Estes dados foram coletados tanto com informações obtidas nos registros escolares, quanto com os dados do IDEB 2014/2015. Escala Swanson, Nolan e Pelham - SNAP IV Desenvolvido para avaliação de sintomas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade em crianças e adolescentes. Traduzido e validado no Brasil por Mattos, Pinheiro, Rohde e Pinto (2006), é amplamente utilizada para diagnóstico de TDAH devido a eficácia que demonstra em diversos estudos, bem como pela possibilidade de ser fonte de informações tanto de pais, quanto de professores. Consistem em 18 itens, baseados nos sintomas listados no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV) para transtorno do déficit de atenção/hiperatividade. Cada item é respondido dentro de uma escala likert de 4 pontos, que varia de —Muito pouco a —demais. Este instrumento foi utilizado como forma de rastrear a partir das respostas dos professores que acompanham os alunos na escola regular. O ponto de corte adotado na análise do SNAP IV é de 6 de 9 itens marcados como —bastante ou —demais, entre os itens 1 e 9, para desatenção e entre 10 e 18 para hiperatividade/impulsividade.	Participaram da pesquisa 39 professores de três escolas municipais de ensino fundamental, que responderam ao protocolo de coleta de dados acerca de 279 alunos sorteados previamente, sem critério de sexo ou de idade, matriculados e tendo cursado regularmente o ano letivo de 2015 em uma das escolas selecionadas para a pesquisa.
4. Para realização da presente pesquisa, recorremos a uma abordagem qualitativa e quantitativa.	A coleta de dados na pesquisa de campo, foi feita a partir de entrevista semi-estruturada, disponibilizada em uma plataforma na web - Survey Monkey - pela qual os entrevistados responderam a um questionário on-line, sobre o tema. O questionário contou com 10 perguntas objetivas incluindo a opção de comentários em algumas delas.	Participaram da pesquisa 54 professores da rede pública municipal.
5. Pesquisa de campo	Foi necessário criar uma metodologia de coleta em muitos aspectos	Os sujeitos participantes do estudo foram crianças

interventiva e colaborativa	original (Cadernos de Aplicação das Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa), que fosse objetiva e coerente com uma investigação que atendesse às exigências científicas do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, ao mesmo tempo em que se mostrasse suficientemente clara, fidedigna e convincente para docentes da Educação Básica e para pesquisadores desta teoria ou de outras vertentes.	regularmente matriculadas, em 2016, no segundo ano do Ensino Fundamental (6 e 7 anos de idade), e suas respectivas professoras. Fizeram parte da coleta 4 salas de aula distintas, totalizando 95 sujeitos de pesquisa, oriundos de uma mesma escola municipal localizada em cidade do interior do estado de São Paulo. Contudo, nem todas as 4 salas participaram de todas as etapas da coleta, como constará no plano que segue
6. Pesquisa etnográfica numa abordagem quali-quantitativa	Nessa pesquisa, a observação participante foi a principal ferramenta metodológica; ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos e fenômenos que se deseja investigar e, assim, desempenha importante papel no contexto da descoberta permitindo que o investigador tenha contato mais próximo com o objeto de estudo. O estudo dessa pesquisa se deu através do contato direto e frequente durante as reuniões individuais psicopedagógicas de forma quinzenal com duração de 45 minutos cada, que já fazem parte do cotidiano escolar nessa instituição de ensino.	Professores de estudantes com TDAH
7. Questionário, Entrevista, Checklist, SNAP-IV, SSRS - BR	Questionário de Avaliação Sociodemográfica e Socioemocional, Checklist de Características Associadas à Superdotação, MTA-SNAP IV, um roteiro de entrevista semiestruturada e o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais. A coleta e a análise dos dados foram realizadas juntamente com uma psicóloga, posto que esse último instrumento é de uso restrito.	Os sujeitos foram 12 estudantes de seis a treze anos de idade e seus respectivos pais/responsáveis, um total de 36 participantes.
8. Estudo quantitativo, descritivo, transversal e correlacional, com uma amostragem não probabilística, por conveniência das crianças com TDAH.	Foram utilizados os seguintes instrumentos: O Questionário Clínico e Sociodemográfico; O inventário de Rotina Ocupacional preenchido pelos cuidadores e pelas crianças para descrever a Rotina; O roteiro de entrevista SNAP IV utilizado para rastrear os sintomas e o Wisc IV para avaliação do perfil cognitivo.	Participaram da pesquisa 60 crianças, divididas igualmente em dois grupos (Grupo controle e Experimental), de 8 a 12 anos de idade, de ambos os sexos e seus respectivos pais ou cuidador principal.

Fonte: A Autora, 2022.

Cada autor usou a metodologia que melhor se encaixava no que procuravam como resultados para seus questionamentos. As crianças, seus professores, seus

pais/responsáveis e médicos foram sujeitos das pesquisas, assim tornou-se claro que todos os participantes contribuem de formas específicas, com as suas especificidades e com o conhecimento que tem sobre o assunto. É devido a esses participantes e os métodos utilizados que podemos avançar nas pesquisas e estudos sobre o TDAH.

3.5 Questões relevantes na produção de teses e dissertações sobre TDAH de crianças no contexto escolar do Ensino Fundamental I

Foi aplicada o instrumento de nuvens de palavras para análise dos títulos e palavras-chave dos trabalhos selecionados. 55 substantivos foram extraídos dos títulos (Apêndice A), formando a seguinte nuvem

Figura 4- Nuvem de palavras:



Fonte: A autora. 2022.

Nos títulos dos trabalhos selecionados para a revisão, encontramos três núcleos ou clusters de palavras: Primeiramente, os termos transtorno, hiperatividade e atenção são os mais recorrentes, aparecendo em tamanho maior, com destaque para a palavra atenção

(que aparece 6 vezes). Em torno desses três termos, os conceitos que acompanham se referem a esse fenômeno na perspectiva biomédica: rotina, anos iniciais, desenvolvimento, estudo (pesquisa), diagnóstico, superdotação, habilidades, rastreamento, indicadores. São termos utilizados comumente nas avaliações clínicas.

O outro núcleo está organizado em torno da versão abreviada: TDAH. E nos remete à situação pedagógica: ensino fundamental, estudantes, guia de práticas, processo, práticas pedagógicas, professores, escolares, atenção voluntária.

O terceiro núcleo está organizado em torno da palavra educação com os termos guia e profissionais formando um tripé. Educação enquanto organização das práticas e das abordagens de referência ao trabalho com TDAH. As palavras que fazem parte deste núcleo são: profissionais da saúde, educação especial inclusiva, concepções, pedagógicas, professoras e cartografia.

Na nuvem das palavras-chave (Apêndice A) foram extraídos 35 substantivos, formando a nuvem a seguir:

Figura 5 - Nuvem de palavras 2



Fonte: A autora, 2022.

Nas palavras-chave dos trabalhos selecionados, observamos dois núcleos de palavras em torno das seguintes palavras: TDAH, que é a forma abreviada de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, e da palavra educação.

No primeiro núcleo, que se encontra em torno da palavra TDAH, temos as palavras: professor, aluno, atenção voluntária, educação escolar, intervenção,

neurociências, diagnósticos, cognição, altas habilidades. Essas palavras se dividem do ponto de vista médico e pedagógico.

No segundo núcleo, está organizado em torno da palavra Educação. A educação na sua prática, as palavras que compõem esse núcleo são: desenvolvimento, internalização, dupla excepcionalidade, adaptações pedagógicas, rastreamento, epistemologia, superdotação, medicalização, fundamental, rotina, ensino e crianças.

A seguir temos o Quadro 4 que contém todos os títulos e as palavras-chave dos estudos selecionados.

Quadro 4 - Títulos e palavras-chave

Títulos	Palavras-chaves
1. O Diagnóstico do TDAH: concepções de professoras de atendimento especializado, outros profissionais da educação e profissionais da saúde	Crianças. Diagnósticos. TDAH. Escola.
2. TORNAR-SE TDAH: CARTOGRAFIA DE UM PROCESSO	TDAH; biopolítica; epistemologia; medicalização; cartografia
3. TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: UM ESTUDO DE RASTREAMENTO ENTRE ESCOLARES DE CASTANHAL/PA	TDAH; escolares; rastreamento.
4. TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH): um olhar sob a perspectiva da Educação Especial Inclusiva GUIA PARA PROFESSORES	TDAH; educação; aluno; professor; intervenção
5. Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças do anos iniciais do Ensino Fundamental: determinantes pedagógicos para a educação escolar	Desenvolvimento psíquico; Atenção voluntária; Internalização de signos; Educação Escolar; Ensino

<p>6. GUIA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ATENDER ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I</p>	<p>TDAH, Fundamental I, Adaptações pedagógicas, Neurociências, e-book</p>
<p>7. SUPERDOTAÇÃO E TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE: UM ESTUDO DE INDICADORES E HABILIDADES SOCIAIS</p>	<p>Dupla excepcionalidade. Altas Habilidades. Superdotação. TDAH.</p>
<p>8. A Rotina e o Perfil Cognitivo de crianças com e sem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade</p>	<p>TDAH; Rotina; Cognição.</p>

Fonte: A Autora, 2022.

3.6 Problemas de pesquisa, objetivos e principais conclusões dos trabalhos selecionados

Todos os estudos buscam responder suas questões sobre o TDAH e é essa busca que todos esses trabalhos tem em comum. O estudo 1, o Diagnóstico do TDAH: concepções de professoras de atendimento especializado, outros profissionais da Educação e profissionais da Saúde, buscou entender como se dá a circulação e apropriação dos diagnósticos de TDAH por parte dos professores que atuam nos serviços educacionais especializados (interior paulista). O objetivo foi compreender como professoras que atuam nos serviços educacionais especializados entendem o transtorno e se de alguma forma suas concepções estão alinhadas a algum dos pontos discutidos no debate. Já a pesquisa 2, tornar-se tdah: cartografia de um processo, procurou saber como o diagnóstico do TDAH foi construído e quais seriam as suas consequências. Como objetivo geral quis compreender a construção do processo de tornar-se TDAH, no caso

de uma criança, que tinha sido atendida no CAEP³ da UnB no período de 2009 a 2013. Os objetivos específicos buscaram identificar o contexto e os atores envolvidos no processo de tornar-se TDAH de uma criança específica; conhecer como interagem entre si esses atores; identificar as mudanças ocorridas nas interações entre os diferentes atores; mapear como se sentiram posicionados tanto a criança quanto sua família, ao longo do processo.

O estudo 3, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: um estudo de rastreamento entre escolares de Castanhal/PA, buscou compreender como se dá a prevalência do TDAH entre o sexo masculino e o sexo feminino e como isso interfere no desempenho acadêmico. Para que se entenda o problema os seguintes objetivos foram estabelecidos: o objetivo geral foi realizar rastreamento do TDAH entre escolares da rede municipal da cidade de Castanhal no estado do Pará a partir das informações de seus professores. Essa pesquisa teve como objetivos específicos: descrever a prevalência de TDAH entre escolares da rede municipal da cidade de Castanhal no Pará; identificar o subtipo de TDAH de maior prevalência dentro da amostra estudada; revelar a prevalência de apresentação do TDAH por sexo; analisar se há correlação entre o quadro de TDAH e atraso escolar dentro da amostra estudada.

A pesquisa 4, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): um olhar sob a perspectiva da Educação Especial Inclusiva GUIA PARA PROFESSORES, procurou saber como construir um guia para o professor trabalhar com as necessidades educacionais específicas de estudantes com TDAH diante das controvérsias que existem sobre os "tratamentos". Teve como objetivo geral elaborar um guia eletrônico visando o esclarecimento dos professores da rede municipal de educação de Cachoeiras de Macacu/RJ quanto às principais dúvidas sobre TDAH favorecendo o desenvolvimento de uma prática docente condizente com as necessidades especiais dos alunos. E os objetivos específicos foram: identificar o conhecimento sobre TDAH por professores da rede municipal de educação de Cachoeiras de Macacu/RJ; possibilitar a suspeição do transtorno no caso de comportamentos típicos, de modo que aluno tenha uma

³Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos funciona desde 1975. O CAEP é um centro de custo vinculado ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Tem como função apoiar os Departamentos na realização das atividades práticas para a formação profissional e acadêmica dos estudantes de graduação e de pós-graduação. Compreende atividades de atendimento psicológico, ensino, pesquisa e extensão em Psicologia.

oportunidade de ser avaliado e tratado adequadamente, conforme as suas necessidades educacionais especiais.

O estudo 5, desenvolvimento da atenção voluntária em crianças do anos iniciais do Ensino Fundamental: determinantes pedagógicos para a educação escolar, buscou entender como criar uma proposta pedagógica para instrumentalizar o fazer pedagógico e como se dá o desenvolvimento da atenção voluntária, o objeto de estudo desta pesquisa é a relação entre o processo de ensino escolar e o desenvolvimento da atenção voluntária. E o objetivo foi identificar determinantes pedagógicos responsáveis por melhor promover o desenvolvimento da atenção voluntária de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o processo de ensino dos conteúdos escolares sob responsabilidade do professor.

A problematização do estudo 6, guia de práticas pedagógicas para atender estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no ensino fundamental I, se deu pela a pergunta de como o professor regente pode trabalhar os alunos com TDAH em sala de aula na perspectiva da inclusão escolar. O objetivo geral foi elaborar um e-book com ideias de práticas pedagógicas, sob o olhar fundamentado da neuropsicopedagogia, com vistas a oferecer suporte aos docentes para atender às necessidades de estudantes com TDAH matriculados no Curso Ensino Fundamental – anos iniciais. Seguido dos seguintes objetivos específicos: realizar uma revisão bibliográfica crítica não-sistemática da literatura sobre Neurociências e Neuroeducação, com ênfase no papel dessas disciplinas para a compreensão da aprendizagem de crianças com TDAH; investigar sobre a formação docente para a atuação no Curso Ensino Fundamental – anos iniciais, através de análise documental da escola pesquisada; realizar pesquisa qualitativa a partir das observações sobre o cotidiano escolar nas turmas do Curso Fundamental I, da escola em foco.

A pesquisa 7, superdotação e transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade: um estudo de indicadores e habilidades sociais, procurou compreender como desmistificar ideias preconcebidas do senso comum acerca da criança com TDAH e sua relação com a superdotação. Teve como objetivo geral identificar indicadores de Superdotação e TDAH em estudantes precoces com comportamento superdotado e em estudantes com a hipótese diagnóstica de TDAH. E os objetivos específicos foram: identificar indicadores de Superdotação e de TDAH, pela avaliação dos pais/responsáveis; avaliar o repertório de Habilidades Sociais, por meio da avaliação dos pais/responsáveis e do protocolo de

autoavaliação; realizar uma identificação preliminar de casos de dupla excepcionalidade; investigar a percepção dos pais/responsáveis sobre os estudantes inseridos nos fenômenos pesquisados; analisar comparativamente similitudes e diferenças nos indicadores encontrados em cada um dos grupos e avaliar a relação dos dados com os indicadores da dupla excepcionalidade.

O estudo 8, a Rotina e o Perfil Cognitivo de crianças com e sem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, buscou entender como é a rotina e o perfil cognitivo das crianças com e sem TDAH. O objetivo geral foi avaliar a Rotina e o Perfil Cognitivo de crianças com e sem TDAH e os objetivos específicos foram: descrever o perfil sócio demográfico de crianças com e sem TDAH e seus cuidadores; avaliar o perfil cognitivo de crianças com e sem TDAH; descrever a Rotina das crianças com e sem TDAH; avaliar a percepção da criança acerca da Rotina.

A seguir o Quadro 5 mostra todos os problemas de pesquisa e objetivos dos trabalhos selecionados.

Quadro 5 - Problema de pesquisa e Objetivos dos trabalhos selecionados

Problema de pesquisa	Objetivos
1. Como se dá a circulação e apropriação dos diagnósticos de TDAH por parte dos professores que atuam nos serviços educacionais especializados (interior paulista)?	Este estudo busca compreender como professoras que atuam nos serviços educacionais especializados entendem o transtorno e se de alguma forma suas concepções estão alinhadas a algum dos pontos discutidos no debate.
2. Como se constrói o diagnóstico de TDAH e quais as consequências?	Geral Compreender a construção do processo de tornar-se TDAH, no caso de uma criança, que tinha sido atendida no CAEP da UnB no período de 2009 a 2013. Específicos 1) Identificar o contexto e os atores envolvidos no processo de tornar-se TDAH de uma criança específica; 2) Conhecer como interagem entre si esses atores; 3) Identificar as mudanças ocorridas nas interações entre os diferentes atores; 4) Mapear como se sentiram posicionados tanto a criança quanto sua família, ao longo do processo
3. Como se dá a prevalência do TDAH entre meninos e meninas? Como isso interfere no desempenho acadêmico?	Objetivo Geral Realizar rastreamento do TDAH entre escolares da rede municipal da cidade de Castanhal no estado do Pará a partir das informações de seus professores. Objetivos Específicos 1. Descrever a prevalência de TDAH entre escolares da rede municipal da cidade de Castanhal no Pará; 2. Identificar o subtipo de TDAH de maior prevalência dentro da amostra estudada; 3. Revelar a prevalência de apresentação do TDAH por sexo; 4. Analisar se há correlação entre o quadro de TDAH e atraso escolar dentro da amostra estudada.

4. Como construir um guia para o professor trabalhar com as necessidades educacionais específicas de estudantes com TDAH diante das controvérsias que existem sobre os "tratamentos"?	<p>OBJETIVO GERAL Elaborar um guia eletrônico visando o esclarecimento dos professores da rede municipal de educação de Cachoeiras de Macacu/RJ quanto às principais dúvidas sobre TDAH favorecendo o desenvolvimento de uma prática docente condizente com as necessidades especiais dos alunos.</p> <p>2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> · Identificar o conhecimento sobre TDAH por professores da rede municipal de educação de Cachoeiras de Macacu/RJ; · Possibilitar a suspeição do transtorno no caso de comportamentos típicos, de modo que aluno tenha uma oportunidade de ser avaliado e tratado adequadamente, conforme as suas necessidades educacionais especiais.
5. Como criar uma proposta pedagógica para instrumentalizar o fazer pedagógico? Como se dá o desenvolvimento da atenção voluntária?	Identificar determinantes pedagógicos responsáveis por melhor promover o desenvolvimento da atenção voluntária de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o processo de ensino dos conteúdos escolares sob responsabilidade do professor.
6. Como o professor regente pode trabalhar os alunos com TDAH em sala de aula na perspectiva da inclusão escolar?	<p>Objetivo Geral Elaborar um e-book com ideias de práticas pedagógicas, sob o olhar fundamentado da neuropsicopedagogia, com vistas a oferecer suporte aos docentes para atender às necessidades de estudantes com TDAH matriculados no Curso Ensino Fundamental – anos iniciais.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> · Realizar uma revisão bibliográfica crítica não-sistemática da literatura sobre Neurociências e Neuroeducação, com ênfase no papel dessas disciplinas para a compreensão da aprendizagem de crianças com TDAH; · Investigar sobre a formação docente para a atuação no Curso Ensino Fundamental – anos iniciais, através de análise documental da escola pesquisada; · Realizar pesquisa qualitativa a partir das observações sobre o cotidiano escolar nas turmas do Curso Fundamental I, da escola em foco.
7. Como desmistificar ideias preconcebidas do senso comum acerca da criança com TDAH e sua relação com a superdotação?	O objetivo geral desta pesquisa foi identificar indicadores de Superdotação e TDAH em estudantes precoces com comportamento superdotado e em estudantes com a hipótese diagnóstica de TDAH. Os objetivos específicos foram: identificar indicadores de Superdotação e de TDAH, pela avaliação dos pais/responsáveis; avaliar o repertório de Habilidades Sociais, por meio da avaliação dos pais/responsáveis e do protocolo de autoavaliação; realizar uma identificação preliminar de casos de dupla excepcionalidade; investigar a percepção dos pais/responsáveis sobre os estudantes inseridos nos fenômenos pesquisados; analisar comparativamente similitudes e diferenças nos indicadores encontrados em cada um dos grupos e avaliar a relação dos dados com os indicadores da dupla excepcionalidade.
8. Como é a rotina e o perfil cognitivo das crianças com e sem TDAH?	<p>Objetivo Geral: Avaliar a Rotina e o Perfil Cognitivo de crianças com e sem TDAH</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Descrever o perfil sócio demográfico de crianças com e sem TDAH e seus cuidadores · Avaliar o perfil cognitivo de crianças com e sem TDAH · Descrever a Rotina das crianças com e sem TDAH · Avaliar a percepção da criança acerca da Rotina

Fonte: A Autora, 2022.

Observando todos os problemas de pesquisa e os objetivos, observamos que de formas diferentes o TDAH foi o protagonista de todos os trabalhos. Mesmo que

aparentemente não conseguimos ver semelhança, um problema complementa outro e a mesma coisa com os objetivos. Assim vemos, que há crescimento em estudos sobre o TDAH e conseqüentemente o aumento da produção de conhecimento sobre o assunto.

Sobre as principais conclusões, cada estudo tem sua própria conclusão. Pois cada pesquisa estudou algo sobre o TDAH, foram pesquisas em vários ângulos. Entretanto, percebemos que os autores se preocupam em como o TDAH é retratado, que é preciso a conexão entre a escola, os pais, os serviços de saúde. Que os profissionais que trabalham com o TDAH precisam aprofundar seus conhecimentos sobre o transtorno em vários âmbitos.

A autora Santos (2013) do artigo 1, aponta a importância da combinação entre os serviços de saúde e a escola para que tenha uma organização de estudos e discussões que envolvam as especificidades referentes ao TDAH. Ela também destaca a importância de ter um olhar minucioso para as crianças e adolescentes com TDAH não sejam rebaixados por seus aparatos biológicos, mas possam ser entendidos a partir dos aspectos que nos fazem humanos.

A autora do artigo 2, Santos (2015), conclui seu estudo, como uma experiência própria de tornar-se uma aprendiz-cartógrafa. Ao longo do seu trabalho, ela descobre algo sobre ela. No estudo 3 percebemos que o autor Nobre (2016), conclui que após os resultados da sua pesquisa, ele observa a predominância do sexo feminino com TDAH em sua pesquisa que nem os estudos epidemiológicos nem em investigações clínicas são mencionados. Porém este dado levou a discussão sobre o subdiagnóstico e o subtratamento do TDAH no sexo feminino, isso acontece porque as mulheres demonstram mais os sinais de desatenção do que de hiperatividade e não obtêm a atenção necessária de pais e professores. O que retarda o diagnóstico de TDAH e com isso se observa o prejuízo acadêmico em níveis mais elevados.

Já o artigo 4 de Lima (2017), conclui que os professores sabem quais são os sintomas do TDAH, mas que as informações são escassas e não consistentes. O conhecimento sobre o TDAH é necessário, pois é por esse conhecimento que vai ter o olhar diferenciado para entender as especificidades dessa criança e então encaminhar para a avaliação com os profissionais e obter um diagnóstico mais específico. O autor do artigo 5, Ferracioli (2018), finaliza seu estudo dizendo que com base nos resultados teóricos – concretos da pesquisa, as formas específicas do ensino, são causas fundamentais para o desenvolvimento da atenção das crianças no ambiente escolar, e neste meio estão as

crianças com TDAH. Para ele, fica claro o quão falhada está a alegação de que a medicalização é um possível caminho para o enfrentamento do TDAH.

O artigo 6, da autora Gallo (2019), mostra o desafio que o professor enfrenta com os alunos com TDAH, como a dificuldade de ficar sentado, de se concentrar, de precisar de mais tempo para concluir uma tarefa, entre outras dificuldades. Também apresenta a dificuldade que esses professores encontram em elaborar um planejamento que tenha atividades que contemplem as reais necessidades desses alunos. Os resultados desses estudos mostraram que boa parte das turmas de fundamental I (na escola que foi feita a pesquisa), tem crianças com diagnóstico de TDAH. As dificuldades deste transtorno podem ser reduzidas, quando o professor conhecer o processo que acontece no cérebro, porque além de realmente conhecer o TDAH, pode preparar planejamentos que atendam as necessidades das crianças com TDAH.

No estudo 7, a autora Ogeda (2020) constata que as dificuldades interpessoais, emocionais e comportamentais dos alunos com superdotação e TDAH são os aspectos mais preocupantes. Atender as necessidades destes estudantes não é só atender às habilidades, mas que sejam considerados também o ambiente e o aconselhamento para uma melhor direção em suas diferentes esferas, tanto social e comportamental quanto emocional. O autor do artigo 8, Macedo (2020), conclui que a pesquisa feita colabora para a literatura, pois contém ideias importantes para compreender a rotina de crianças com TDAH. O objetivo deste estudo era avaliar a rotina e o perfil cognitivo de crianças com e sem TDAH e os resultados mostraram que as variáveis referentes a rotina e ao perfil cognitivo não têm relação, pois ambos os grupos apresentaram uma performance dentro da média esperada no WISC IV e não se diferem em termos da estrutura da rotina. Lembrando que as crianças com e sem TDAH são postas em ambientes com características parecidas em relação às oportunidades de estímulos. O que se entende que o ambiente desempenha uma forte atuação sobre o desenvolvimento cognitivo.

No Quadro 6 podemos observar minuciosamente todas essas conclusões.

Quadro 6 - Principais conclusões dos estudos selecionados

Principais conclusões	
1.	É importante que se busquem articulações entre os serviços de saúde e escola para a garantia de práticas voltadas para o sujeito integral, constituído por um corpo biológico e por suas relações familiares, sociais e aspectos econômicos e históricos. As polêmicas e debates presentes na mídia e na academia sobre o TDAH precisam ser colocados na pauta de trabalho de escolas e serviços de saúde

para que ocorra uma organização de estudos e discussões que possam envolver as minúcias relacionadas ao TDAH. Assim, torna-se fundamental manter uma postura vigilante para que crianças e adolescentes não sejam reduzidos aos seus aparatos biológicos, que possam ser compreendidos a partir da grande gama de aspectos que nos fazem humanos. A interlocução entre os saberes pedagógicos e os saberes do campo da saúde permite a reflexão e a construção de práticas que se opõem aos processos de patologização e medicalização e edifica práticas que sejam capazes de ouvir os sinais representados pela agitação excessiva e a falta de atenção. (SILVA, 2013, p. 133, 134)

2. Acredito que esta dissertação é o começo de uma caminhada para responder à pergunta de minha inquietude e me parece um caminho que de fato buscou o espaço aberto de que fala Larrosa. Quando disse que este trabalho pretendia ampliar a compreensão, percebi que falava em expandir o espaço. Para isso tornei-me viajante. No percurso construí um mapa, com o emprego da cartografia, desenhado pelo encontro com a história de Caetano e de sua família, mas também pela minha história, de aprendiz-cartógrafa, que desenhou seu primeiro mapa. Comecei, em seguida, a responder a pergunta “o que faço aqui?”, e nesse processo pude fazer a mesma pergunta àqueles que se dispuseram a respondê-la, como a professora Aline e os pais de Caetano, permitindo que juntos vivêssemos a dúvida. Espero ter trazido a dúvida também a quem lê este trabalho e que dela tenham nascido muitas outras perguntas, daquele tipo que encanta aos filósofos: novas, inéditas. É delas que inicia-se a construção de novas respostas. Parece-me que ao buscar compreender o processo de tornar-se TDAH de Caetano, ou talvez devesse dizer de destornar-se TDAH, acabei por apresentar também o processo de tornar-me aprendiz-cartógrafa, ou melhor devir-cartógrafa. (SANTOS, 2015, p. 98, 99)

3. O estudo de rastreamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) entre escolares do ensino fundamental encontra base abundante na literatura para discussão acerca das principais áreas de prejuízo, tratamento, descrição de padrões de comportamento e dados epidemiológicos em geral. Nesta pesquisa optou-se como informante o professor, pensando a pesquisa como uma primeira etapa para o estabelecimento do diagnóstico, daí o uso do termo —rastreamento e —características de TDAH, não assumindo o resultado da avaliação a partir de um único informante como ponto chave para o diagnóstico, mas como ponto de partida. Os resultados da pesquisa discutem com parte da literatura mais ampla, por exemplo, a predominância no sexo feminino, que tanto em estudos epidemiológicos quanto em investigações clínicas não são referidos, sendo apresentadas estimativas que vão de 2 meninos para cada menina até 9 meninos para cada menina, dependendo da natureza do estudo. Este dado, porém, permitiu levantar a discussão acerca do subdiagnóstico e subtratamento do TDAH em mulheres, isto porque elas apresentam mais comumente sinais de desatenção e não de hiperatividade, por isso atraem menos atenção de pais e professores, geralmente tendo indicação diagnóstica quando já encontraram níveis mais elevados de prejuízo acadêmico, o que também pode ser observado ao cruzar as variáveis "TDAH" e "Atraso escolar". (NOBRE, 2016, p. 53, 54)

4. Ficou evidente pela pesquisa, que o professor conhece os sintomas principais do TDAH, mas não tem informações suficientes e consistentes. Esse conhecimento é o ponto de partida para um olhar diferenciado e atento em relação ao aluno que não corresponde ao esperado no âmbito escolar, acadêmica ou socialmente, respeitando-se as particularidades e a multiplicidade inerente a qualquer grupo social. Nesse sentido, fica claro, então, a importância da suspeição e devido encaminhamento para avaliação com profissionais adequados, como psiquiatra, psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, compondo uma equipe multidisciplinar. Assim, mediante informações do professor, da família, além da observação direta, com base científica de investigação, entende-se que haverá um diagnóstico mais preciso. (LIMA, 2017, p. 78)

5. Se os resultados teórico-concretos mostraram, a partir de dados objetivos quantificáveis e reproduzíveis do experimento formativo realizado, que formas específicas de organização do ensino são sim os fatores determinantes no desenvolvimento da atenção voluntária de crianças em contexto escolar, incluindo aquelas com queixas de desatenção e hiperatividade/impulsividade, fica explícito quão equivocado está o argumento organicista e patologizante de que a medicalização é uma possibilidade de enfrentamento de comportamentos considerados desatentos e/ou hiperativos/impulsivos, que naturalmente prejudicam suas aprendizagens escolares. Segundo os resultados empíricos e sínteses teóricas desta pesquisa, que se somam às antes mencionadas, seria um disparate atribuir mudanças significativas no autocontrole da conduta e na atenção voluntária de crianças – que ocorrerem ao longo do ano letivo, de uma semana para outra ou até durante um mesmo

dia de aula – a mecanismos neurofisiológicos de origem genética, que ora se manifestaram e ora inexplicavelmente desapareceriam na atividade de estudo dos alunos. Ignorar todos os determinantes pedagógicos antes demonstrados sobre contextos, destinatários, conteúdos e, principalmente, sobre formas de ensino, insistindo em explicar características atencionais e suas possibilidades de avanços segundo uma lógica organicista e medicamentosa ensimesmada, retira o debate do plano das divergências desejáveis à produção do conhecimento, rebaixando-o ao patamar da grave falta de ética científica. (FERRACIOLI, 2018, p. 221, 222)

6. O estudo indica que o professor vem sendo constantemente desafiado pela presença dos estudantes com diagnóstico de TDAH nas salas de aula, sendo alunos que apresentam distração nas aulas e nas atividades pedagógicas, falta de concentração e muitos erros nos exercícios, precisando também de mais tempo para concluí-los. Também demonstram dificuldade de organização e planejamento, constantemente perdem ou esquecem seus objetos, se movimentam muito enquanto sentados e necessitam levantar-se durante as aulas, além de outros comportamentos incluídos no transtorno. Diante deste quadro, torna-se perfeitamente compreensível a dificuldade dos professores em relação à inclusão destes estudantes nas classes comuns do ensino regular, uma vez que a elaboração de um planejamento individualizado deva contemplar às necessidades reais destes estudantes, ninguém é melhor do que o próprio professor, devidamente auxiliado pelas pesquisas acadêmico-científicas acerca do assunto, para cumprir plenamente esta tarefa. Os resultados mostraram que a maioria das turmas de Fundamental I tem estudante com diagnóstico de TDAH e que as dificuldades do estudante com esse transtorno podem ser minimizadas a partir de estudos neurocientíficos sobre aprendizagem, neurodesenvolvimento e as particularidades do transtorno em si. Uma vez o professor conhecendo como se dá, no cérebro, tal processo, além de aprofundar o conhecimento no transtorno, este poderá elaborar planejamentos didáticos apropriados e adaptados para aulas que atendam às necessidades do estudante com TDAH. (GALLO, 2019, p. 65)

7. Pudemos constatar que os problemas interpessoais, emocionais e comportamentais dos estudantes com essa dupla excepcionalidade são considerados seus aspectos mais salientes e preocupantes. Atender às necessidades desses estudantes exige não apenas que atentemos a suas habilidades, mas que também sejam levados em conta o ambiente e o aconselhamento, com vistas a um melhor encaminhamento em suas distintas esferas: social, emocional e comportamental. As percepções de professores, pais/responsáveis e pares e o inconsciente coletivo afetam a vida desses indivíduos e, conseqüentemente, toda a sociedade, pois são capazes igualmente de determinar o que é possível ou impossível para cada um. (OGEDA, 2020, p. 181, 182)

8. Este estudo contribui para literatura, pois apresenta informações importantes para compreensão da rotina de crianças com TDAH. Tendo como principais achados as semelhanças da rotina e, do perfil cognitivo, entre crianças com e sem as características do transtorno. Além disso, os resultados sugerem que as variáveis referentes à rotina e ao perfil cognitivo não possuem relação, uma vez que ambos os grupos apresentaram desempenho dentro da média esperada no WISC IV e, não se distinguem em termos da estrutura da rotina. Destaca-se que as crianças com e sem TDAH estão inseridas em ambientes com características semelhantes em termos de oportunidades de estímulos. O que sugere que o ambiente exerce forte influência sobre o desenvolvimento cognitivo. (MACEDO, 2020, p. 71)

Fonte: A Autora, 2022.

Cada estudo obteve a sua conclusão baseada em suas pesquisas. Entretanto, fica claro que falta o conhecimento necessário para os atores principais na vida de uma criança com TDAH, sejam eles os familiares, os professores ou os médicos. Ainda é necessário achar um ponto de conexão, um elo entre esses atores, para que os estudos, o conhecimento, o diagnóstico e o tratamento das crianças com TDAH sejam feitos com maior eficiência.

3.7 Estudos que abordam as práticas pedagógicas que proporcionam acolhimento

Dos oito (8) estudos analisados, apenas dois (2) apresentaram práticas pedagógicas que proporcionam acolhimento para as crianças com TDAH. O estudo 5 de Ferracioli (2018), Desenvolvimento da Atenção Voluntária em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental: determinantes pedagógicos para a educação escolar. E o estudo 6 de Gallo (2019), Guia de práticas pedagógicas para atender estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no Ensino Fundamental.

Como no estudo 5 foi feita uma metodologia diferenciada, as práticas pedagógicas precisam ser explicadas com mais detalhes. Antes de tudo, precisamos explicar as siglas utilizadas: LI – Leitura Inicial; VI – Verificação Inicial do Desempenho Atencional na Tarefa; VF – Verificação Final do Desempenho Atencional na Tarefa; LF – Leitura Final. Os cadernos de aplicação foram divididos em quatro (4) partes (QUADRO 7), a primeira parte é:

A Leitura Inicial (LI – impressa em papel branco) teve por objetivo principiar as verificações e introduzir aos sujeitos o enredo da tarefa. Quem fez a leitura foi o pesquisador em voz alta, enquanto os sujeitos a acompanharam em seus respectivos materiais. Em ambos os cadernos, o conteúdo da LI mobilizou os sujeitos para a realização das 6 fases seguintes da tarefa através de um “desafio” (motivo inicial da atividade): para a VI, o texto se intitula “O tesouro da escola”; e para a VF, intitulou-se “Um baú cheio de lembranças”. Tratou-se de um mistério que os sujeitos foram convidados a resolver. [...] Pela característica desta parte da tarefa, em que os sujeitos apenas deveriam focar suas atenções no que o pesquisador leu e explicou, acompanhando ou não a leitura em seus respectivos materiais, a propriedade da atenção majoritariamente exigida na ação dos sujeitos neste momento foi a tenacidade [...] (FERRACIOLI, 2018, p. 80 e 81)

A segunda parte se divide em seis (6) fases, intituladas como F1, F2, F3, F4, F5 e F6. Cada fase utilizou uma cor, só a F5 que utilizou papel reciclado.

A Fase 1 (F1 – impressa em papel azul) seguiu imediatamente após o término da LI e inaugurou a segunda parte das Verificações do Desempenho Atencional na Tarefa, a mais longa e exigente em termos cognitivos e atencionais. Teve por objetivo escolar identificar 5 triângulos, de diferentes tipos, dentro de uma figura de padrões poligonais aleatórios. Os sujeitos deveriam pintar os triângulos que encontrassem e posteriormente contá-los, escrevendo esta quantidade (numeral ou por extenso) no local indicado pela seta. (FERRACIOLI, 2018, p. 83)

A Fase 2 (F2 – impressa em papel amarelo) teve início assim que o pesquisador constatou que a maioria dos sujeitos (se possível a totalidade deles) completaram a F1. Mesmo que alguns não a tenham concluído, foi importante seguir adiante para que os demais sujeitos não ficassem ociosos por muito tempo e, por isso, se dispersassem da tarefa, o que foi indicado nos pré-testes. Assim, ao passar de uma fase a outra, o pesquisador explicou que não haveria problemas se alguns ainda não tivessem terminado a fase anterior

e que poderiam concluí-la com calma mesmo que os demais seguissem adiante. [...] A F2 teve por objetivo escolar identificar duas categorias de figuras dentro de um todo mais amplo segundo critérios previamente definidos em seus enunciados. Os sujeitos deveriam inicialmente contar o total de figuras no quadro e escrever esta quantidade (numeral ou por extenso) no local indicado pela primeira seta; depois deveriam identificar as figuras de cada categoria e escrever as quantidades de ambas (numeral ou por extenso) nos respectivos locais indicados pelas demais setas. (FERRACIOLI, 2018, p. 84 e 85)

A Fase 3 (F3 – impressa em papel verde) teve por objetivo escolar verificar e exercitar a capacidade de leitura dos sujeitos ao identificarem no quadro as palavras que nomeiam as 5 figuras contidas nos círculos. Eles deveriam inicialmente reconhecer as figuras e as palavras que lhes davam nome, para então identificar e pintar estas mesmas palavras no quadro. Como não se esperava que estivessem efetivamente alfabetizados no início do 2º ano, as palavras que precisavam encontrar estavam contidas e sublinhadas no texto da LI, para que os sujeitos que tivessem dúvidas sobre como eram escritas pudessem voltar ao início do caderno e consultá-las, dando-lhes condições de concluírem sozinhos a fase. (FERRACIOLI, 2018, p. 86 e 87)

Baseada na fase anterior, a Fase 4 (F4 – impressa em papel rosa) teve por objetivo escolar verificar e exercitar a capacidade de escrita dos sujeitos ao inserirem na cruzadinha as palavras que nomeiam as 5 figuras distribuídas pela folha, nas linhas ou colunas indicadas pelas setas. Eles deveriam novamente reconhecer as figuras e as palavras que lhes davam nome, para então escrevê-las na cruzadinha e depois pintar mais uma vez todas elas. Os sujeitos poderiam do mesmo modo consultar o texto da LI ou então o quadro já finalizado da F3 caso não soubessem como as palavras eram escritas, dando-lhes mais uma vez condições de concluírem sozinhos a fase. (FERRACIOLI, 2018, p. 88)

A Fase 5 (F5 – impressa em papel reciclado) teve por objetivo escolar verificar e exercitar a capacidade de combinação de elementos entre grupos distintos. Os sujeitos deveriam associar cores a cada um dos elementos dos dois grupos (peças de roupas para a VI e partes de robôs para a VF) e então combiná-los através das cores correspondentes conforme figuras compostas nos quadros. Neste momento das verificações o pesquisador reforçou o motivo de realizarem aquelas fases, salientando aos sujeitos que tinham chegado muito longe no jogo e logo receberam a pista para desvendar o mistério do enredo, como uma forma de recobrar aos participantes o sentido de seguirem com a tarefa. (FERRACIOLI, 2018, p. 89 e 90)

A Fase 6 (F6 – impressa em papel branco) teve por objetivo escolar verificar e exercitar a capacidade de percepção e reprodução simétrica de figuras. Os sujeitos deveriam pintar no quadriculado à direita (em branco) a figura do quadriculado à esquerda, de maneira idêntica e usando ao menos duas cores diferentes, conforme o modelo. O quadriculado deu aos sujeitos a possibilidade de contar os quadradinhos para então reproduzir as figuras nas posições e cores corretas, o que certamente exigiu muito cuidado e atenção. Neste ponto da tarefa provavelmente as atenções da maioria dos sujeitos estariam esgotadas, o que foi ao encontro do objetivo das verificações: observar o quanto os sujeitos foram capazes de auto controlarem suas condutas e manterem voluntariamente suas atenções em tarefas de tipo escolar. Por este motivo se optou por colocar na última fase o exercício que, em tese, seria o mais exigente em termos atencionais de toda a tarefa, criando uma circunstância na qual poucos participantes (talvez nenhum) conseguissem se manter perfeitamente concentrados até o final. (FERRACIOLI, 2018, p. 91)

A terceira parte se dá pelo momento em que são entregues as pistas para finalizarem o jogo. Essa pista e a LF foram entregues em duas páginas e só foram dadas após os sujeitos da pesquisa terminarem todas as fases da parte dois, pois para o pesquisador não fazia sentido entregar a pista, que é a resolução do mistério, desde o início porque com a pista desde o começo do Caderno de Aplicação, os sujeitos não fariam todas as fases da parte dois, sendo que a recompensa para quem finalizasse essas fases era a pista.

Tanto para a VI quanto para a VF, a “Pista” também foi um exercício escolar: ligar pontos numerados, baseado em exemplos equivalentes contidos nas apostilas do 1º ano que dentro do enredo os sujeitos tivessem passado a um novo nível do “jogo”, em termos atencionais a tarefa continuaria exigindo deles concentração e autocontrole da conduta para chegarem ao final, que o pesquisador deixou claro que se aproximava. Esta parte da tarefa foi chamada de “Pista” porque a imagem que se forma quando os sujeitos ligam ordenadamente os pontos é o elemento que faltava para chegarem ao fim do mistério proposto na LI. No caso da VI, a figura formada foi uma Chave (impressa em papel branco) para “abrir o baú de madeira”; já para a VF a figura foi uma Mochila (impressa também em papel branco) onde estavam “guardadas as lembranças” mencionadas na história. (FERRACIOLI, 2018, p. 92 e 93).

O objetivo escolar estrito da fase foi verificar e exercitar a capacidade de contagem em ordem crescente dos sujeitos (de 1 a 35), ao mesmo tempo em que ligariam os pontos formando uma figura. Porém o objetivo principal para a Verificação como um todo, que também era desejável ao processo de escolarização, foi possibilitar aos sujeitos que reconhecessem a figura formada e a associam à problemática contida no enredo, para então elaborar uma operação lógica de síntese em relação à história, concluindo como aquele elemento novo poderia resolver o mistério. Para a VI, os sujeitos deveriam reconhecer a Chave e concluir que poderiam utilizá-la para abrir o baú que estava trancado; para a VF, deveriam reconhecer a Mochila e concluir que as lembranças não estavam num baú, como no começo do ano, mas sim numa mochila. Em ambos os casos poderiam ou não pintar as figuras que se formassem, a depender do progresso geral da turma até aquele ponto. (FERRACIOLI, 2018, p. 93)

A quarta parte e última parte é o desfecho que todo o processo percorrido nas outras partes, o desfecho do enredo.

A Leitura Final (LF – impressa em papel branco) foi a última parte da tarefa e teve por objetivo realizar o desfecho do enredo, apresentando os desdobramentos da resolução do mistério proposto na LI e revelado pela Chave ou Mochila na página anterior. [...] o caso da VI, o desfecho da história “O tesouro da escola” estava associado ao conteúdo do baú de madeira, que acabaram de abrir. O Prof. Sérgio explicou à “Turma do Luan” que o maior tesouro da escola eram os livros, por isso o baú estava repleto deles, convidando-os a lê-los, como uma forma de valorização da leitura também para os sujeitos de pesquisa.

No caso da VF, o desfecho da história “Um baú cheio de lembranças” estava associado à descoberta de que não se tratava realmente de um baú de madeira, como no começo do ano (VI), mas sim de uma mochila, onde estavam de fato as lembranças. A Profa. Mônica explicou isso à “Turma do Luan” e apontou que a sala de aula (não apenas a imaginária da história, mas também a sala de

aula real da turma de sujeitos) estava repleta de mochilas, sugerindo que em uma delas estavam as lembranças. Neste momento, revelou-se na LF que a mochila em questão era a do pesquisador, que esteve visível sobre a mesa da sala de aula todo o tempo da Verificação, momento em que se encerraram os registros de dados. Após isso e aproveitando o enredo da VF, como forma de encerramento e despedida dos pesquisadores aos sujeitos, distribuiu-se pequenos presentes previamente guardados naquela mochila, que serviram realmente de lembranças de despedida aos sujeitos. (FERRACIOLI, 2018, p. 94 e 95)

Observando todos os processos utilizados nesta pesquisa, por mais que esse Caderno de Avaliação tenha sido feito para esse estudo, pode-se observar que são práticas pedagógicas que podemos usar no planejamento escolar. Mudando algumas tarefas, mudando a reviravolta final, para que não fique repetitivo. São atividades que podem ser incluídas para o melhor acolhimento de crianças com TDAH.

A pesquisa 6 utiliza atividades que são mais práticas para fazer, porém visando trazer um conteúdo diferenciado para o planejamento de aula. Foram escolhidas cinco (5) práticas pedagógicas desse estudo. A primeira atividade consiste em uma brincadeira de pescaria de letras, as regras da brincadeira são construídas pelo o grupo com intermediação da professora, e depois a brincadeira poderá começar. O objetivo da atividade é que, o aluno pesque uma letra e diga uma ou duas palavras que comece com a letra pescada e assim sucessivamente. Essa atividade busca analisar como está a alfabetização das crianças, além de observar também como anda o raciocínio.

A segunda atividade busca trabalhar com os cinco (5) sentidos das crianças: tato, olfato, paladar, visão e audição. É uma atividade que necessita de um lugar como uma cozinha ou refeitório, pois trabalha com frutas. Inicialmente divide a turma em pequenos grupos. Coloque as estações de separar as frutas, lavar, descascar, cortar e colocar em copinhos e cada grupo vai passar em todas as estações para que tenha a experiência completa da atividade. A atividade se iniciará logo após as orientações dadas pela a professora/professor. Depois de terem vivenciado cada estação, as crianças irão se posicionar em círculo para que conversem sobre os 5 sentidos, como por exemplo, qual o sentido você mais usou nas estações? Em qual estação o sentido do tato foi mais usado? E assim sucessivamente. Após essa conversa dos sentidos, os alunos poderão comer a salada de frutas e darão início a outra conversa: a reflexão sobre os hábitos alimentares saudáveis. Ao final da aula experimental, os alunos ajudarão na limpeza do ambiente.

A terceira atividade é sobre matemática. A professora/professor dividirá as carteiras em quatro (4) grupos. Cada grupo terá um desafio sobre matemática para resolver. Os alunos escolherão qual desafio vão querer fazer, de forma autônoma, e

pegaram o material necessário para resolver esse desafio escolhido. A realização do desafio será feita em silêncio e os alunos poderão utilizar o livro didático para ajudá-los. Ao finalizar um desafio irão aguardar um lugar na próxima mesa, para realizar o outro desafio e assim consecutivamente. O objetivo é que todos os alunos façam todos os desafios. O primeiro desafio consiste em estudar planificações através do jogo de memória, o segundo é ser capaz de multiplicar, o terceiro é realizar operações com o material dourado e o quarto é realizar cálculos a partir da tabuada.

A quarta atividade consiste em fazer um teatro sobre os fatos históricos do Brasil. O livro escolhido para a realização das cenas foi “Porque o Brasil é grande”. As crianças sentam em círculo e fazem o primeiro momento, que é a leitura compartilhada do livro. Ainda em círculo, discutem sobre as ideias principais do livro, esse é o segundo momento. Os alunos se dividem em três (3) grupos e organizam as cenas, a cena 1 A grande disputa marítima e o Tratado de paz! Cena 2: A viagem que terminou no Brasil. Cena 3: Descobrimos o interior do Brasil. O terceiro momento se dá pela a escrita das cenas e o quarto momento é a apresentação dos grupos.

A quinta atividade é a construção de um modelo de fóssil. Terão duas partes: a primeira parte é a atividade prática da confecção dos modelos e a segunda parte é a reflexão e registro. A partir do diálogo com a turma sobre o procedimento de decomposição dos organismos fossilizados, cada estudante pegará seus materiais recicláveis, e iniciará a confecção do seu fóssil. A partir das orientações da receita, os estudantes serão divididos em pequenos grupos, mas criarão seus modelos de diferentes tipos de fósseis individualmente. Cada estudante utilizará os materiais levados para a aula. Para terminar a aula, os estudantes apresentarão seus fósseis, citando os materiais utilizados e relacionando com o conteúdo já estudado através do livro didático, do recurso audiovisual utilizado pela professora e a partir do debate que precedeu a confecção dos fósseis. Por último, serão feitos os registros em fichas individuais, sobre tudo o que memorizaram.

O Quadro 7 a seguir, mostra essas atividades usadas em ambos os estudos 5 e 6 respectivamente.

Quadro 7 - Práticas pedagógicas que proporcionam acolhimento

Práticas pedagógicas que proporcionam acolhimento
Estudo 5 Assim sendo, a estrutura geral de ambos os Cadernos de Aplicação foram:

- Primeira parte (impressa em papel branco): Texto inicial com apresentação das personagens e a problemática do enredo, chamado de Leitura Inicial (LI);
- Segunda parte (impressa em papel colorido): A parte da tarefa realizada pelos sujeitos com conteúdos e enunciados de exercícios escolares. Foi organizada em 6 Fases: F1 – papel azul, F2 – papel amarelo, F3 – papel verde, F4 – papel rosa, F5 – papel reciclado e F6 – papel branco;
- Terceira parte (impressa em papel branco): Pista na forma de exercício escolar (uma Chave para VI e uma Mochila para VF) que provocava o desenrolar da trama proposta na LI;
- Quarta parte (impressa em papel branco): Texto final com o desfecho da trama proposta na LI e que encerrava as verificações, chamado de Leitura Final (LF).

Estudo 6

1. Numa roda, a professora irá propor uma conversa sobre a brincadeira pescaria; A professora mostrará para a roda de estudantes, a bacia com as cartelas; as regras serão construídas pelo grupo, com mediação da professora e a brincadeira começará; após a pesca da letra, o estudante irá pensar e falar para o grupo uma ou duas palavras que iniciem com a letra pescada. E, assim, sucessivamente.
2. Em ambiente fora da sala de aula, os estudantes irão experimentar um novo modelo de aula. Inicia-se a aula, dividindo as tarefas em pequenos grupos (separar as frutas, lavá-las, descascá-las, cortá-las e coloca-las em copinhos); Cada grupo irá experimentar todas as tarefas propostas, em forma de rodízio; Após as orientações para cada grupo, a professora dará as instruções para os estudantes iniciarem a atividade; Depois de todos terem vivenciado cada etapa da atividade, os estudantes se posicionaram em círculo e iniciaram uma conversa sobre os 5 sentidos; Cada estudante irá experimentar a salada de frutas, e a conversa será direcionada à reflexão dos hábitos alimentares saudáveis. No término da aula experimental, os estudantes ajudam na limpeza do ambiente.
3. A professora fará divisão das carteiras da sala em 4 grupos. Para cada grupo terá a folha com 1 desafio matemático; os estudantes deverão se organizar nas mesas, de forma autônoma e pegar o material necessário para cumprir o desafio de sua mesa; os estudantes estarão em silêncio para realização de cada desafio e poderão recorrer ao livro didático; ao término de um desafio, irão aguardar a vaga na próxima mesa para ocupá-la e cumprir com o próximo exercício de fixação (desafio) e, assim, sucessivamente. Os desafios serão: Desafio 1: estudar planificações através do jogo de memória; Desafio 2: ser capaz de multiplicar; Desafio 3: realizar operações com o material dourado; Desafio 4: realizar cálculos a partir da tabuada. **ATENÇÃO:** As carteiras estarão dispostas em 4 grupos; cada mesa com um desafio.
4. 1º momento – Leitura compartilhada do Livro “Porque o Brasil é grande”: Os estudantes são organizados em círculo para a realização da leitura compartilhada do livro na biblioteca. 2º momento – Discussão sobre as ideias principais do livro, ainda em círculo. Debate sobre as principais ideias do livro e selecionados três fatos históricos para serem transformados em cenas. Os três grupos se dividem e organizam as cenas. Cena 1: A grande disputa marítima e o Tratado de paz! Cena 2: A viagem que terminou no Brasil. Cena 3: Descobrimo o interior do Brasil. 3º momento – Escrita das cenas. Os estudantes foram divididos em grupos e iniciaram a escrita dos diálogos para as cenas. 4º momento – Apresentação dos grupos. Cada grupo se organiza e apresenta sua cena.
5. 1ª parte: Atividade Prática Confeção de modelos 2ª parte: Reflexão e registro. Inicia-se a aula com resumo oral do que já foi estudado no livro didático. A partir da conversa com a turma sobre o processo de decomposição dos organismos fossilizados, cada estudante pegará seus materiais recicláveis, a fim de iniciar a confecção do seu fóssil. A partir das orientações da receita, os estudantes serão divididos em pequenos grupos e, individualmente, criam seus modelos de diferentes tipos de fósseis. Cada estudante utilizará os materiais levados para a aula. Para finalizar a aula, os estudantes apresentarão seus fósseis, informando os materiais utilizados e fazendo associação com o conteúdo já estudado através do livro didático, do recurso audiovisual utilizado pela professora e a partir do debate que antecedeu a confecção dos fósseis. Por último, serão realizados os registros em fichas individuais, sobre tudo o que memorizaram.

Fonte: A Autora, 2022.

Todas as atividades propostas foram feitas para as escolas e as necessidades vistas pelos os pesquisadores no Estado das pesquisas. A pesquisa 5 foi realizada no Estado de

São Paulo e a pesquisa 6 no Estado do Rio de Janeiro. Contudo, isso não impede de que essas atividades sejam feitas em outros Estados, basta a escola e o professor ter a sensibilidade e o entendimento de que as necessidades das crianças com TDAH possam ser diferentes.

No estudo 6 são apresentadas cinco (5) atividades, cada uma de acordo com o ano escolar que a criança está cursando. Então a primeira atividade é para uma turma de 1º ano, a segunda atividade é para uma turma de 2º ano e assim sucessivamente. Entretanto, o regente da sala de aula precisa saber e entender as necessidades dos seus alunos, em especial o (s) seu (s) aluno (s) com TDAH, e ir adaptando as atividades para a sua turma. Ter alguém acompanhando essas atividades com a criança com TDAH, é de extrema importância, porque ao mesmo tempo que essas atividades possam despertar interesse nessa criança também pode causar estresse, desinteresse, desatenção. É uma linha tênue entre dá muito bom e dá muito errado. Então ter alguém que impulse e incentive a criança com TDAH a participar dessas atividades é essencial para o bom êxito do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizando o mapeamento sistemático como instrumento de construção de dados sobre os estudos que obtêm práticas pedagógicas para o melhor acolhimento de crianças com TDAH, foi possível explorar de forma aprofundada o problema de pesquisa que motivou este trabalho: “como é de que forma a escola pode tratar as crianças com esse transtorno na perspectiva do acolhimento e de um olhar inclusivo?”. Dessa forma, nos

orientamos pelo objetivo geral, o qual foi definido como “investigar como tem sido estudada a inclusão escolar de crianças com TDAH nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de um estudo de revisão, priorizando o levantamento de tipos de práticas pedagógicas voltadas para o acolhimento dessas crianças na sala de aula”. De forma provisória, podemos dizer que foi possível conhecer como, após a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, e uma compreensão ampliada de inclusão escolar para todos os tipos de estudantes, as práticas de sala de aula que tiveram um bom resultado diante das especificidades dos desafios que o TDAH traz para os processos de aprendizagem.

Para explorar este assunto com mais propriedade, busquei teses e dissertações que já haviam sido feitas sobre este tema. Priorizamos esse tipo de publicação por duas razões principais: em função da vantagem de haver um repositório nacional unificado de fácil acesso e de alta confiabilidade e pelo fato de que nem todas as pesquisas realizadas no território nacional resultam em artigos publicados em veículos de acesso livre. Inicialmente, pareceu que seria um trabalho mais fácil, porém ao afunilar a pesquisa e aprofundar no assunto de práticas pedagógicas, houve um desapontamento em relação a quantidade de estudos encontrados, que foram poucos principalmente na área da Educação. Um grande aprendizado foi constatar a importância de um resumo bem elaborado e a seleção criteriosa de palavras-chave, pois isso impacta diretamente na tarefa de seleção dos trabalhos.

No primeiro capítulo com a fundamentação teórica, podemos notar que ainda existem lacunas nos estudos sobre o TDAH, mesmo que o diagnóstico do TDAH tenha tido um crescimento notável nos últimos anos, ainda há autores que não apoiam a conceituação do TDAH, mesmo sendo um transtorno reconhecido pela OMS. Os principais estudos sobre o tema são feitos pelos médicos, psicólogos, psicopedagogos e neuropsicólogos, por ser um transtorno multiplicidade de sintomas. Observamos assim que, faltam estudos na área da educação, mesmo a escola sendo um dos ambientes em que a criança com TDAH passa boa parte do seu tempo.

O segundo capítulo delinea o caminho que foi traçado para que este trabalho obtivesse os resultados possíveis, o mapeamento sistemático. Podendo ajudar a preencher as lacunas e proporcionar estudos futuros. Com isso, os resultados trouxeram consigo respostas, confirmações e ainda mais perguntas sobre o estudante com TDAH. Como mostrado no capítulo dos Resultados, a partir de 2015 houve pelo menos uma (1) pesquisa

em cada ano até 2019, e em 2020 tiveram duas (2) pesquisas. O que mostra que a cada ano há mais descobertas, mais espaços para explorar. Aprendemos que sempre há espaço para mais pesquisas e que as lacunas fazem parte de toda a construção do conhecimento sobre o tema. Inclusive, sugerimos que as pesquisas futuras deem mais visibilidade ao papel da família no estudo do TDAH.

Observa-se que a área médica é a que mais pesquisa sobre o TDAH, seguido da Psicologia por causa dos sintomas neurológicos e psicológicos. Porém é importante ressaltar que, faltam pesquisas na área da Educação abordando as práticas pedagógicas, porque educar é prática todos os dias. É importante o diagnóstico médico, mas não devemos invisibilizar o sujeito e o seu processo de desenvolvimento, pois o TDAH não é uma doença e sim um funcionamento, que precisa ser compreendido.

Este estudo me ensinou que muitas vezes, as práticas pedagógicas que proporcionam um acolhimento para a criança com TDAH, vão além das atividades inclusivas. É o observar, é o conhecer, é entender a especificidade do aluno, viver um dia de cada vez e priorizar a prática do convívio, pois o acolhimento implica em relações, envolvimento e engajamento. Alguns dias serão bons, outros serão ruins, entretanto todos os dias é um avanço, é um conhecimento adquirido que no futuro fará uma grande diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDA – Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **O que é o TDAH**. Disponível em: < <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>>. Acesso em: 5 de abr. de 2022.

ALENCAR, Maria de Jesus Queiroz. **Avaliação das estratégias de ensino atencionais: a prática pedagógica para o aluno com Transtorno Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH**. 2006. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2006.

BATISTA, Aline Maria. **Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade: O atendimento especializado na perspectiva dos professores da sala de recursos**, 2011. 47f. Monografia – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

COUTO, Taciana de Souza; MELO-JUNIOR, Mario Ribeiro de.; GOMES, Cláudia Roberta de Araújo. **Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão**. Ciências & Cognição 2010; Vol 15 (1): 241-251. Disponível em: < <http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/202>>. Acesso em: 6 de abr. 2022.

DA REDAÇÃO. **Consumo de Ritalina no Brasil cresce 775% em dez anos**. Revista Veja, São Paulo, 11 ago. de 2014. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/saude/consumo-de-ritalina-no-brasil-cresce-775-em-dez-anos/>>. Acesso em: 4 de abr. de 2022.

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças do anos iniciais do Ensino Fundamental: determinantes pedagógicos para a educação escolar'** 28/08/2018 231 f. Doutorado em educação escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Araraquara.

GALLO, Rejane Cristina Schaffer. **Guia de práticas pedagógicas para atender estudantes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade no ensino fundamental I'** 19/11/2019 79 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Universidade Federal Fluminense, Niterói,

GHIGIARELLI, Denise Ferreira. **TDAH e o processo de aprendizagem**. Site da ABDA, Rio de Janeiro, 8 jun. 2016. Disponível em: < <https://tdah.org.br/tdah-e-o-processo-de-aprendizagem/>>. Acesso em: 6 de abr. 2022

GONÇALVES, Paulo. **O que é hiperatividade?** Disponível em: <https://hiperatividade.pt/> . Acesso em: 12 ago. 2021.

GRANT, Maria J.; BOOTH, Andrew. **A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies**. Journal compilation © 2009 Health Libraries Group. Health Information and Libraries Journal, 26, pp.91–108. Disponível em: < <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>>. Acesso em: 7 de abr. 2022.

HIPERATIVIDADE- O QUE SER HIPERATIVO? Disponível em: < <https://dda-deficitdeatencao.com.br/hiperatividade/>> . Acesso em: 12 ago. 2021.

INSTITUTO DE PSICOLOGIA, CAEP. Instituto de Psicologia, Brasília. Disponível em:

<http://www.ip.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=420&Itemid=432>. Acesso em: 21 de abr. 2022.

JOU, Graciela Inchausti de; AMARAL, Bruna; PAVAN, Carolina Robl; SCHAEFER, Luíziana Souto; ZIMMER, Marilene. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Um Olhar no Ensino Fundamental.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 23 (1), 29-36. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/Q4GXdJzTPvBdgwJwNZv8mrw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 4 de abr. de 2022.

KOOGAN, Abrahão; HOUAIIS, Antônio. **Enciclopédia e Dicionário Ilustrado.** 4 ed. Rio de Janeiro: Edições Delta, 1999.

LEITE, Neiva Terezinha Chaves; FERREIRA, Josiane Peres. **Hiperatividade X Indisciplina: Contribuições para o Cotidiano Escolar 2007-2008.** Disponível em: <<http://www.profala.com/arthiper7.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

LIMA, Cristina Bruno De. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): um olhar sob a perspectiva da educação especial inclusiva guia para professores'** 17/07/2017 113 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Universidade Federal Fluminense, Niterói.

MACEDO, Cleidson Felipe Damasceno De. **A Rotina e o Perfil Cognitivo de crianças com e sem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade'** 10/06/2020 96 f. Mestrado em Psicologia. Universidade Federal Do Pará, Belém.

NOBRE, Joao Paulo Dos Santos. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: um estudo de rastreamento entre escolares de Castanhal/PA** 30/06/2016 72 f. Doutorado em Psicologia. Universidade Federal Do Pará, Belém.

OGEDA, Clarissa Maria Marques. **Superdotação e transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: um estudo de indicadores e habilidades sociais.** 14/02/2020 233 f. Mestrado em educação. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho Marília.

PETRY, A. **Hiperatividade: Características e procedimentos básicos para amenizar as dificuldades.** Professor, Porto Alegre. Abril, p.47-48, juh/set, 1999.

PHELAN, Thomas W. **TDA/TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - Sintomas, Diagnósticos e Tratamentos: Crianças e Adultos.** São Paulo: M. Books do Brasil Editora LTDA, 2005.

ROCHA, Fabio Gomes; NASCIMENTO, Bruno Alves Reis; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Caryvalho do. **UM MODELO DE MAPEAMENTO SISTEMÁTICO PARA A EDUCAÇÃO.** Cadernos da Fucamp, v.17, n.29, p.1-6/2018. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1180/858>>. Acesso em: 7 de abr. 2022.

ROHDE, Luis A; HALPERN, Ricardo. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização.** Rio de Janeiro: Jornal de Pediatria, 2004.

SANTOS, Teresa Rachael Rodrigues. **Tornar-se TDAH: cartografia de um processo.** 16/03/2015 117 f. Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Universidade De Brasília, Brasília.

SILVA, Kelly Cristina Dos Santos. **O Diagnóstico do TDAH: concepções de professoras de atendimento especializado, outros profissionais da Educação e profissionais da Saúde'** 17/09/2013 144 f. Mestrado em educação e saúde na infância e adolescência. Universidade Federal De São Paulo, Guarulhos, SP.

SOBRE a Secretaria. Secretaria da Educação, Brasília. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/sobre-a-secretaria-estrutura/>>. Acesso em: 21 de abr. 2022.

Verdum, P. de L. (2013). **Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?.** Educação Por Escrito, 4(1), 91-105. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.puocs.br/index.php/iberoamericana/N%C3%83%C6%92O%20https://www.scimagojr.com/index.php/poescrito/article/view/14376>>. Acesso em: 6 de abr. 2022.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; OLIVEIRA, Ariane Rocha Felício de. **TDAH: Conceitos Vagos, Existência Duvidosa.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2736>>. Acesso em: 5 de abr. de 2022.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189130424009.pdf>>. Acesso em: 7 de abr. 2022.

WISC IV: Aplicação, avaliação e interpretação dos subtestes e seus resultados. Conselho Federal de Psicologia, Brasília, 18 de mar. de 2017. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/?evento=wisc-iv-aplicacao-avaliacao-e-interpretacao-dos-subtestes-e-seus-resultados#:~:text=A%20Escala%20Wechsler%20de%20Intelig%C3%A2ncia,16%20anos%20e%2011%20meses.>>. Acesso em: 21 de abr. 2022.

PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Pensar no futuro me causa um misto de sentimentos, porque tenho muitos objetivos e esperanças, porém tenho medo de não alcançar esses objetivos e acabar me frustrando. Mas vivo um dia de cada vez, me esforçando ao máximo para que esses objetivos sejam cumpridos.

Desde o início da minha graduação penso em me dedicar a uma pós-graduação em Psicopedagogia, pois envolve tudo que eu gosto, que é a aprendizagem e a mente humana. Acredito que meu TCC mostra bastante sobre isso, pois é um tema que trago comigo desde 2018. Durante meus dez semestres na faculdade, nunca titubeei sobre o que queria fazer depois da graduação.

Mesmo com tanta certeza, também tenho incertezas que habitam em mim e que me fazem pensar: é realmente isso que quero para o meu futuro?

O futuro é incerto e muitas coisas podem acontecer no caminho até a realização dos tais objetivos. Por hora, quero apenas aproveitar esse momento tão esperado do término da graduação, para finalmente poder dizer que eu consegui.

Mas antes de tudo isso, quero me tornar uma profissional que tenha empatia, que tenha amor pela profissão. Pretendo passar no concurso da Secretaria de Educação e me tornar uma professora concursada, porque também quero, por um período, ser regente de sala de aula. Quero explorar as várias faces da Pedagogia, porque é uma profissão linda e desafiadora

APÊNDICES

APÊNDICE A – Títulos e Palavras-chave usados para a construção das nuvens de palavras

Títulos	Palavras-chave
1. Anos iniciais; 2. Atenção; 3. Atenção; 4. Atenção; 5. Atenção; 6. Atenção; 7. Atenção voluntária; 8. Atendimento especializado; 9. Cartografia; 10. Concepções; 11. Crianças; 12. Crianças; 13. Déficit; 14. Déficit; 15. Déficit; 16. Déficit; 17. Déficit; 18. Desenvolvimento; 19. Determinantes pedagógicas; 20. Diagnósticos; 21. Educação escolar; 22. Educação Especial Inclusiva; 23. Ensino fundamental; 24. Ensino Fundamental I; 25. Escolares; 26. Estudantes; 27. Estudo; 28. Estudo; 29. Guia; 30. Guia de práticas pedagógicas; 31. Habilidades sociais; 32. Hiperatividade; 33. Hiperatividade; 34. Hiperatividade; 35. Hiperatividade; 36. Hiperatividade; 37. Indicadores; 38. Perfil cognitivo; 39. Processo; 40. Professoras; 41. Professores; 42. Profissionais da educação; 43. Profissionais da saúde; 44. Rastreamento; 45. Rotina; 46. Superdotação; 47. TDAH; 48. TDAH; 49. TDAH; 50. Tornar; 51. Transtorno; 52. Transtorno; 53. Transtorno; 54. Transtorno; 55. Transtorno.	1. Crianças; 2. Diagnósticos; 3. TDAH; 4. Escola; 5. TDAH; 6. Fundamental I; 7. Adaptação pedagógica; 8. Neurociências; 9. E-book; 10. TDAH; 11. Educação; 12. Aluno; 13. Professor; 14. Intervenção; 15. TDAH; 16. Escolares; 17. Rastreamento; 18. TDAH; 19. Rotina; 20. Cognição; 21. TDAH; 22. Biopolítica; 23. Epistemologia; 24. Medicalização; 25. Cartografia; 26. Desenvolvimento psíquico; 27. Atenção voluntária; 28. Internalização; 29. Signos; 30. Educação escolar; 31. Ensino; 32. Dupla excepcionalidade; 33. Altas habilidades; 34. Superdotação; 35. TDAH.