

DESAFIOS ESCOLARES DE UM ALUNO DIAGNOSTICADO COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

SCHOOL CHALLENGES OF STUDENTS DIAGNOSED WITH ATTENTION AND HYPERACTIVITY DISORDER

Data de entrega dos originais à redação em: 24/11/2015
e recebido para diagramação em: 19/04/2016.

Alexandre da Silva de Paula ¹
Raquel Martins Sartori ²
Amanda Ester de Oliveira Contiero ³

A presente pesquisa analisou os desafios escolares de um aluno diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Em termos metodológicos, optou-se pelo estudo de caso. Para a coleta de informações, foram realizadas observações do cotidiano em sala de aula durante três meses e, posteriormente, entrevistas abertas semiestruturadas com os participantes. O fracasso escolar foi representado como um problema individual, tendência reforçada por diagnósticos, avaliações e laudos de profissionais da saúde e educação. Verificou-se um ciclo de tentativas malsucedidas na inclusão, a ausência de práticas pedagógicas e disciplinares, o que repercutia na saúde mental do aluno e seus familiares. Neste sentido, destacou-se a construção social do estigma, os mecanismos implícitos na exclusão e, ainda, o sofrimento dos envolvidos na trama pedagógica e institucional.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Inclusão Escolar. Dificuldades de Aprendizagem.

This research analyzed the school challenges of the students diagnosed with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder. A case study was the methodological procedure adopted. For the information collect, we performed daily observations in the classroom for three months and semi-structured interviews with participants. The educational failure was represented as an individual problem, reinforced by diagnosis and analysis by professionals of the mental health care and education. There was a cycle of unsuccessful attempts for inclusion and the absence of pedagogical and disciplinary practices able to prevent the bullying. Thus, the student and the family suffered from mental health disorders. The research highlighted the social construction of stigma, the implicit mechanisms in the exclusion, also the sufferings of those involved in educational and institutional structures.

Keywords: Attention Deficit and Hyperactivity Disorder. School Inclusion. Learning Difficulties.

1 INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, observa-se o empobrecimento dos vínculos entre professores e alunos, além da presença de profecias autorrelizadoras mediando as práticas de ensino. É sabido que, muitas vezes, essa relação é desigual, levando a um estilo de aprender em que a passividade e a atitude acrítica são as marcas mais evidentes (RAMOS-CERQUEIRA, 1997).

Somam-se a isso as diversas justificativas para o fracasso escolar, as quais cristalizam-se no discurso dos professores como: os baixos salários, condições estruturais precárias, fragilidade da gestão pública ou a dinâmica das famílias. Contudo, a urgência em aprimorar a qualidade do ensino oferecido à população excluída tornou-se evidente há décadas, devido, dentre outros fatores, à democratização das escolas públicas e às iniciativas do Estado no combate ao analfabetismo.

O Ensino Básico permanece como foco de atenção, em um cenário com índices de evasão que precisam ser revistos. Na ausência de trabalhos pedagógicos que abarquem as diferenças na aprendizagem, a consequência é a exclusão do aluno considerado “fraco”, atingindo, principalmente, grande

parte dos alunos com necessidades educacionais específicas. Nesta seara geralmente se inclui o aluno diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Em diferentes cidades brasileiras, pode-se estimar que no mínimo 3,5% das crianças em idade escolar apresentam o transtorno, que ocasiona efeitos devastadores na sua vida familiar, social e nos estudos, sendo, portanto, um tema merecedor de discussões em diversas áreas de conhecimento, dentre elas a Educação Especial (ROCHA; DEL PRETTE 2011, p. 33)

O TDAH compreende uma tríade sintomatológica caracterizada por desatenção, hiperatividade e impulsividade. A desatenção pode ser identificada, por exemplo, pelas dificuldades de prestar atenção a detalhes ou errar por descuido em atividades escolares. A hiperatividade se caracteriza por agitar as mãos ou os pés, remexer na cadeira, abandonar a cadeira em sala de aula, dificuldade em brincar ou permanecer tranquilo em atividades. Já os sintomas de impulsividade envolvem respostas precipitadas antes das perguntas,

1 - Doutor em Psicologia pela USP-FFCLRP - IFSP - Votuporanga.

2 - Douranda em Psicologia pela Ufscar - Centro Universitário de Votuporanga.

3 - Psicóloga - Centro Universitário de Votuporanga.

dificuldade em esperar e interromper assuntos (ROHDEA et al., 2000).

Em síntese, o TDAH é um transtorno comum na infância e pode ter um impacto significativo sobre o desenvolvimento posterior. O tratamento requer uma abordagem sistêmica, uma vez que nenhum tipo de tratamento abrange todas as dificuldades experimentadas por estas crianças e adolescentes (DESIDÉRIO; MIYAZAKI, 2007, p. 174).

Considera-se “transtorno” toda desordem cognitiva e/ou comportamental sobre a qual não são identificados fatores orgânicos específicos. Deste modo, a fatores biológicos podem estar envolvidos em um transtorno, porém, não constitui uma variável exclusiva de determinação do problema. A especificidade comportamental do aluno com tal transtorno requer do professor habilidades e competências para o manejo das condições de ensino, de modo a garantir a efetividade do processo de ensino para estes alunos, assim como para os demais.

Todavia, um recurso predominantemente usado nos casos diagnosticados é a medicalização. A medicalização da aprendizagem é uma evidência que toma proporções preocupantes a cada dia. É comum a prescrição excessiva de medicações aos alunos diagnosticados com TDAH. “Essa é a essência da patologização e o ponto de partida para a consolidação do processo de medicalização” (MEIRA, 2012, p. 141).

No sistema de educação brasileiro não é incomum a presença de professores em sala de aula diagnosticando de maneira intuitiva os estudantes que apresentam padrões de comportamentos que perpassam o TDAH. Essas crianças são fonte de medo e insegurança por parte dos educadores por não terem uma ampla visão de desenvolvimento ou de estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem daqueles que se mostram diferentes ou que desafiam uma rotina escolar (SANTOS; VASCONCELOS, 2010, p. 720)

Frente a isso, retoma-se a concepção dialética de sujeito e da subjetividade, a qual permite compreender que os mecanismos envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento humano não se restringem aos determinantes meramente maturacionais. A aprendizagem envolve a apropriação de ferramentas culturais e de experiências compartilhadas socialmente.

Tal como propõe Macedo (2005, p. 95), ao afirmar que a aprendizagem “nos permite descobrir as propriedades do objeto, da natureza, das pessoas e das coisas. Significa obter informações, desenvolver procedimentos, mudar formas de pensar, compreender o que queremos conhecer”. Diante disso, afirma-se a importância das metodologias ativas como elementos mediadores da reflexão crítica do sujeito em desenvolvimento.

No entanto, as práticas tradicionais de ensino incorporam, parcialmente, os contextos sociais e culturais que permeiam a vida cotidiana dos alunos. Os recursos didáticos do professor precisam atender às demandas diversificadas que surgem nas interações,

sobretudo, aproximando o saber científico da realidade objetiva.

Trata-se de um desafio, diante da diversidade cultural e de características pessoais que os alunos apresentam. Todavia, a superação das possíveis dificuldades e entraves para a aprendizagem é uma condição prevista na legislação nacional e internacional, com destaque para a Declaração de Salamanca pela UNESCO em 1994.

Assim, torna-se cada vez mais importante compreender as particularidades da interação entre professores e alunos, suas manifestações e contradições. O propósito da educação é atender a toda população, respeitando a diversidade de ritmos, disposições e esquemas cognitivos singulares.

Diante dessa mudança paradigmática, os docentes têm sido alvo de exigências na formação de novas gerações, as quais devem ser educadas segundo o princípio ético da tolerância e do respeito ao outro. Espera-se que o professor seja capaz de incluir as diferenças e promover o protagonismo coletivo em suas aulas. Patto (1990, p. 119) alerta que:

Não importa as intenções que movem as autoridades encarregadas de fazer as leis regulamentadoras do sistema escolar, como também as dos educadores que planejam o ensino e dos que põem em prática as leis e os planejamentos: sabemos que as medidas que compõe a política educacional de um país não são neutras nem visam efetivamente ao benefício de todos [...]. Em países como o Brasil há dois resultados: em primeiro lugar aumentam a rentabilidade do sistema de ensino, enquanto qualificadores da mão de obra, na proporção exigida pelo modelo econômico e, em segundo lugar, disseminam a crença de que todos os esforços estão sendo empenhados no sentido da escolarização dos filhos da pobreza e de sanar suas deficiências [...].

Para os professores, no contexto atual, surge a necessidade de repensar e modificar a própria prática pedagógica, inovando, enfrentando os desafios e contribuindo para emancipação de sujeitos marginalizados no processo educacional. Neste sentido, identificar quais as características da relação professor-aluno, diante das demandas que decorrem de condições específicas de ensino, torna-se uma condição para analisar se estes princípios estão sendo atendidos.

Sobretudo, é necessário destacar a importância da convivência harmoniosa e o respeito com o aluno. Não se trata de um suporte assistencialista para atender carências, suprir fragilidades ou inoperâncias individuais. Trata-se de garantia de direitos legitimados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Com relação à educação formal, as crianças com TDAH constituem, reconhecidamente, um grupo de crianças que apresenta necessidades educacionais diferenciadas e que, portanto, requer um atendimento educacional especializado. As características peculiares por elas apresentadas, tais como o breve período de atenção, o alto nível de atividade e o limitado controle

de impulsos, restringem sua capacidade de atender às demandas exigidas pela escola nas atividades acadêmicas e sociais (ROCHA; DEL PRETTE, 2011, p. 34)

Além disso, a atribuição de culpa pelo fracasso escolar ao indivíduo e a conseqüente medicalização são incompatíveis com a tendência atual de incluir para cidadania e para o empoderamento. Todavia, a realidade nos traz à tona que o acesso à escola para esses alunos “muitas vezes, ocorre sem nenhuma condição para atender suas necessidades, o que representa apenas uma meia entrada, pois sem oportunizar a qualidade estar-se-á oferecendo uma meia educação e uma meia vitória” (LOPES, 2014, p. 746).

No bojo dessa discussão, esta pesquisa teve por objetivo descrever e analisar as interações entre uma professora e um aluno diagnosticado com TDAH. Trata-se de um aluno que apresentava um histórico de diagnósticos psiquiátricos e tratamento medicamentoso, para auxiliar no controle de sintomas que repercutiam na sala de aula. Diante disso, o estudo verificou como ocorrem as possíveis interações do aluno em sala de aula, com a professora e os demais estudantes. Sobretudo, a pesquisa procurou apontar quais as barreiras e facilitadores para a aprendizagem e integração deste aluno com necessidades educacionais específicas.

2 MÉTODO

Esta pesquisa consiste num estudo de caso. Foram realizadas observações em campo (sala de aula), durante três meses (semanalmente) e, posteriormente, entrevistas semiestruturadas com os participantes. As observações estavam focadas na interação cotidiana entre uma professora e um aluno diagnosticado com TDAH. Foram realizadas visitas semanais à instituição escolar e o material foi, sistematicamente, registrado em um diário de campo.

Segundo Gil (2002, p. 54): “o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa que permite o estudo de um ou poucos objetos permitindo um conhecimento mais detalhado acerca do mesmo”. O autor destaca que este é um instrumento adequado para pesquisa qualitativa, tendo em vista a compreensão de um fenômeno dentro do seu contexto real. Trata-se de uma abordagem consolidada, no que se refere às pesquisas de cunho educacional.

As informações foram coletadas numa escola pública da rede municipal, após os devidos esclarecimentos aos sujeitos responsáveis. Os pesquisadores seguiram as normas éticas e o sigilo com os registros. Os participantes foram escolhidos de acordo com a disponibilidade de tempo e interesse em participar como voluntários. O critério de escolha foi que o aluno estivesse apresentando baixo rendimento escolar, além de queixas dos professores em relação à aprendizagem.

2.1 Caracterização do local

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, localizada no interior paulista. O município está situado na região noroeste do Estado de São Paulo e possuía cerca de 85 mil habitantes. A comunidade escolar possuía baixa renda econômica. O bairro era

formado por famílias que moravam na cidade há muitos anos, em média 20 a 30 anos e a participação dos pais nas reuniões era regular.

Destaca-se que a escola era reconhecida como referência no ensino público pelos habitantes do município. Em 2011, a escola alcançou 6,9 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse índice é calculado com base na aprendizagem dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática e, também, no fluxo escolar (taxa de aprovação).

O Ministério da Educação (MEC) propôs a nota 6 como meta para as escolas alcançarem até o ano de 2022. As escolas do mesmo município possuíam a nota média de 6,4 desde 2009. Com o índice alcançado no IDEB, a escola cumpriu a meta prevista pelo Estado. Ou seja, apresentou crescimento nos parâmetros estipulados pela Secretaria Estadual de Educação.

2.2 Sujeito da pesquisa

O aluno tinha oito anos de idade, estava cursando o 4º ano do Ensino Fundamental. Residia com a mãe e o irmão. A família era integrada por muitos membros e, grande parte, residiam no norte do país. Quando ele tinha cinco anos, sua mãe procurou auxílio médico, por considerá-lo muito agitado.

Nesse período, ele foi diagnosticado com hiperatividade e, assim, iniciou o uso de ansiolíticos. Desde então, o aluno tomou várias medicações que interferem no sistema nervoso. O prontuário do aluno foi cedido pela diretora da escola atual, com a finalidade de fornecer dados complementares que auxiliassem na compreensão do histórico escolar.

No primeiro ano do ciclo escolar, o aluno obteve média suficiente para aprovação em todas as disciplinas. No segundo ano, obteve média insuficiente em português e matemática, as demais disciplinas foram suficientes. No terceiro ano o rendimento declinou bruscamente. O aluno obteve desempenho insuficiente em português, matemática, ciência, história e geografia.

A queda de rendimento foi mantida no quarto ano. As notas foram insuficientes em grande parte das matérias: em matemática, português, ciências, história, geografia e artes. Educação física foi a única disciplina que alcançou boa média.

Devido ao baixo rendimento, o caso foi encaminhado para diversos profissionais da saúde mental e da educação. O aluno possuía laudos e diagnósticos que apontavam para problemas cognitivos em concentração, atenção e memória. Porém, os documentos eram diferentes em seus conteúdos técnicos e causas para os déficits apresentados.

Os laudos foram elaborados por fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psiquiatras, neurologistas e psicólogos. Durante a pesquisa, o aluno fazia uso de ansiolíticos para dormir e era acompanhado clinicamente por um neurologista há três anos.

Em 2012 a diretora da escola anterior, encaminhou o caso para o Conselho Tutelar. Além dos problemas com rendimento escolar, o aluno havia infringido regras disciplinares. O caso foi registrado como desrespeito aos professores e atitudes agressivas perante colegas em sala de aula.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para as observações em sala de aula, foram categorizados e registrados os comportamentos na interação entre a professora e o aluno. Elencaram-se classes comportamentais que descreviam as atitudes do aluno e da professora. Os comportamentos observados do aluno foram: afastar-se da tarefa (andar e correr pela sala e pedir para sair); envolver-se em brigas (agredir fisicamente outro aluno ou sofrer agressão física) e pedir auxílio à professora (independentemente do tipo de ajuda). Já os comportamentos observados da professora de “aproximar-se da carteira” e “auxiliar o aluno”, foram considerados como componentes da classe de “dar atenção ao aluno”.

Nos primeiros dez dias de observação, o aluno manteve um padrão de afastamento das tarefas. Ele percorria a sala e solicitava para sair com alta frequência, chegando a repetir esse comportamento cerca de 40 vezes. O aluno, também, envolvia-se em discussões e desavenças com os colegas. Durante a aula, ele solicitava auxílio para professora por várias razões, mas era atendido de forma inconsistente.

Neste período, a agitação era intensa, porém, a professora apresentava uma baixa frequência de ajuda. A dificuldade da professora em manejar a agitação e a ansiedade do aluno repercutia na interação dela com os demais estudantes e na condução das tarefas.

No período entre o décimo primeiro e vigésimo dia de observação, o aluno diminuiu a frequência com que se afastou das atividades. Ele permanecia, por mais tempo, sentado em seu lugar. Contudo, os pedidos de ajuda à professora ainda eram muito frequentes.

A professora, por sua vez, passou a atender ao aluno de forma regular e próxima. Notou-se que, neste período, o aluno discutia menos com os colegas. A atenção cuidadosa da professora, parecia, efetivamente, prevenir o envolvimento do aluno em conflitos na sala de aula. Portanto, cabe ressaltar que, naquele momento, a proximidade e a escuta das demandas pontuais do aluno, por parte da professora, foi fundamental para que houvesse um sentimento de inclusão e pertencimento ao contexto escolar.

Nos últimos dez dias de observação, constatou-se uma mudança no padrão comportamental do aluno. Houve um aumento, de forma expressiva, nas iniciativas de pedir ajuda. A professora respondeu aos pedidos no início, porém, desistiu com o passar do tempo. Nota-se, sobretudo, que a pouca atenção da professora não cessava os pedidos de atenção do aluno, o qual desistia facilmente de cumprir as tarefas.

Tais dados permitem supor que a atenção da professora e a oferta de ajuda contingentes a comportamentos desejáveis do aluno são importantes ferramentas para o manejo das condições de ensino. A não atenção da professora aos pedidos de ajuda parece aumentar a agitação e descumprimento de regras por parte do aluno, o que favorece seu engajamento em comportamentos inapropriados ao contexto escolar, atingindo os demais estudantes.

O número de alunos em sala, as dificuldades específicas dos demais e os conteúdos curriculares a serem cumpridos no tempo estabelecido são algumas das condições que impõem dificuldades e limites ao

trabalho do professor. Todavia, enquanto condições estruturais da educação nacional não forem alteradas para um suporte adequado ao trabalho dos professores, cabe a eles manejarem, com afinco, as poucas ferramentas de que dispõem.

3.1 Análise das entrevistas

Na análise das entrevistas, foram selecionadas algumas falas da professora (p), do aluno (a) e da mãe (m). Foi realizada uma entrevista com cada sujeito da pesquisa. O material empírico das entrevistas corrobora e complementa as informações registradas durante o período de observação. Os recortes temáticos, nas falas dos entrevistados, indicam as associações entre o fracasso escolar e os diagnósticos recebidos pelo aluno. Apresenta-se primeiramente, alguns fragmentos das falas da mãe e da professora em relação à convivência com as dificuldades diárias.

Agora que eu to falando mais “não” para ele que ele... está melhorando, mas antigamente você tinha que ver. Ele não entende, sabe? (m).

Ele fica nervoso, sabe? Tenho que entupir ele de remédio para ele escola aguentar... é sempre só reclamação... que ele atrapalha a aula... que ele não aprende (m).

A outra diretora falava que é a fase dele e vai passar... Mas meu outro filho não era assim não, quando que vai passar isso então? (m).

Eu queria um remédio sabe para ele não ficar muito nervoso, porque eu às vezes perco a cabeça também (m).

Eu sinto muita proximidade... eu sinto que ele chega muito perto de mim, toda hora ele quer minha atenção, ele quer conversar, ele quer perguntar... E muitas vezes eu fico com dúvida se ele realmente não sabe ou se é para só chamar atenção (p).

As falas das entrevistadas apontam para problemas recorrentes no processo de escolarização do aluno com TDAH. A mãe demonstra que, diante da suposta teimosia do filho, sentia-se esgotada. Ela não encontrava formas de incentivá-lo, para que ele permanecesse na escola. A mãe e a professora compartilhavam a ideia de que o aluno era incapaz de aprender. E, como agravante, para elas o aluno não demonstrava interesse nas aulas.

Deve-se considerar que as práticas parentais negativas podem ter início como uma reação à desatenção, impulsividade e hiperatividade apresentadas pela criança, como também pode ser decorrente de práticas educativas negativas já estabelecidas na interação familiar (ROCHA; DEL PRETTE, 2011, p. 36).

A análise realizada pela mãe, sobre a situação, indicava concordância com o histórico de laudos e diagnósticos recebidos: “a medicalização era a única alternativa”. Tal posicionamento aponta para as limitações de acesso a outros recursos educacionais que compõem o manejo e intervenção sobre os comportamentos que caracterizam o TDAH.

Tendo a medicalização como foco exclusivo da intervenção sobre o problema, rapidamente, a própria criança entra em contato com essa versão de seu fracasso e terá uma pseudojustificativa que pode acarretar danos irreparáveis no seu desenvolvimento. A medicalização da aprendizagem encobre uma compreensão ampla do fracasso escolar, o qual agrega, também, o sistema educacional e social (PATTO, 1990).

O discurso da professora indica incertezas sobre as motivações do comportamento da criança, oscilando entre o atendimento ou não dos pedidos e chamados do aluno. Além disso, é possível pressupor a ausência de clareza quanto ao seu papel frente ao aluno com TDAH, bem como, de formas efetivas para interagir com ele.

De acordo com Bueno e Marin (2011) na formação do professor, “não bastaria simplesmente caracterizar as diferentes deficiências, mas contemplar, principalmente, as adequações didático-pedagógicas necessárias aos diferentes tipos, que implicariam em dificuldades diferenciadas” (BUENO; MARIN, 2011, p.111).

Os principais obstáculos para implementar estratégias comportamentais em sala de aula são o tempo do professor e a sua atitude em relação às estratégias. Primeiramente o professor deverá conhecer o transtorno e diferenciá-lo de má-educação ou preguiça. Além disso, este deverá ter disponibilidade para equilibrar as necessidades das outras crianças com a atenção requisitada por uma criança TDAH (DESIDÉRIO; MIYAZAKI, 2007, p. 173).

Neste estudo, a professora direcionou os problemas da ordem pedagógica e institucional, relacionados ao desempenho do aluno, para a carência afetiva do mesmo. Ela justificava o baixo rendimento escolar, a partir da hipótese de que havia pouco afeto na família. As falas do aluno, por sua vez, reproduzem um discurso que enverada para a naturalização e patologia individual.

É tudo difícil! Eu acho que é português e, às vezes, matemática que não tem jeito não... eu não sei aprender, mas eu não acho ruim, é que me falaram que eu nasci assim, entendeu? Eu tomo remédio para poder vir aqui na escola, entendeu? (a).

Mas eu não aprendo eu tenho um problema que não aprendo, eu tomo remédio por causa do problema não adianta eu não aprendo, mas ela tenta me ajudar... a tia [...]. Eu não consigo aprender. E não tem jeito! (a).

Ah eu queria aprender tudo, mas não dá sempre. Aqui, a professora tem que ensinar todo mundo, né? Mas não tem problema não, eu não saber, é que eu sou assim eu acho. Mas deve ser legal quem aprende (a).

Nos relatos do aluno, destacou-se, objetivamente, a crítica negativa sobre o desempenho individual, especialmente, a crença na incapacidade de adquirir conhecimentos básicos em matemática e português. O aluno faz uma avaliação pessoal reproduzindo discursos que circulam nos diversos contextos em que vive, compreendendo a si como aluno fraco e limitado.

Ao assumir essa postura negativa, mesmo sendo capaz de aprender, o aluno agrava a exclusão em curso.

Por essa subjetividade, corre-se o risco de tratar uma criança “normal” como “doente”, levando a própria criança a incorporar essa doença e se considerar realmente doente, e se ver incapaz, mesmo depois de adulta, de realizar atividades do cotidiano como outra pessoa considerada “normal” (BRZOZOWSKI; BRZOZOWSKI; CAPONI, 2010, p. 901)

Nota-se o quanto a medicalização da aprendizagem tende a naturalizar e individualizar o fracasso escolar. O trabalho diante às dificuldades dos alunos com TDAH deve abranger um paradigma sistêmico, o qual é negligenciado quando somente os fatores biológicos são levados em consideração. As intervenções dependem de parcerias e atuações multiprofissionais bem articuladas, dentro e fora da sala de aula.

A escola desempenha um papel fundamental nesse processo, tanto na identificação (através dos encaminhamentos aos profissionais de saúde) quanto no reconhecimento e na validação do problema. Isso porque, após o diagnóstico, a criança volta para a escola e lá é recebida de uma maneira diferente, como alguém que precisa de ajuda e que não tem culpa por seus comportamentos (BRZOZOWSKI; CAPONI, 2009, p. 1180).

Por outro lado, a análise das falas indica que o aluno e a mãe entendiam que o problema estava distante de resolução com os recursos disponíveis. A medicalização era colocada como inevitável perante os “desvios” do organismo, seja nas limitações cognitivas, na agitação ou na ansiedade.

E, mesmo diante do desejo de aprender, o aluno sentia-se impotente para realizar as tarefas no cotidiano. A condução do ensino, nessa situação, demandava mudanças nas práticas adotadas, pois, havia grande risco desse aluno não concluir o Ensino Fundamental.

Destacou-se, portanto, ambivalência vivida por um sujeito com direitos instituídos na lei (LBD), que reconhecia a importância do conhecimento na escola, mas que afirmou, várias vezes, que não conseguia assimilar os conteúdos.

Esse fato remete à análise dos custos psíquicos para todos os envolvidos em uma proposta educacional que não atende as condições necessárias para o êxito e a permanência na escola. Esses custos emocionais se exemplificam nos relatos da professora, nos quais se destacaram as frustrações, angústias e a estratégia de mediação adotada diante da exclusão do discente.

Desconforto... Sentimento de incapacidade... eu gostaria de poder atender mais, mas eu não posso. Eu sou incapaz diante do que é exigido de mim (p).

O amor aos alunos... eu já trabalhei com idosos, crianças, adultos, com bebês... o essencial é sempre isso. Ter muito amor [...]. Tudo se resume a amor e dedicação sempre! Basta você ter amor e dedicação que você consegue um pouco (p).

Muita conversa, muito diálogo, ter regra, ter disciplina, uma religião não importa qual seja, eu estímulo... A gente reza todo dia o pai nosso... é isso que eu converso todo dia com eles, eu tento motivar para a vida! (p).

Durante as observações, notou-se que a professora estava mais próxima dos alunos que apresentavam melhores desempenhos, tecendo elogios e prontificando-se a recompensá-los. Em contrapartida, estabelecia pouco contato com os alunos com baixo rendimento. Neste sentido, a professora apresentou uma série de argumentos para justificar suas dificuldades com o aluno com TDAH, tais como: o tempo disponível, a atenção aos demais alunos e o despreparo na formação pedagógica.

Na ausência de recursos didáticos e da formação científica, ela afirmou que a religião e o amor são a salvação para esses alunos com necessidades específicas de ensino. A seguir, os relatos da mãe fornecem indícios objetivos sobre o sofrimento, a ausência de alternativas e o esgotamento vivido, cotidianamente.

Aí é difícil, né... Eu choro demais... Eu morro de dó dele! [...] vejo que ele tem problema com coordenação motora dele, sabe? [...] não sei como ajudar, então não sei o que posso fazer (m).

... ele usa a gente para conseguir o que ele quer sabe? Faz chantagem... fala que vai bater nele para você ver! Ele me fala que se eu bater nele, ele vai chamar o Conselho Tutelar! Ele é muito difícil! E com a professora ele faz isso! (m).

Eu falo! Mas é que ele é teimoso, aí eu tenho que dar se não, ele não para! Ele inferniza até ele conseguir o que ele quer [...]. Eu não sei o que eu faço, às vezes eu acho que ele vai me deixar louca (m).

A mãe do aluno tinha suas tentativas frustradas, reagia de forma agressiva, a ponto de preocupar-se com denúncias para o Conselho Tutelar. Observa-se que, tanto para a mãe quanto para a professora, a convivência diária com o estigma do "aluno fraco" levava ao sofrimento. Um sofrimento que justifica o imobilismo e o encaminhamento da situação para profissionais da saúde mental. Um sofrimento que consome as forças vitais importantes para serem empregadas no acionamento de outros agentes educativos e responsáveis pela inclusão escolar.

Dentro da perspectiva de que o comportamento deve ser compreendido em relação ao contexto onde ocorre, e que seus determinantes e mantenedores dependem da relação estabelecida com o meio, o comportamento dos pais em relação ao problema da criança ou adolescente é fundamental. Quando o comprometimento psicossocial é grave, além de orientação para os pais ou cuidadores, uma intervenção direta com a criança ou adolescente pode ser indispensável (DESIDÉRIO; MIYAZAKI, 2007, p. 170).

O atendimento às demandas educacionais específicas de um aluno com TDAH requer um trabalho de resistência, coeso e propositivo em equipe

multidisciplinar. A cooperação, a participação e a crítica coletiva no ambiente escolar tornam-se essenciais. Mas, frente a algo representado como impossível, estabelece-se a inoperância dos agentes educacionais envolvidos e caminha-se para a alienação e o desequilíbrio.

Por outro lado, na ausência de uma equipe articulada para a garantia do direito à educação, constata-se a produção e reprodução do fracasso: o incomodo coletivo, o bullying e o sofrimento que atinge a todos os envolvidos com a situação. A seguir alguns relatos do aluno que ilustram seus conflitos e sofrimentos.

É que não falam comigo direito! Eu não quero sair daqui! [...]. O Caio ficou meu amigo ontem, então eu acho que ele é legal, mas não sei se ele ainda quer ser meu amigo (a).

Ela é legal... as vezes ela é muito brava... mas é legal... ela me ajuda sabe? A outra professora não me ajudava não... ela tenta eu acho... (a)

Ah... minha mãe é muito brava. Ela me bate com uma bengala. Ela vem na escola quando pedem para ela vim falar de mim, ela fica muito nervosa e chora (a).

Foi notável, ao longo dessa pesquisa, que os sentimentos e emoções do aluno em meio a toda essa dinâmica de avaliações e diagnósticos clínicos convergem para os afetos tristes, para incompreensão dos motivos de estar na escola. O aluno tinha a autoimagem de ser uma pessoa diferente, que atrapalhava o andamento "normal" da sala de aula.

O desejo de ficar na sala enquanto aluno, que surgiu de forma tímida e desconfiada em suas falas, era contrastado às experiências aversivas que apontam para impotência e para o lugar do bode expiatório.

Meira (2012) propõe que não se trata de uma crítica contundente à medicação de doenças ou de negarmos os elementos biológicos do comportamento humano. "O que se defende é uma firme contraposição em relação às tentativas de se transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estrita dos aspectos orgânicos (MEIRA, 2012, p. 136).

Desta forma, seria possível identificar os possíveis e prováveis fatores ambientais responsáveis pela determinação e manutenção dos comportamentos. Tais fatores remontam, efetivamente, a história de vida do aluno e as condições presentes em seu contexto familiar, escolar e social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa descreveu o cotidiano escolar de um aluno diagnosticado com TDAH e forneceu indícios importantes sobre a sua inserção na dinâmica escolar. Nota-se, claramente, que os entraves desse processo envolvem não apenas a formação do professor ou o apoio afetivo da família, é necessário desconstruir, no âmbito institucional, os estigmas e julgamentos direcionados ao aluno com TDAH.

Estigmas e julgamentos tendem a criar uma condição de profecia autorrealizadora, em que o lugar de fracasso realmente se destina àqueles que apresentam

baixo rendimento e têm seu desenvolvimento desacreditado pelos agentes educacionais. Já os alunos com bom desempenho ocupam a representação simbólica do sucesso profissional (MACEDO, 2005)

A pesquisa indica a importância de os docentes evitarem esses rótulos, diante das dificuldades na aprendizagem desses alunos. Os limites encontrados na rotina em sala de aula precisam ser enfrentados com a flexibilização e variabilidade de estratégias educacionais adotadas, em uma busca permanente de recursos que aumentem o engajamento do aluno nas tarefas escolares.

Assim, para incluir o aluno com THAH é necessário, aos docentes, lidarem com suas próprias limitações, abrindo mão das estratégias tradicionais de ensino que usam e avaliando a necessidade de ampliação de seus repertórios, oportunizando a aprendizagem para todos os alunos.

Não se pode perder de vista a capacidade de todo ser humano aprender. Os alunos com TDAH têm uma dinâmica própria, um tempo e um nível de aproveitamento específico, isso precisa ser ponderado para que os avanços possam ser identificados e potencializados.

A Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA) indica estratégias que podem ser úteis para os docentes como: pedir ao aluno para repetir as instruções ou compartilhar com um amigo antes de começar as tarefas; oferecer feedback positivo através da descrição do comportamento do aluno após ele conseguir um bom desempenho; oferecer ao aluno e toda a turma tarefas diferenciadas; optar, sempre que possível, por aulas com materiais audiovisuais, computadores, vídeos, DVD e outros materiais diferenciados como revistas e jogos lúdicos. Enfim, utilizar metodologias que mantenham o aluno numa participação ativa das atividades escolares e não numa postura passiva de silêncio, imobilidade e obediência.

Estas estratégias podem envolver, também, trabalhos em duplas, respostas orais, possibilidade de o aluno gravar as aulas, trazer seus trabalhos gravados em CD ou computador para a escola. Cabe também ao professor uma análise cuidadosa dos pré-requisitos que o aluno apresenta para o acompanhamento das atividades propostas. Propor ao aluno com TDAH as mesmas tarefas que para os demais, sem a adequação às suas condições de execução, é manter uma condição para o insucesso. A adequação das atividades escolares ao que o aluno tem condições de responder com sucesso é um primeiro passo para o seu desenvolvimento e progresso escolar. Para tanto, realizar uma avaliação detalhada dos pré-requisitos que o aluno apresenta é uma condição fundamental para romper esse ciclo.

As práticas exemplares das metodologias ativas indicam que as diferenças na aprendizagem podem acolhidas na cultura institucional, apesar dos embates diários nesse universo complexo que é a escola pública. Esse movimento crítico, de planejar e executar um ensino diferenciado em casos específicos, pode ser um fator importante para rever estratégias educativas e, assim, gerar potencialidades únicas onde menos espera-se iniciativas e boas descobertas. Sobretudo, os resultados da pesquisa permitem compreender

como ocorre a legitimação do fracasso escolar na esfera individual. Um fracasso fortalecido por tentativas malsucedidas de inclusão e que encontra suas raízes numa bateria de exames, testes psicológicos, diagnósticos e encaminhamentos que subsidiam o uso de medicações. O aparato de diagnósticos clínicos pouco contribuiu para a efetiva inclusão do aluno.

A história de vida desse aluno era marcada por muitas rejeições e julgamentos depreciativos. Nesse caso, a educação escolar demandava uma ação conjunta de profissionais da educação e saúde, para que o aluno fosse poupado de várias experiências conflituosas e frustrantes. O estudo aponta para questões muito pertinentes, diante de um tema que precisa ser aprofundado, melhor debatido nos meios acadêmicos, nesse momento de revisão de valores, diretrizes e propostas para a Educação Básica no Brasil.

Mesmo considerando a legitimidade da intervenção por especialistas da saúde mental, nesse estudo de caso, a intervenção e o planejamento individualizado de ações pedagógicas possuem papel fundamental. Cabe, também, o destaque para a formação continuada do professor, a busca por aperfeiçoamento e parcerias externas. A meta certamente é a defesa de uma educação que ocorra sem o apelo aos fármacos como única alternativa. Assim, o ideal instituído na LDB seria alcançado: a garantia de direitos, o empoderamento e a emancipação do aluno.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). **Algumas estratégias pedagógicas para alunos com TDAH**. Disponível em: < <http://www.tdah.org.br/br/dicas-sobre-tdah/dicas-para-educadores/item/399-algumas-estrat%C3%A9gias-pedag%C3%B3gicas-para-alunos-com-tdah.html> >. Acesso em: 16 abr. 2016.
- BRZOZOWSKI, F. S.; CAPONI, S. Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade: classificação e classificados. **Physis**, v. 19, n. 4, p. 1165-1187, 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000400014&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 16 abr. 2016.
- BRZOZOWSKI, F. S.; BRZOZOWSKI, J. A.; CAPONI, S. Classificações interativas: o caso do Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade infantil. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.14, n. 35, p. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.org/pdf/icse/v14n35/2810.pdf> >. Acesso em: 16 abr. 2016.
- BUENO, J. G. S.; MARIN, A. J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 111-130.
- DESIDERIO, R. C. S.; MIYAZAKI, M. C. O. S. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): orientações para a família. **Psicologia Escolar e Educacional** (Campinas), v. 11, n. 1, p. 165-176, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100018&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 16 abr. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, S. A. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 27, p. 737-750, 2014. Disponível em: < <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> >. Acesso em: 24 nov. 2015.

MACEDO, L. **Ensaio Pedagógico**: Como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 136-142, 2012.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

RAMOS-CERQUEIRA, A. T. A. A prática pedagógica como processo de comunicação - a relação professor-aluno como eixo: o ponto de vista psicológico. **Interface**, v. 1, n. 1,

p. 187-192, 1997. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32831997000200015&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 16 abr. 2016.

ROCHA, M. M.; Del PRETTE, Z. A. P. Habilidades sociais educativas para mães de crianças com TDAH e a inclusão escolar. **Psicologia Argumento**, v. 28, p. 31-41, 2010.

ROHDE, L. A. et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, 2, p. 07-11, 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462000000600003&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 19 abr. 2016.

SANTOS, L. F.; VASCONCELOS, L. A. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. **Psicologia, Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 717-724, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000400015&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 19 abr. 2016.