

A PRÁTICA DE ASSESSORIA NO AEE: MUDANÇAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NOS ALUNOS COM TDAH

THE AEE ADVISORY PRACTICE: CHANGES IN THE LEARNING PROCESS IN STUDENTS WITH ADHD

Grazielle Franciosi da SILVA¹

Luciana da SILVA²

André de Souza ROCHA³

Kelly Cristina SCHMIDT⁴

Marcelo DIAS⁵

RESUMO: Este artigo, derivado da pesquisa: “Investigação de intervenções pedagógicas do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, tem o objetivo de refletir sobre a importância do trabalho realizado nas visitas de assessorias no serviço do AEE, com o propósito de construir um conjunto de ações que se estruturam no conhecimento a despeito das especificidades dos alunos, metodologias, práticas de ensino e na coletividade do trabalho entre os professores de turma e o professor do AEE. Mostra que a evolução dos sujeitos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) pode ocorrer por meio de adequações, manejos e informações elementares na prática de sala de aula, que se estruturam em grandes avanços no seu desempenho e na práxis do professor. O olhar especializado do professor do AEE, acompanhado da capacidade dos professores de sala em prover um ensino realmente comprometido com o saber, podem subsidiar uma aprendizagem de maior qualidade e efetivamente democrática.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Assessoria; Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.

ABSTRACT: This article, derived from the research: “Investigation of pedagogical intervention of specialized Educational Service (AEE)”, has the objective to reflect on the importance of the work carried out in the visits of staffs to the AEE assistance, with the purpose of building a set of actions that are structured in knowledge despite the specificities of the students, methodologies,

¹ Pedagoga. Fundação Catarinense de Educação Especial. São José, SC - Brasil. Email: grazifranciosi@gmail.com.. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3020-6582>

² Professora. Fundação Catarinense de Educação Especial. São José, SC - Brasil. Email: lucianasj40@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3875-3425>

³ Fisioterapeuta. Fundação Catarinense de Educação Especial. São José, SC - Brasil. Email: andredsr@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5106-1319>

⁴ Fisioterapeuta. Fundação Catarinense de Educação Especial. São José, SC - Brasil. Email: kelly.dffcee@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1329-2140>

⁵ Fisioterapeuta. Fundação Catarinense de Educação Especial, São José, SC.- Brasil. Email: fisioped@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1513-7603>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2020.v7n2.p33>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

teaching practices and the collectivity of work among teachers, students and the teacher of AEE. It shows that the evolution of individuals with attention-deficit /hyperactivity disorder (ADHD) can occur by means of adjustments, managements and basic information on the practice of classroom, which is structured in large advances in their performance and in the praxis of the teacher. An AEE teacher's specialized look followed by the capacity of classroom teachers to provide an education really committed to knowledge, can subsidize a higher quality and a truly democratic learning.

Key words: Special educational service; Assistance; Attention-deficit/Hyperactivity disorder

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O estudo do tema tem como princípio contextualizar o trabalho de assessoria como parte fundamental do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), e assim direcionar alguns constructos expressos na prática desse serviço.

As condutas assumidas em conjunto com a rede regular de ensino geram mudanças explícitas na forma de conduzir o aprendizado e direcionar questões de cunho acadêmico e comportamental, que interferem no melhor desempenho do aluno e da prática docente. É importante acentuar que a relevância do apoio educacional precoce é significativa no universo de escolarização das crianças e da reflexão que toda escola precisa manter com relação as suas práticas democráticas de ensino.

O diagnóstico e a intervenção desde cedo podem minimizar as demandas geradas por meio dos sintomas do TDAH que interferem na aprendizagem, de rótulos pejorativos que atrapalham na autoestima do aluno e na sua interação com seus pares, potencializando ainda mais o seu desenvolvimento escolar.

Cabe ressaltar também que a ausência de informação e de preparo dos professores, assim como as metodologias educacionais inflexíveis, ocasionam sérios déficits relacionados à aprendizagem na rede regular de ensino. Os professores estão sobrecarregados e mal conseguem lidar com a rotina escolar. Muitos não se dão conta que seu aluno tem esse transtorno ou nem sabem o que é o TDAH (IAMAGUTI, 2011).

Nessa demanda educacional que se projeta na perspectiva de um ensino democrático, os docentes precisam se apropriar de práticas que favoreçam a aprendizagem, sendo que o impulso que conduz a um trabalho de qualidade é o de compreender sobre o que vem a ser o TDAH e como lidar com as características desse transtorno, sem desconsiderar que cada sujeito é único e provido de potencialidades.

Embora a sobrecarga de trabalho e desvalorização do professor sejam dificultadores a se considerar, as atenções devem perpassar a responsabilidade, o compromisso do ensino e da aprendizagem de todos os alunos.

METODOLOGIA

O presente artigo insere-se nos moldes de análise de conteúdo, referentes à pesquisa qualitativa, perspectiva que não considera essencial medir ou quantificar os dados coletados, mas sim a compreensão do contexto a ser estudado.

A pesquisa exposta centra-se no método de procedimento voltado para uma pesquisa de campo, o qual tem como objetivo conseguir informações ou conhecimentos acerca de um

problema para o qual se procura uma resposta, uma hipótese a comprovar, ou a descoberta de novos fenômenos, ou ainda, as relações existentes entre tais fenômenos (LAKATOS; MARCONI, 2010).

A pesquisa estudou uma amostra composta por 10 alunos, com idades entre 8 e 12 anos, com diagnóstico de TDAH, que não possuam deficiências associadas, porém, sem restrição quanto a comorbidades⁶.

Matriculados na rede regular de ensino dos anos iniciais do ensino fundamental e frequentando o AEE/TDAH da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), especificamente no Centro de Ensino e Aprendizagem (CENAP), no período de fevereiro de 2015 a dezembro de 2016.

Tabela 1 - Perfil de escolarização dos alunos atendidos

Alunos atendidos	Rede de ensino		2º professor		Idade		Ano/etapa de ensino	
	2015	2016	2015	2016	2015	2016	2015	2016
A	Privada	Privada	Não	Não	10	11	4º ano	5º ano
B	Privada	Privada	Não	Não	8	9	3º ano	4º ano
C	Privada	Pública	Não	Sim	9	10	3º ano	4º ano
D	Privada	Privada	Não	Não	8	9	1º ano	2º ano
E	Privada	Privada	Não	Não	8	9	3º ano	4º ano
F	Pública	Pública	Sim	Sim	10	11	3º ano	4º ano
G	Pública	Pública	Sim	Não	9	10	3º ano	4º ano
H	Pública	Pública	Não	Não	9	10	3º ano	5º ano
I	Privada	Privada	Não	Não	9	10	3º ano	4º ano
J	Pública	Pública	Sim	Sim	11	12	5º ano	6º ano

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Foram realizadas visitas de assessorias nas escolas da rede regular de ensino em que os alunos frequentam, com o intuito de potencializar este trabalho no AEE. Um total de 32 profissionais receberam assessorias no período de 2015 e 2016. Dentre os profissionais assessorados estão: o professor regente; segundo professor; coordenador pedagógico; assistente técnico pedagógico; e, o professor de educação especial.

⁶ Comorbidades – presença ou associação de duas ou mais doenças no mesmo paciente.

Tabela 2 - Profissionais assessorados em 2015

Profissionais assessorados em 2015	Aluno Assessorado	Rede de ensino	Cargo	Quantidade de assessorias recebidas
P1	A	Privada	Regente	4
P2	B	Privada	Regente	5
P3	C	Privada	Regente	6
P4	D	Privada	Regente	5
P4	D	Privada	Coordenadora Pedagógica	1
P5	E	Privada	Regente	2
P6	E	Privada	Regente	2
P7	E	Privada	Coordenadora Pedagógica	3
P8	F	Pública	Segunda Professora	6
P9	G	Pública	Segunda Professora	4
P10	G	Pública	Regente	2
P11	H	Pública	Professora de Educação Especial	4
P12	I	Privada	Coordenadora Pedagógica	1
P13	J	Pública	Regente	5
P14	J	Pública	Segunda Professora	2
P15	J	Pública	Assistente Técnico Pedagógico	1

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Tabela 3 - Profissionais assessorados em 2016

Professores assessorados em 2016	Aluno Assessorado	Rede de ensino	Cargo do Professor	Quantidade de assessorias recebidas
P16	A	Privada	Regente	3
P17	B	Privada	Regente	4
P18	C	Pública	Segunda Professora	3
P19	C	Pública	Regente	1
P20	C	Pública	Assistente Técnico Pedagógica	3
P21	D	Privada	Regente	1
P22	D	Privada	Coordenadora Pedagógica	2
P23	E	Privada	Regente	1
P24	E	Privada	Coordenadora Pedagógica	3
P25	F	Pública	Segunda Professora	2
P26	F	Pública	Assessora de direção	1
P27	G	Pública	Regente	4
P28	H	Pública	Professora de Educação Especial	1
P29	H	Pública	Coordenadora Pedagógica	2
P30	H	Pública	Regente	1

P31	J	Pública	Segunda Professora	2
P32	J	Pública	Assistente Técnico Pedagógica	1

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

O instrumento utilizado como coleta de dados se fundamenta na observação participante em que se pontuam discussões que mostram a prática do professor da rede regular de ensino, seu conhecimento com relação ao TDAH e as mudanças ocorridas nas reflexões obtidas por meio de novas perspectivas de intervenção. Destes, foram gerados registros por relatórios de assessoria, pontuando as situações relevantes destes encontros.

As visitas da professora de AEE nas escolas ocorreram de acordo com as demandas necessárias. Na maioria, com os professores regentes e corregentes, na presença da direção ou equipe pedagógica. Foi importante sensibilizar a equipe gestora com relação a relevância do trabalho do AEE para alunos com TDAH e a necessidade de adequações que promovessem o aprendizado destes alunos por meio de orientações. Em certos momentos foi necessário trabalhar com a classe/turma que o aluno frequentava para qualificar suas interações e autoestima.

TDAH E O AEE

O TDAH é fundamentalmente um déficit na capacidade da pessoa de se autorregular, ou ainda de se autocontrolar. Os alunos com TDAH comportam-se de forma comumente impulsiva e demandam maior esforço para se vigiar e filtrar suas ações (BARKLEY, 2007).

É definido pelo padrão persistente de comportamentos e/ou hiperativos e impulsivos inconsistentes e que interferem no funcionamento do indivíduo. São observados déficits, como, por exemplo, os sinais de desatenção e excessos comportamentais, como: agitação, inquietação e as respostas impulsivas. Estas alterações possuem impacto negativo diretamente nas atividades diárias, com redução da qualidade de vida (APA, 2014).

Atualmente se configura na ideia de que é comum o baixo desempenho escolar dos alunos com TDAH. A inteligência de pessoas com este transtorno não é comprometida, mas o principal obstáculo é a impulsividade e a falta de atenção, que são funções importantes para o progresso do estudo (CEREGATO, 2008).

Sabendo que as interações sociais são essenciais para o desenvolvimento da memória seletiva, da abstração, da atenção concentrada e da intencionalidade na ação e entre outras, o olhar pedagógico deverá voltar-se para as mais variadas formas de manifestações dos alunos (SANTA CATARINA, 2011).

Algumas crianças lidam com as características de desatenção, hiperatividade e impulsividade ao dar início a sua vida escolar. Com isso, se ressalta a eficácia de se conhecer a respeito do TDAH, a fim de promover intervenções que venham ao encontro das necessidades destas crianças. A intervenção adotada em sala de aula deve focar nesses aspectos relevantes: a identificação, o controle dos comportamentos problema, a caracterização, a intervenção das dificuldades, que resultarão em repensar estratégias de ensino, considerando o ritmo e as possibilidades da criança (GRECCA; MIYAZAKI, 2015).

Com isso, é essencial considerar o aluno como integrante de um espaço cultural, com diferenças orgânicas, comportamentais, com divergências de ideias considerando como ser único e autêntico, que todos são diferentes entre si. Portanto, cada qual com sua forma de aprender (SANTA CATARINA, 1998).

Assim, a Educação deve ocorrer na rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva, garantindo igualdade de acesso e permanência para todos os discentes. Nesse contexto, a escola precisa assegurar uma proposta educativa adequada às necessidades educacionais de todo os alunos no processo de ensino e aprendizagem, buscando implantar os serviços de apoio pedagógico especializado, a serem oferecidos, preferencialmente, na própria escola (BRASIL, 2010).

Para tanto, o serviço do AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, enfatizando sua autonomia, sendo ofertada obrigatoriamente pelos sistemas de ensino. Realizado, preferencialmente, em escola regular, sendo parte integrante do projeto político pedagógico da escola (BRASIL, 2010).

O AEE atende como público da Educação Especial, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos com deficiência; com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

O Programa Pedagógico e a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina tem como público da educação especial, alunos com Deficiência, TEA, TDAH e com Altas Habilidades, incluindo assim, pessoas com diagnóstico de TDAH.

Todavia, a base da educação inclusiva tem a escola como um espaço de todos, onde os alunos constroem o conhecimento por meio de suas capacidades, com liberdade de expressarem suas ideias e participando ativamente das tarefas de ensino, desenvolvendo-se como cidadãos nas suas diferenças (BRASIL, 2010).

Contudo, é necessário que se estabeleçam metodologias de trabalho que venham a potencializar a funcionalidade acadêmica das pessoas com TDAH, principalmente no que se refere à viabilização do aprendizado no contexto escolar.

PRÁTICA DE ASSESSORIAS NO AEE

Nos dois anos de pesquisa, foram realizadas visitas de assessorias nas escolas dos alunos incluídos no AEE. O trabalho de assessoria por meio das visitas cumpre o papel inicial de desmistificar e esclarecer sobre o transtorno, como elencado neste trecho do relatório de assessoria do aluno F “A professora do AEE apresentou um texto sobre Funções Executivas, que aborda conceitos referentes a esta marca central do TDAH” (SILVA, 2015).

Com efeito, sob o mesmo viés, os relatórios de assessoria compartilham interações semelhantes quanto ao esclarecimento do AEE para crianças com TDAH. Como exemplificado no relatório do aluno A, em conversa entre a professora do AEE e professora regente:

Salientou-se que o AEE/TDAH não se caracteriza como reforço escolar, mas tem o objetivo de minimizar as características predominantes do transtorno que interferem no desempenho das relações do processo de ensino e aprendizagem, qualificando suas relações acadêmicas, sociais e comportamentais (SILVA, 2015).

Nos casos apresentados, como a todo o grupo, o elementar foi sustentado na concepção de esclarecer sobre as características substanciais do TDAH, e assim possibilitar um olhar mais compreensivo e ao mesmo tempo, técnico e científico. Sem cair no impulso de utilizar o transtorno como limitação ou justificativa para não fazer, mas de prover os ajustes e mudanças necessárias a atuação pedagógica.

Ainda sobre o trabalho de apoio realizado no AEE para alunos com TDAH, procurou-se mostrar aos professores regentes os propósitos compreendidos nos atendimentos, como visto no relatório de assessoria do aluno J: “Também esclareceu que o AEE é um trabalho de apoio à rede regular de ensino e que constitui numa investigação sobre as dificuldades dos alunos, bem como investimentos de ações que superem tais déficits que interferem no desempenho escolar.” (SILVA, 2015).

Como mencionado, nas primeiras visitas teve-se o compromisso de inteirar sobre o funcionamento do serviço de AEE que o aluno frequenta: quais os objetivos, a frequência dos atendimentos, as atividades desenvolvidas, as metodologias de abordagem, os materiais utilizados e as bibliografias estudadas. Tudo isso com o propósito de demonstrar a importância do serviço como apoio ao desenvolvimento acadêmico do aluno, refletindo a respeito do trabalho que deve ocorrer em parceria com a escola.

Pelo que se pôde observar, ainda não existe na rede regular de ensino uma cultura relacionada às assessorias, e foi comum defrontar-se com baixa receptividade em alguns casos, mesmo diante de agendamento prévio.

O relatório do aluno A é recorrente com estes sinais:

A professora do AEE e psicóloga da FCEE compareceram ao centro educacional e foram recebidas pela coordenadora escolar, mas não tiveram contato com a professora do aluno A. No entanto, expuseram algumas questões importantes para a elaboração de adequações necessárias (SILVA, 2015).

Na nova tentativa de visita ao aluno:

A professora do AEE se identificou, informando que havia marcado para conversar sobre o aluno. Aguardou durante uma parte da manhã, quando foi informada que a coordenadora havia ido ao médico e que, portanto, demoraria um pouco até chegar à escola. (SILVA 2015).

Do mesmo modo, quando ocorrem situações em que o acesso à escola é duvidoso, também é visível a resistência entre os professores em acreditar no diagnóstico, como visto no trecho do relatório a seguir, do aluno J: “A professora regente aparentou discordar do diagnóstico de TDAH de J, mas disse conhecer pouco sobre o transtorno. Diz que é preguiçoso e que costuma falar errado. J demonstra ser uma criança carente de afeto.” (SILVA, 2015).

É muito habitual ouvi-los dizer que o aluno com TDAH não passa de um indivíduo sem educação, que não recebe limites ou atenção suficiente dos pais, que são carentes, preguiçosos e lentos e que, portanto, fazem parte dessa rotina corrida e desequilibrada de seus núcleos familiares.

Segundo o relato da professora da aluna B, que no 3º ano ainda estava em processo de alfabetização:

A professora de sala relatou que se preocupa muito com o desempenho da aluna, disse que a menina está atrasada com o conteúdo, é muito lenta para resolver as atividades, tem dificuldade para interpretar os problemas de matemática, escreve e lê com dificuldade. (SILVA, 2015).

O que se percebe no relato dos dois alunos acima citados (J e B), são as professoras descrevendo as próprias características do transtorno e, assim, comparando esses alunos aos demais colegas, sem considerar que é necessário percebê-los dentro de suas próprias especificidades.

Porém, salienta-se sobre as transformações que inferem tal relato com relação à aluna B. Meses depois, a professora fez tal afirmação: “Esta relatou que a aluna B vem apresentando avanços no seu desenvolvimento escolar. Está lendo num ritmo mais coerente e tem se interessado pela leitura.” (SILVA, 2015).

Ainda sobre a aluna B e a importância de conceber as mudanças ocorridas com o seu desempenho, a professora regente passou a refletir sobre os significados da aprendizagem como algo subjetivo, num processo conquistado com as conversas ocorridas nas assessorias:

A professora do AEE levou o relatório pedagógico do início de 2015, para a professora regente de turma comparar com as atuais competências conquistadas e perceber o quanto a aluna evoluiu. As professoras leram o relatório e pontuaram várias situações, como leitura mais fluente e organização para realizar as atividades. A professora concordou com os avanços pontuados e garante que a aluna está muito bem. (SILVA, 2015).

No ano seguinte, mesmo com a mudança de professor e de ano/etapa, a aluna B continuou apresentando bom desempenho, como é possível observar a seguir, no texto extraído dos registros da assessoria: “A professora relatou que a aluna B está muito bem. Tem apresentado bom desempenho, tirado boas notas, participado das aulas com bons resultados e vindo com as tarefas concluídas.” (SILVA, 2016).

Já no final do ano letivo, a fala da professora continuou a se sustentar nas qualidades da aluna: “A professora relatou que a aluna B está muito bem e evoluiu bastante no processo escolar. Relatou ainda que irá ser aprovada para o 5º ano, e que não é mais motivo de preocupação.” (SILVA, 2016).

Em consequência disso, vê-se as mudanças relacionadas ao aprendizado e as apropriações e saberes que a professora obteve a despeito dos aspectos de manejo, avaliação e conhecimento com relação ao transtorno, gerando um olhar mais democrático e singularizado, em partes atribuídas ao trabalho de assessoria e às reflexões concebidas nesses encontros.

Com relação às interações, procurou-se despertar confiança e a ideia de parceria, cujos profissionais trabalham em prol de um bem comum, que conduz ao desenvolvimento acadêmico dos alunos envolvidos.

No momento em que o professor passa a conhecer sobre o transtorno, a importância do trabalho de apoio e o movimento em relação a algumas adequações, o universo se abre para saberes que logo começam a fazer sentido e a transpor paradigmas.

A CONTRIBUIÇÃO NO DESEMPENHO DO ALUNO E DO TRABALHO DOCENTE

Uma queixa comum dos professores sobre o desempenho dos alunos com TDAH é a de que estes estão sempre atrasados com relação à rotina de trabalho. Dificilmente terminam uma cópia no quadro, deixam atividades por fazer, não concluem tarefas, não levam uma leitura até o final e os deveres são sempre uma oscilação entre fazer pela metade, concluir ou nem tocar a mão no caderno. É comum o aluno ficar entediado com atividades que exijam padrão de produtividade e acabam perdendo o autocontrole para concluir o esperado.

Com efeito, costuma-se orientar que existem algumas maneiras de ajudar a resolver tais situações, como dividir a extensa cópia e atividades por etapas (dividir o todo por partes), intercalar entre textos digitados e copiados, colocar o aluno sentado na frente para evitar distrações e ser o estímulo externo para que ele retome a atividade, chamando sua atenção quando necessário. Por certo, não é possível esperar que o aluno passe a copiar e concluir as atividades do dia para noite, já que as conquistas vão ocorrendo aos poucos, tendo o seu próprio rendimento como base de medida e não a média de produtividade da turma.

Em outro momento, no relatório de assessoria da professora do aluno J, o trecho faz a seguinte citação:

Ao ouvirmos o relato, informamos que é comum que crianças com TDAH tenham intolerância a realizar atividades que exijam esforço mental continuado, por isso dizem frequentemente que estão com sono e demonstram certa “preguiça” para realizar as atividades. Sugerimos que realizasse recompensas como elogios, notas ou trocas, pois essas estratégias estimulam muito o interesse da criança. Acrescentamos que deveriam ser recompensas imediatas e que promessas em longo prazo não costumam funcionar. Informamos que realmente é muito importante que J tenha um lugar fixo na carteira da frente, próximo da professora e do quadro, para ser possível controlar suas questões relacionadas à desatenção, para auxiliar na persistência em terminar as atividades e orientá-lo na sua organização com os cadernos e materiais (SILVA, 2016).

Considera-se que os professores têm dificuldades para modificar algumas estratégias por acreditar que tal adequação é favorecimento, e, por consequência pensam na possibilidade de serem injustos com os demais. Entretanto, uma vez que as estratégias facilitadoras, lúdicas e divertidas possam ser generalizadas, todos ganham com a inovação e a criatividade. Quando todos passam a participar, compreender e interagir num ambiente mais harmonioso, o aprendizado acontece e o professor se sente satisfeito com o seu trabalho, assim como com os resultados conquistados.

O aluno com TDAH deve se sentar preferencialmente na primeira fila, longe de janelas e outros estímulos, para que a presença do professor possa ser sentida e articulada. Ele precisa se sentir confortável e acolhido pelo ambiente.

Barkley (2007), afirma que a criança deve sentar-se mais perto da mesa do professor ou próximo de onde o professor fica a maior parte do seu tempo quando dá as instruções na sala de aula.

Esse fato é possível perceber nas conversas ocorridas nas assessorias da professora do AEE com a professora do aluno F: “F tem se desenvolvido melhor, está mais independente e

se esmerado nos processos que envolvem as atividades e dinâmica de sala. Está sentando nas carteiras da frente, facilitando sua atenção e concentração à aula” (SILVA, 2015).

Vejam a descrição do relatório de assessoria que mostra o quanto os alunos com o diagnóstico de TDAH sofrem algumas descontextualizações em sala de aula:

Na observação in loco, H brincava com outra criança nos fundos da sala, enquanto a turma trabalhava concentrada. A professora tentou intervir, chamando-o para sentar e trabalhar com os demais colegas, mas embora tenha sentado e achado o livro de atividade, disse que escreveria só depois que terminasse a sua brincadeira. (SILVA, 2015)

Contudo, as crianças com TDAH devem ser responsabilizadas cada vez mais por tarefas em sala, é preciso exigir e não deixar que comandem os seus passos. Próximo da vigília do professor é possível controlar os inevitáveis passeios pela sala. Como visto no relato a seguir:

A professora do AEE retomou o assunto que denota a intenção de A em não realizar as atividades por conta do seu transtorno e argumentou que este não deve ser poupado de nenhuma atividade e que deve assumir responsabilidades como todos os outros colegas. Para ajudar crianças com TDAH como A, devemos deixá-las cada dia mais responsáveis por seus afazeres e não menos (SILVA, 2015).

Crianças com TDAH costumam se aproximar de colegas também agitados ou daqueles que não acompanham o rendimento da turma. O ideal nesse momento é evitar um pouco essa proximidade em sala de aula, principalmente quando as atividades exigem esforço mental continuado. E cada qual deve sentar-se perto de colegas mais calmos, que não o provoquem e que não costumem se irritar com as brincadeiras que acabam se tornando chatas e inconvenientes para todos.

AULAS CRIATIVAS E DINÂMICAS: PREVISIBILIDADE E ROTINA

Alunos com TDAH precisam manter uma rotina relativamente constante e previsível, um meio estruturado com regras claramente estabelecidas e que determine limites ao seu comportamento (MATTOS, 2012). Para o professor, às vezes está muito óbvio o que será visto em sala, mas para uma criança que possui uma dificuldade no autocontrole da atenção e do comportamento, tudo precisa estar bem claro. O relato da orientadora pedagógica do aluno D expressa esta concepção: “Acrescenta que a rotina tem ajudado muito na vida do aluno e tem feito bastante diferença para ele.” (SILVA, 2016).

Um ambiente enriquecido de oportunidades e previsibilidade do que vai ocorrer em sala promove uma série de benefícios ao aprendizado e ao comportamento, deixando o aluno preparado, o que proporciona segurança e diminui a ansiedade e a agitação. O uso de agenda, a rotina apresentada no quadro ou mesmo expressa oralmente, precisa ser uma prática efetiva de todos os professores. Como orientado pela professora do AEE numa das situações de assessoria ao aluno F: [...] sugeriu dar previsão no início da aula das atividades que vão acontecer. O professor deve ser um estímulo externo nos momentos que o educando sair do contexto ou ficar desatento, ou seja, o professor deve estimular com uma frequência maior a participação para as atividades (SILVA, 2015).

A práxis de sala de aula integra uma série de procedimentos que acabam se tornando padrões com a força do hábito, caindo numa rotina definida, que caracteriza metodologias, técnicas e avaliações que permanecem por anos e anos seguindo um mesmo modelo. Porém, quando algumas crianças não conseguem aprender o que se considera usual, alguns professores passam a entender que algo não está saindo como o planejado. Assim, é comum que tal fato gere certa resistência, ansiedade e frustração diante do que se considera novo, e por isso as assessorias são também, situações de diálogos e experiências importantes para nortear e contribuir para o trabalho do professor.

Aguiar *et al.* (2015), salientam que devido à natureza crônica e difícil do TDAH, é fundamental que os professores assumam uma postura contínua e sistemática para a implementação de ajustes para uso em sala de aula, que agregue abordagens tanto preventivas quanto remediadoras para lidar com os problemas apresentados por estes alunos, envolvendo múltiplas estratégias de intervenções.

A inabilidade em sala de aula, muitas vezes precede da falta de informação e conhecimento com relação às demandas que geram insegurança ao professor. Por sorte, a professora do aluno G pode perceber tal importância, como consta: “[...] a professora compreende qual a melhor forma de lidar com as características específicas de G, pois foi prudente em procurar conhecer o seu funcionamento e especificidades” (SILVA, 2015).

A mudança de postura e as adequações necessárias conseguem mudar muitas situações consideradas como grandes problemas. É comum chegar numa escola e encontrar o professor com o habitual discurso que o aluno não rende como os demais da classe, que mal sabe ler e escrever, que não se envolve com os trabalhos e não resolve as atividades de forma correta. É importante fazer o professor compreender que cada criança deve ser avaliada dentro da sua própria média, considerando seus ganhos individuais, que em comparação com a turma podem estar a baixo, mas diante de suas próprias características, são considerados ganhos imensuráveis.

Fato este presente no trecho retirado do relatório de assessoria do aluno G:

A professora mais uma vez esclareceu a dificuldade de lidar com a heterogeneidade da turma: crianças em faixas etárias diversas que vão dos 7 até os 10 anos que encontram-se em processos de desenvolvimento acadêmico igualmente variável e com condutas inadequadas, que atrapalham o bom andamento das aulas. Ocorre igualmente que outras crianças, além de G, estão com o desempenho abaixo do esperado (SILVA, 2015).

O comportamento das crianças com TDAH em função da impulsividade costuma atrapalhar de forma acentuada em sala de aula. Assim, a intervenção adotada pelos professores deve focar na identificação e no controle dos comportamentos problema, bem como, no preparo ante as dificuldades de aprendizagem, a qual resultará em novas estratégias de ensino considerando o ritmo e as possibilidades de cada aluno (AGUIAR *et al.*, 2015).

Quando as aulas envolvem criatividade, jogos, brincadeiras e mais envolvimento em grupo, por meio de uma linguagem compatível com as crianças, o aprendizado se constrói de forma mais sólida e significativa. O professor precisa se conscientizar do seu papel e de como inovar, deixando as aulas mais divertidas e interessantes, o que qualifica o seu trabalho, bem como o aprendizado efetivo.

É importante salientar que prover maior participação dos alunos requer o uso de práticas pedagógicas mais recreativas, e o professor do AEE pode expor suas próprias experiências de jogos e exercícios com todo o grupo. Obviamente, respeitando a regência do professor e acessando a turma em total acordo com o docente.

Neste relatório de assessoria do aluno F, é possível corroborar com tal concepção:

Nesta visita foi proposto um trabalho diferente do que é realizado habitualmente durante o ano. A ideia se configurou em promover com a turma do F algumas brincadeiras pedagógicas, tornando o momento de aprender mais divertido. A tarefa teve o objetivo de demonstrar para as professoras do F um pouco do trabalho desenvolvido no AEE, melhorando a sua autoestima, elencando as suas capacidades e habilidades e estimulando a interação com os colegas (SILVA, 2015).

A motivação exercida por meio da curiosidade e da novidade, estimula a habilidade de sustentar a atenção e a vontade de fazer. Portanto, trazer para a prática de sala de aula outras abordagens diante do conteúdo, proporciona mais interação, participação, dedicação e, por consequência, o aprendizado: “A professora relatou que gosta muito de trocar a turma de posição, organiza as carteiras em círculo, em pequenos grupos, enfim, está sempre proporcionando novas interações” (SILVA, 2016). Neste depoimento da professora da aluna B, é possível perceber que certas atitudes, que embora simplistas, corroboram com ganhos no processo de aprendizagem, haja vista que a aluna citada apresentou no decorrer da pesquisa mudanças progressivas no processo de aprendizagem.

Os professores têm percebido a necessidade de promover esse trabalho, mas muitas vezes os métodos atribuídos ao uso da apostila atrapalham no movimento de oportunizar aos alunos, outras experiências de ensino ou de esperar o tempo e o ritmo deles. “A professora disse que os materiais utilizados para a aprendizagem são de apostilas, e como de costume, com prazo para dar conta. Ela se preocupa que a menina não consiga acompanhar a demanda de atividades” (SILVA, 2016). As apostilas precisam seguir um cronograma para alcançar o tempo no conteúdo programado. E muitas vezes o professor não tem autonomia para conduzir o trabalho incorporando as suas propostas.

Além disso, evitar surpresas e dar previsibilidade do que vai acontecer durante a aula promove um ambiente confortável e confiável. Atividades sem aviso prévio ocasionam o sentimento de medo, gera estresse e promove baixa autoestima. Quando se aborda esse assunto da rotina, muitos professores garantem que a segue em suas dinâmicas em sala de aula. Mas a situação não está em somente seguir uma rotina, mas em apresentá-la às crianças antes da aula começar, dar a previsão do que tem pela frente e quais os desafios que o dia lhe provem.

A orientação realizada às escolas desta pesquisa é semelhante à exercida na escola do aluno C.: “Expor a rotina das atividades com antecedência para não criar muita ansiedade e frustração” (SILVA, 2016).

Como vimos, é bastante comum as crianças terem um tempo estipulado para fazer uma prova ou mesmo um trabalho em sala de aula. Sabe-se que não é indicado que a aula aconteça livre de uma certa organização. Entretanto, é muito exaustivo ter que concluir algo num período fechado de tempo. Tão desanimador que a própria criança já se sente desmotivada antes mesmo de começar, por medo de fracassar e não cumprir a tarefa no tempo estipulado.

Para um aluno com TDAH a situação se torna ainda mais agravante, já que a falta do controle inibitório o deixa mais propenso a desistir ou a nem tentar.

Em uma conversa entre a professora do AEE e a professora regente do aluno C, observa-se que: “O educando dá retornos diferentes dos colegas e às vezes não acompanha o ritmo da turma, mas a professora faz adequações nesse sentido, avaliando conforme o seu rendimento e dentro dos seus próprios padrões” (SILVA, 2015).

É importante eliminar ou mesmo reduzir as atividades cronometradas. Elas dificilmente contribuem para avaliar o conhecimento e mensurar a aprendizagem da criança. Pelo contrário, elas podem gerar prejuízos impactantes.

Contudo, promover algumas adequações em sala de aula contribui significativamente para o desenvolvimento acadêmico dos alunos com TDAH e ao mesmo tempo favorece ao grupo e às diversas formas de aprender. Do mesmo modo, diminui a ansiedade do professor, melhora sua produção e rendimento e qualifica o ensino em toda a sua totalidade, além de tornar o ambiente mais harmonioso e equilibrado.

O COMPORTAMENTO HOSTIL DOS ALUNOS COM TDAH

Às vezes a criança com TDAH, incomodada com alguma situação, rende de forma explosiva ou agressiva. Lidar com episódios de agressividade oral ou física é uma tarefa desafiadora, às vezes é necessário se aconselhar com profissionais que possam orientar sobre a melhor forma de proceder, já que o professor é o profissional do processo de ensino e aprendizagem embora tenha capacidade de lidar com situações comportamentais mais usuais, um profissional da psicologia poderá fazer os encaminhamentos e atendimentos de forma mais técnica com saber científico.

No entanto, o essencial é nunca fazer vista grossa a ações agressivas. O que é errado deve ser tratado como tal. Não é possível ver uma criança dando um tapa em outra e simplesmente fazer de conta que não aconteceu, pensando que dessa forma vai anular o ocorrido ou que a criança quer somente chamar a atenção.

Como consta no relatório do aluno C:

A professora do aluno C disse que é embaraçoso lidar com o comportamento hostil e opositor do aluno. A professora do AEE sugeriu que não faça vista grossa quando o C for hostil ou colérico. Com relação a outras situações de birra até pode-se ignorar. Mas, quando esse algo errado for mais além, esse ignorar pode ser interpretado pela criança como aprovação ou aceitação. Portanto, diante de uma situação que envolva algum tipo de agressão é importante que ele seja chamado a atenção e que tenha consciência que não é uma atitude aceitável nem na escola e tampouco em outro lugar (SILVA, 2015).

Da mesma forma, é importante resolver a situação imediatamente e apenas com as pessoas envolvidas, evitando maiores conflitos e confusões. Os demais colegas não precisam vivenciar situações que possam rotular a criança ou desautorizar o professor. Provavelmente, a situação quando controlada e bem direcionada tende a deixar o mínimo de influência negativa ou sensação desagradável.

A RELEVÂNCIA DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

Outro fator existente é a importância do diálogo com a família, de forma permanente. É fundamental deixá-los inteirados a respeito de seus filhos, sobre o desempenho comportamental e acadêmico, a fim de construir uma rotina de trabalho que valorize o que a criança já sabe e dando atenção às necessidades de forma conjunta e integrada.

No relatório de assessoria do aluno F, abordou-se tal acontecimento que ilustra esta relação:

A professora de turma disse que o aluno está indo bem, tem acompanhado as atividades, aprendendo no seu ritmo e interagido com os colegas. O único problema é que F não traz as tarefas prontas quando é encaminhado tarefa para casa. A professora do AEE disse que era um problema do ano anterior e que conseguiu ser sanado através de lembretes na agenda para a família e por comunicação através de mensagens de celular. No passado, a professora estreitou sua relação com a mãe, se comunicando por mensagens. Talvez seja importante retomar esse trabalho (SILVA, 2016).

Outra conversa entre a professora do AEE e professora do aluno C que configura a importância da família que acompanha o processo de aprendizagem do seu filho, promovendo ganhos mais precisos:

Todo o entorno mudou: a mãe vem aprendendo a lidar com o filho e a esperar e exigir menos, diante das grandes expectativas que se costuma lançar. A escola adequou suas metodologias e estudou sobre o assunto e o C também tem aprendido a se controlar mais (SILVA, 2015).

Com isso, após um trabalho de aproximação com a família de D, a professora relatou: “A família está muito participativa e este interesse da família foi essencial para as mudanças que ocorreram” (SILVA, 2015).

A coordenadora pedagógica da aluna E mostrou numa conversa ocorrida em assessoria:

A aluna E tem mudado muito do ano passado para o atual, principalmente depois de ter recebido o diagnóstico. Pode-se entender melhor sobre o comportamento de E, e inclusive lidar com a situação de forma adequada. Disse que a psicóloga que a acompanha realizou muitas orientações que ajudaram na prática em sala (SILVA, 2015).

Desta forma, permanecer em comunicação constante com os atendimentos externos à escola, como psicólogo e psicopedagogo, auxilia nos melhores resultados da prática do professor e das intervenções, colaborando para as mudanças em favor da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contextos deste estudo perpassam a importante atuação do professor especialista de educação especial que atende no serviço de AEE, o seu compromisso de qualificar a prática escolar e o desempenho acadêmico dos alunos com TDAH, por meio do trabalho de assessoria nas escolas da rede regular de ensino.

Esta atuação faz refletir não só na prática do atendimento educacional especializado nas salas de recurso multifuncional, como também sobre o papel determinante deste profissional que se fundamenta nas visitas às escolas e no trabalho em conjunto entre profissionais, concebendo o compromisso com a democratização do ensino e da aprendizagem destes alunos.

Em consequência disso, percebeu-se que o diálogo entre os professores, aliado às adequações de abordagens e metodologias, é capaz de modificar positivamente os diversos contextos, por meio de práticas mais reflexivas e sustentadas em saberes com fundamentação e estudo.

Tal empenho mostrou o valor de determinados modos de fazer a prática docente, que mesmo em face dos problemas enfrentados pela educação, norteiam para uma prática mais comprometida com o saber científico, compondo assim, uma estrutura que produz um ambiente mais acolhedor, tranquilo e de exigências mais coerentes com cada demanda e situação.

A preocupação em projetar um ensino em que cada sujeito é único em suas especificidades e que, portanto, não há um padrão a seguir, nos conduz a exemplos mais eficientes que revejam conceitos e que ampliem as práticas docentes, para então oportunizar o aprendizado destes alunos.

A sala de aula é um ambiente diverso, onde todos aprendem quando o professor se atualiza, estuda, revê sua prática aperfeiçoando seus conhecimentos com criatividade, criticidade e autonomia. Socializando suas produções e saberes, criando vínculo entre os demais sujeitos que fazem parte da vida dos seus alunos, aprendendo e ensinando nesta reciprocidade de saberes e interesses.

Como visto, o processo de ensino e aprendizagem vivencia momentos em que o comportamento e o aprendizado do aluno que não corresponde ao mínimo esperado, ocasionam situações que poderiam ser evitadas, por meio de estratégias mais compatíveis a cada sujeito e na adoção de novos repertórios que favoreçam a aprendizagem.

Buscou-se como parte dessa pesquisa afirmar a importância do trabalho do especialista em educação especial na figura do professor de AEE, do trabalho em equipe e da relevância de conhecer a respeito das subjetividades desses alunos e da percepção de como eles se apropriam do conhecimento.

E, assim, se pretende qualificar os caminhos deste trabalho, com o propósito de potencializar o serviço de assessoria como função primordial do professor de AEE para o desenvolvimento dos alunos com TDAH.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. A. et al. A. Jogos para intervenção neuropsicopedagógica. In: MACHADO, A. C.; BORGES, K. K.; BELLO, S. F. (Orgs.). Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH: prática clínica e educacional. Marília-SP: Fundepe Editora, 2015. p. 153-171.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** Porto Alegre : Artmed, 2014.

BARKLEY, R. A. **Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade**: guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC: 2008.

CEREGATO, M. C. Hiperatividade e ação docente: subsídios para intervenção. **Revista SER: Saber, Educação e Reflexão**, São Paulo, dez. 2008, p. 47–59.

GRECCA, K. R. R.; MIYAZAKI, M. C. O. S. Possibilidades de intervenção e atuação psicológica na criança com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. In: MACHADO, A. C.; BORGES, K. K.; BELLO, S. F. (Orgs.). **Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH**: prática clínica e educacional. Marília-SP: Fundepe Editora, 2015. p. 66 -84.

IAMAGUTI, S. S. P. TDAH: Integrando à educação e à saúde uma visão psicoeducativa. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, [S. l.], n. 4, 2011, p. 64–88.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATTOS, P. **No mundo da lua**: perguntas e respostas sobre Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em crianças e adolescentes e adultos. 11. ed. São Paulo: Lemos, 2012.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e médio: temas multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. **Investigação de alternativas metodológicas para a implantação de Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE – para educandos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**. São José: FCEE, 2011.

SILVA, L. da. **Relatório de assessoria**. São José: FCEE/CENAP, 2015. (documento não publicado).

_____. **Relatório de assessoria**. São José: FCEE/CENAP, 2016. (documento não publicado).

Recebido em:
Modificado em:
Aceito em: