

CONTRIBUIÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS NAS QUESTÕES DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH

Gianni Marcela Ferreira Boechard¹

Resumo: Ao longo da história dos estudos sobre o fenômeno do fracasso escolar no contexto das escolas brasileiras, percebemos a presença constante de análises do processo ensino-aprendizagem que privilegiam um olhar voltado às capacidades e processos internos do aluno, pouco se investigando as condições de ensino em que o fracasso emerge. São muitas histórias de patologização onde crianças são diagnosticadas e medicalizadas cada vez mais cedo. Diante dessa realidade esta pesquisa teve por objetivo conhecer os efeitos de diagnósticos realizados em crianças com queixas escolares. O método utilizado foi estudo de caso, realizamos a análise de dados coletados, a partir de: entrevistas com professores, pedagogas e pais de crianças que apresentavam problemas de aprendizagem (TDAH); reuniões com o grupo de crianças indicadas pela escola. Nosso referencial teórico partiu de autores (PATTO, 1999; MANTOAN, 2003; SOUZA, 2007) que discutem o fracasso escolar a partir de uma concepção da constituição histórico-social dos indivíduos. O resultado dessa pesquisa revela que as produções de rótulos advindas dos diagnósticos produzem classificações que podem servir a vários propósitos, negativos e/ou positivos, gerando inclusive preconceitos que geralmente são legitimados pelo ambiente escolar.

Palavras-chave: Fracasso Escolar; Problemas de aprendizagem; TDAH.

Abstract: Throughout the history of studies on the phenomenon of School Failure in the context of Brazilian schools, we realize the presence of constant analysis of the teaching-learning that focus on gaze to the capabilities and internal processes of the student, little is investigating the conditions teaching in which the failure emerges. A history of pathologizing where the child is diagnosed and medicalised increasingly early age. Given this fact, our research was aimed at determining the effects of diagnoses in children with school problems. Our method consisted of analyzing data collected, interviews with teachers, educators and parents of children who had learning problems (ADHD), meetings with the group of children indicated by the school. Our theoretical part of authors who discuss school failure from a conception of historical and social constitution of individuals. The result of our research reveals that the production of labels of the resulting produce diagnostic classifications that can serve several purposes, both positive and negative, including generating biases that can be legitimated by the school environment.

Keywords: School Failure; Learning problems; TDAH.

¹ Graduada em Pedagogia pela UFES, Mestra no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES) - Linha de Pesquisa Educação e Linguagens. E-mail: gianni.marcela@hotmail.com.
Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 23, n. 2, p. 66-79, jul./dez. 2017.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar possíveis causas da produção do fracasso escolar. Existem vertentes de que a produção do fracasso escolar está na falta de capital cultural, desinteresse familiar, preguiça do aluno ou devido a algum problema neurológico (físico). A escola e a família buscam nos diagnósticos respostas para algo que não compreendem.

Segundo Patto (1999), a partir de uma abordagem marxista em Psicologia e Educação, a produção do fracasso escolar é consequência de fatos históricos. Fatos esses decorrentes de discursos proferidos por algumas ciências e estudos da área da Psicologia, que garantem que as pessoas aprendem de forma diferente devido aos fatores externos ou problemas cognitivos, proporcionando aos envolvidos no processo educativo justificativas para a acomodação e incorporação de meias-verdades.

A autora discute ainda sobre a teoria da carência cultural, cujas dificuldades de aprendizagem são explicadas devido a fatores externos, ou seja, contexto social em que a criança está inserida:

Tais pesquisas confirmam aos educadores a propriedade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os, assim, de olhar para a escola e a sociedade em que vivem com olhos mais críticos. Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossíveis através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (PATTO, 1999, p. 34).

Durante muito tempo a psicologia escolar vem recorrendo a testes e diagnósticos para justificar a produção do fracasso escolar, ou seja, buscam dar respostas que reforcem os interesses políticos de cada época.

O que impressiona nestas pesquisas é a dificuldade dos pesquisadores de perceber que a própria precariedade dos instrumentos de avaliação e do contexto das observações pode ser a responsável pelos resultados negativos encontrados (PATTO, 1999, p. 73).

Souza (2007) faz apontamentos sobre questões que representam a produção do fracasso escolar, questiona os diagnósticos que culpabilizam a capacidade intelectual ou experiências afetivas extraescolares como responsáveis pela dificuldade de aprendizagem dos alunos, pois os mesmos, testes de QI, não consideram a capacidade individual do aluno, mas o conhecimento pré-estabelecido pelo avaliador. Questiona a necessidade do sistema escolar em querer padronizar o comportamento dos alunos como idealizados, pré-diagnosticando e determinando o fracasso de muitos que não se permitem docilizar e encaixar nos padrões.

Nos casos em que as crianças são encaminhadas ao psicólogo, neurologista ou psiquiatra, por apresentarem problemas de aprendizagem e comportamento, os profissionais geralmente começam a avaliação com perguntas sobre a gestação, como aconteceu à primeira infância; ou seja, buscam respostas na família e na criança para a causa do problema, justificando para a escola o comportamento inadequado e concedendo um “rótulo” em que este aluno não seja mais motivo de preocupação e dedicação, pois passam a ser vistos como “especiais”. Podemos descrever um diagnóstico classificatório - o aluno é isso ou aquilo ou “*aquilo outro*”. “Aos alunos somente resta tomar o remédio, meter a cara nos estudos e ser alguém na vida. Um alguém que sua classificação permita” (SOUZA, 2007, p. 7).

Segundo Barkley (2002, p. 36) “O insucesso dos adultos em reconhecer o TDAH na vida de uma criança, pode deixá-la com um constante senso de fracasso em todas as arenas da vida”. Neste sentido, sujeitos com TDAH apresentam dificuldades no seu convívio em sociedade e consigo próprio, o que muitas vezes acaba desencadeando a delinquência e abuso de drogas mais tarde. Porém é necessário descobrir o que está impedindo a aprendizagem do aluno, se este tem de fato um problema médico ou se a criança desenvolveu problemas de comportamento devido a fatores externos, ou seja, não se faz necessário o uso de medicações e sim de intervenções no meio social: escola e família.

Mocelin (2008) nos alerta que há o uso indevido do termo (TDAH) para justificar a medicação de crianças que fogem aos padrões considerados normais ou idealizados, portanto muitas vezes são rotuladas como hiperativas, em outros casos utilizam o termo “condutas típicas”, da qual, qualquer um pode ser enquadrado, dependendo da percepção do professor. Percebe-se que os profissionais da educação envolvidos no processo ensino-aprendizagem

estão assoberbados por problemas pessoais e culpam os alunos e a família pelo fracasso escolar, isentando-se da culpa. Os pais acreditam que a criança tem algum problema físico. Portanto, muitas crianças sem saber o que pensar sofre as consequências decorrentes do despreparo dos pais e professores acabam se identificando com a imagem que lhe é imposta, aceitando sua “incompetência”.

2 DESENVOLVIMENTO

O objetivo central da pesquisa teve o intuito de produzir saberes-fazer psicopedagógicos clínicos e ou institucionais, envolvendo discentes, docentes, gestão escolar, escola, comunidade e ou famílias, problematizando questões acerca da hiperatividade e déficit de atenção, junto a escolas públicas nos seus níveis de ensino fundamental. Para tanto consideramos: 1) observar alunos que apresentem problemas de aprendizagem (hiperatividade e déficit de atenção); 2) avaliar os fenômenos ocorridos na escola, tendo como foco os discursos de profissionais da educação e familiares, quanto ao comportamento “desajustado” dos alunos, assim como o contexto social e histórico nos quais estão inseridos; 3) A partir dos dados coletados produzir saberes-fazer psicopedagógicos clínicos e ou institucionais, envolvendo todos os atores da educação.

Esta pesquisa caracterizou-se pelo método fenomenológico² e a abordagem qualitativa, fundamentada pela metodologia ação da fenomenologia³.

A ação é especificamente inerente ao modo ontológico, fenomenológico existencial dialógico, de sermos. Na medida em que a ação é a vivência, compreensiva, do desdobramento de possibilidades, e todo este modo é apenas vivência do desdobramento de possibilidades (FONSECA, 2010, p. 1).

Referendam-nos em André (1995, p. 33) e fazendo sua parceria com o método fenomenológico, concordamos que a “(...) pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo”.

²AMATUZZI, Mauro Martins, Por uma Psicologia Humana. Campinas: Alínea. 2001.

³ FORGHIERI, Yolanda Cintrão. Psicologia Fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisa. São Paulo: Pioneira, 1993

Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 23, n. 2, p. 66-79, jul./dez. 2017.

A presente pesquisa foi desenvolvida numa escola de Ensino Fundamental da rede pública municipal de Vitória, no ano de 2010, num bairro de classe média. Atendiam cerca de 366 alunos no turno matutino, sendo: de 1ª à 4ª série 188 alunos e de 5ª a 8ª série 178 alunos. A maioria das crianças que frequentam a escola são oriundas de classe social baixa, sendo que seus pais são funcionários (vigias, doméstica, merendeira, etc) das famílias mais abastadas do bairro em que a escola se localiza, com exceção de alguns casos.

No primeiro momento, foi feita uma entrevista com as pedagogas para que apresentássemos o projeto e dialogar sobre o interesse da escola em participar do mesmo. Posteriormente, coletamos dados referentes ao funcionamento da escola: Projeto Político Pedagógico (PPP), métodos utilizados para avaliação dos alunos, número de alunos considerados com problemas de aprendizagem, número de alunos da escola.

Após coleta e avaliação da escola, promoveu-se uma reunião com professores e pedagogos para apresentarmos nossa proposta de intervenção e averiguar o interesse do corpo docente em aderir ao projeto. A priori almejávamos trabalhar com crianças da 1ª e 2ª série, porém diante da demanda dos professores e solicitação da direção e corpo pedagógico, iniciamos o trabalho interventivo com professores e alunos de 5ª a 8ª série. A pedagoga alegou que poucos investimentos eram destinados às séries finais e os alunos chegam à oitava série com problemas graves de escrita, e comportamento e que estas crianças não tinham perspectiva de futuro. Assim, na tentativa de minimizar as dificuldades dos alunos dessas séries, decidimos que seriam seis alunos: dois da quinta série, um da sexta, um da sétima e dois da oitava série.

A pedagoga responsável pelo segundo segmento nos forneceu uma lista de possíveis nomes. Realizamos entrevistas individuais com os professores de quinta a oitava série para definir as seis crianças que fariam parte do projeto. Após termos estes nomes, iniciamos as entrevistas com os pais e responsáveis para explicar sobre o funcionamento do projeto e solicitar autorização quanto à participação.

Concomitantemente, realizamos reuniões semanais para leituras, fichamentos e discussões acerca de bibliografias relacionadas à temática da pesquisa com o orientador e equipe do LABOR-PSI⁴, a fim de buscar embasamento no referencial teórico da pesquisa.

Realizamos encontros com o grupo de alunos pré-selecionados, da qual somente três alunos participaram de imediato e posteriormente o número se reduziu a apenas um aluno. Promovemos encontros com professores para discutir possibilidades de ação com os alunos envolvidos, mas não houve a integração de todos os envolvidos.

Para selecionar os alunos que participariam da pesquisa, inicialmente foram realizadas entrevistas com a pedagoga, professores de 5ª a 8ª série e professoras de educação especial. A todos foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e questionário de identificação – nome completo, idade, formação, cursos de capacitação, tempo de exercício da função, tempo de atuação na escola. Ainda foram questionados quais os alunos que indicariam para a intervenção, assim como os motivos pelos quais os encaminhavam; o que mais os incomodavam no sistema de ensino e se tinham interesse em participar do grupo de intervenção dos professores envolvidos no projeto.

Após a seleção dos sujeitos desta pesquisa – dois da 5ª série, um da 6ª, um da 7ª e dois da 8ª - iniciou-se a caracterização dos seis possíveis participantes dessa amostra. Para tanto, primeiramente foi realizado um encontro com os pais dos alunos, quando foi solicitado que respondessem sobre a identificação da criança – nome completo, idade, local de residência, composição familiar, atividades exercidas pelo aluno extraclasse, relacionamento familiar e na comunidade, impressões sobre conduta escolar, tempo de ingresso na escola e autorização da participação dos alunos no projeto. E, por fim, realizamos observações dos alunos em diversas aulas.

Na execução das atividades, observou-se que havia, por parte dos professores, uma resistência quanto à participação dos encontros de formação, alguns se recusaram a participar. Houve muita dificuldade quanto a disponibilizarão de tempo, pois a pedagoga alegava que teria que

⁴ Projeto de extensão (Laboratório de Psicopedagogia e Pedagogia Social, sob orientação do Professor Dr. Hiran Pinel).

Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 23, n. 2, p. 66-79, jul./dez. 2017.

ver o cronograma com a Secretaria Municipal de Educação (Seme), e nos dias que marcava para o encontro do grupo, sempre ocorria um imprevisto para que não acontecesse ou o tempo disposto se reduzisse, o que dificultou o desenvolvimento do trabalho. Alguns professores sugeriram que os encontros fossem agendados em outro horário, mas a maioria disse ser impossível devido à carga horária diária da maioria que tinham até três turnos a cumprir.

Nos encontros com os alunos, buscamos realizar atividades de artes e diálogos. Encontramos dificuldades quanto à participação, pois no primeiro encontro compareceram três alunos – um aluno da 5ª, uma aluna da 6ª e um aluno da 8ª - os outros três alunos se negaram a participar. No segundo encontro, somente um aluno da oitava série compareceu. No terceiro encontro, houve greve de ônibus e no quarto encontro nenhum aluno compareceu, até porque no dia do encontro a escola utilizou a sala de atendimento para eleição do conselho da escola.

Ao final de cada encontro, a pesquisadora registrava suas impressões em um diário para possíveis análises qualitativas dos dados. As atividades produzidas pelos alunos também foram recolhidas e arquivadas.

3 RESULTADOS

A escola pesquisada tinha os seguintes dados no início da pesquisa:

Tabela 1

Ano de 2009	Nº total de alunos	Reprovações [%]
1ª a 4ª série matutino	188	5,85
Alunos considerados com problemas de aprendizagem de 1ª a 4ª série	178	9,98
Alunos considerados com problemas de aprendizagem de 5ª à 8ª série	64	35,95

Fonte: Secretaria da Escola Municipal de Vitória em que foi realizada a pesquisa.

Durante a avaliação dos alunos identificou-se que os sujeitos considerados pela equipe técnica e professores da escola como portadores de hiperatividade e déficit de atenção (TDAH) não nos pareceram apresentar nenhum tipo de problema, ou seja, não apresentavam dificuldades de aprendizagem ou problemas comportamentais (BARKLEY, 2002) que justificassem o encaminhamento para o atendimento.

Como os dados desses alunos não eram passíveis de uma análise quantitativa, optou-se por analisá-lo individualmente de forma qualitativa, apresentando as particularidades de cada um.

Estudo de caso 1

* Identificação:

Nome: João⁵

Idade na data da intervenção: 17 anos

Sexo: masculino

Escolaridade: 8ª série - Ensino Fundamental

Histórico.

João é filho adotivo de uma família com um bom poder aquisitivo, o pai é engenheiro a mãe corretora de seguro de um banco, uma irmã é formada em odontologia e a outra cursa Direito. O pai relatou que assumiram a guarda da criança quando tinha a idade de oito anos, morava no interior (Domingos Martins-ES), vivia na rua e seria encaminhado para o conselho tutelar. Assim que o trouxeram para casa o matricularam numa escola particular, a mesma em que as filhas estudavam, mas as crianças da escola o marginalizavam por conhecerem sua origem. Segundo João o chamavam de fedorento, gay, entre outros adjetivos. O pai relata que a escola fazia reclamações constantes sobre o comportamento do menino, diante dos fatos o trocaram de escola, também particular o que não mudou o contexto, assim que tiveram conhecimento da história da criança novamente iniciaram os constrangimentos. Por fim o matricularam em uma escola municipal de Vitória-ES, com intuito de proporcionar um local que fosse mais próximo de sua realidade.

Quanto ao comportamento, o pai descreve que o menino é bem caseiro, estuda pela manhã, cuida da casa à tarde, sai pouco à noite com os colegas. Disse que não mostra muito interesse em estudar e isto causa uma angústia nele e na esposa, a ponto de pensar em desistir dele. Alega que tem boa índole, mas não possui nenhuma ambição, *“Acho que se for um caixa de supermercado, não faria diferença, ele não quer ter uma profissão como as irmãs, isso me aborrece, pois queríamos dar um futuro a ele”*. João é um adolescente bastante conhecido na

⁵ Todos os nomes dos alunos apresentados são fictícios, a fim de garantir o acordo de sigilo de informações pessoais.

Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 23, n. 2, p. 66-79, jul./dez. 2017.

escola, atuou como representante dos alunos, mobilizava ações junto com professores e diretoria, possui um vocabulário riquíssimo, sabe se expressar muito bem. Fez acompanhamento com psicóloga durante três anos.

Os professores avaliam o João como um aluno que tem problemas de aprendizagem e comportamento, alegam que não participa das aulas, não tem boa concentração e apresenta um comportamento desajustado, *“às vezes dá uns gritinhos estranhos, ri muito, conversa muito...”*.

Estudo de caso 2

* Identificação:

Nome: Ana

Idade na data da intervenção: 14 anos

Sexo: feminino

Escolaridade: 6ª série - Ensino Fundamental

Histórico.

Ana mora com os pais e um irmão em um bairro de periferia do município de Vitória-ES. O pai é pintor de automóvel e vigilante e a mãe é empregada doméstica. Quanto ao comportamento é uma menina bem ativa, participa de projeto Integral, joga vôlei, trabalha como auxiliar no transporte escolar de 11h20min às 13h30min - horário de almoço. É comunicativa e bastante alegre. A mãe disse que aconteceu um incidente muito constrangedor com a filha, pois a menina escreveu um relatório sobre um filme a que assistiu em aula e o professor alegou que a menina havia copiado, mesmo justificando que não teria como, pois não possuem computador em casa, ele afirmou que a menina não seria capaz de produzir um trabalho tão bom.

Os professores avaliam a Ana como uma menina lenta, alegam que deve ter algum problema mental, não sabe escrever direito, e demora mais do que todos para realizar as tarefas, não presta muita atenção na aula e conversa demais. A pedagoga disse que já solicitou à mãe que a levasse ao médico para fazer uma avaliação quanto a possíveis problemas neurológicos,

mesmo a mãe afirmando que a levou e que o médico negou a existência de qualquer problema, mesmo assim insistem que a criança possua algum transtorno.

Ao observá-la na aula, percebemos que interage bem com os colegas, é comunicativa, participa das atividades, é bastante comunicativa e sabe se expressar bem. No grupo de intervenção, mostrou-se um pouco retraída, não quis falar muito, mas os colegas disseram que era só por não ter intimidade conosco.

Estudo de caso 3

* Identificação:

Nome: Levi

Idade na data da intervenção: 12 anos

Sexo: masculino

Escolaridade: 5ª série - Ensino Fundamental

Histórico.

Levi mora com os pais e uma irmã em um bairro de periferia no município de Vitória-ES. O pai é vigilante e a mãe está desempregada. A mãe relata que Levi é um menino muito bom e carinhoso, faz o café da manhã, coloca a mesa, vai à padaria comprar o pão e quando ela levanta o café já está pronto. Adora correr, andar de bicicleta e jogar bola, não consegue parar quieto. Participa do projeto Integral e é coroinha da igreja. Alega que os vizinhos e professores a recomendam levá-lo a um psicólogo, pois deve ser hiperativo, por ser muito agitado e nervoso.

Os professores avaliam Levi como um menino que apresenta dificuldades de aprendizagem, pois comete muitos erros na escrita, tem um comportamento agressivo, não para quieto, é bastante disperso e faz as atividades sem pensar, atrapalha o andamento da aula e muitas vezes enfrenta os professores.

É um menino que tem muita dificuldade de aprendizagem, ele tem consciência que não sabe, me procurou para desabafar e disse que a mãe não entende que não consegue aprender, que deveria ficar reprovado para aprender, mas a mãe não aceita. Perguntei a ele se pudesse voltar para alguma série qual seria, ele me respondeu que para a primeira série⁶.

⁶ Fala da professora de inglês no ano de 2010, da escola pesquisada.

Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 23, n. 2, p. 66-79, jul./dez. 2017.

Observamos que Levi é bastante ativo, participa das atividades, lidera o grupo de estudos, tem sempre uma resposta pronta, nas atividades de artes é o mais agitado, e faz tudo com muita agilidade, não consegue ficar quieto, conversa o tempo todo, demonstra interesse nas atividades propostas pelo professor e interage bem com os colegas.

4 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Nos encontros realizados com os alunos, observamos que as crianças indicadas para o projeto parecem não apresentar nenhum tipo de problema de aprendizagem ou comportamental que mereçam atenção especial. Atitudes consideradas como desinteresse e má vontade, revelaram-se, aos nossos primeiros sentidos, como alguma forma de resistência à indiferença e descaso dos professores. Partimos do princípio de que o sujeito se constitui através das relações sócio-históricas. Portanto, percebe-se a insegurança e frustração dessas crianças diante de tantas críticas e cobranças negativas – apesar de ocorrer ações positivas, que parecem ser rechaçadas pelas negativas. Nega-se, na maioria das vezes, a capacidade de aprendizagem do indivíduo, como no caso da aluna que tendo feito um bom trabalho foi considerado cópia, por julgarem que a mesma não seria capaz de tal feito – como se efetuasse profecias auto-realizadoras.

Temos sentido que o sujeito atual tem necessidade de se omitir de qualquer compromisso com o outro e com isso percebemos que a criança tem sido durante muitas gerações vítima da construção de um sistema perverso – isso é o que nos parece e aparece. Os envolvidos (pais e professores), no processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, tentam justificar atos arbitrários a partir de diagnósticos (que funcionam como rótulos) que explicam as ações que atualmente produzem o fracasso escolar (e fracasso pessoal) de muitos. O discurso marginalizador tende a impregnar nossa linguagem e legitimar aquilo que rotulamos, ou seja, nega-se o ensino ao sujeito por acreditar que o mesmo não possui capacidade de aprendizagem.

A necessidade de se adequar à sociedade capitalista onde o conforto material está acima do comprometimento com a geração posterior fez com que prioridades básicas como o cuidado físico e mental da criança passasse para outros atores, o que nos faz pensar acerca das consequências destas escolhas, pois:

Não há ninguém que, tendo sido negligenciado em sua juventude, não seja capaz de perceber na idade madura em que foi negligenciado, seja na disciplina, seja na cultura. Aquele que não é nada cultivado é bruto; aquele que não é disciplinado é selvagem. [...] Do ponto de vista da educação, a ruptura entre a modernidade e a pós-modernidade é surpreendente: uma geração não faz mais a educação da outra. Desaparecendo o motivo geracional, não há mais disciplina e, como não há mais disciplina, não há mais educação (DUFOUR, 2005, p. 141).

Percebe-se que a sociedade tenta jogar responsabilidades para alguém, e diante de tantas cobranças e procuras por culpados os familiares buscam, ao obter um laudo médico, respostas para frustrações pessoais e utilizam o mesmo diante de questionamentos da comunidade escolar quanto ao comportamento “desajustado” de seu filho. A existência de um diagnóstico não protege a criança de reações desumanas, ou seja, muitos passam a agir com essas crianças de forma indiferente realizando julgamentos perversos. Afinal,

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (MANTOAN, 2003, p. 13).

No entanto, diante de instituições que tem como filosofia produzir saber-fazer em relação a todos os alunos, trabalhando numa perspectiva de inclusão, no acolhimento de alunos cuja necessidade maior é aprender a socialização e não somente conteúdos, ou seja, visam à emancipação humana como algo a ser trabalhado sabem que.

A aprendizagem requer motivação. Só há atividade verdadeira e com sentido se houver motivação. Na medida em que é impossível separar processos intelectuais e afetivos, para que a aprendizagem ocorra, é preciso que se estabeleça um vínculo que possa levar o aluno a dirigir sua atenção para o objeto de conhecimento. [...] Trata-se de pensar em processo pedagógico que é motivador porque faz sentido para o aluno, como uma resposta para sua necessidade de compreender melhor a sua vida e a vida em sua sociedade (MEIRA e ANTUNES, 2003, p. 50).

Segundo Esteban (2002, p. 54), “a transformação do sentido da prática pedagógica demanda um questionamento tanto das condições materiais do trabalho, quanto das concepções de valores, e conhecimento subjacentes ao processo ensino-aprendizagem”. Isso pode significar que os envolvidos na comunidade escolar adquiriram uma postura de comprometimento social visando à busca por qualificação que lhes permitam atuar de forma mais consciente quanto suas reais possibilidades e obrigações, haverá um critério de avaliação justa quanto às possibilidades de cada indivíduo.

Percebemos que mesmo diante de todas as dificuldades quanto ao tempo disposto à nossas práticas interventivas, ocorreram mudanças no quadro escolar. João nos relatou que os professores fizeram uma reunião para conversar sobre a importância de seus atos, e que ele era importante para todos. A partir dessa ação, ele mostrou-se mais comprometido e disposto aos estudos. Os professores relataram que a partir das formações encontraram mais motivações para avaliar os alunos. Solicitavam mais encontros, porém não foram possíveis devido a problemas burocráticos. O projeto não poderá ter continuidade, pois para que haja desenvolvimento desse trabalho, deveríamos ter suporte quanto ao tempo disponível garantido aos professores.

A implantação de projetos de intervenção em escolas da rede pública seria muito relevante, porém, para que se efetuassem um trabalho com possíveis resultados positivos, os órgãos públicos (Secretaria de Educação do Estado e Prefeituras) deveriam garantir um horário semanal e/ou quinzenal de uma hora para a formação dos professores, pois não há mudanças de ações pedagógicas, sem que haja investimento na formação.

REFERÊNCIAS

AMATUZZI, MAURO MARTINS. **Por uma Psicologia Humana**. Campinas: Alínea, 2001

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade (TDAH):** Guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais da saúde. Trad. Luís Roizman. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliações e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia Fenomenológica: fundamentos, métodos e pesquisa.** São Paulo: Pioneira, 1993.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Ed. Moderna Ltda, 2003.

MEIRA, M. E. Melillo e ANTUNES, M. A. Makino. **Psicologia escolar: práticas críticas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MOCELIN, Marileidi. **Crianças com sinais de desatenção / hiperatividade: O imaginário abstraído da fluidez dos rótulos.** 2008. Dissertação de mestrado. UFES, CCHN.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

Trabalho recebido em: 01/07/2014

Aceito em: 24/07/2016

Publicado em: 27/12//2017

COMO REFERENCIAR ESTE TRABALHO:

Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 23, n. 2, p. 66-79, jul./dez. 2017.

BOECHARD, Gianni Marcela Ferreira. Contribuições psicopedagógicas nas questões de déficit de atenção e hiperatividade – TDAH. **Revista Pró-Discete**, Vitória, v. 23, n. 2, p. 66-79, jul./dez. 2017.