R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE NA AMAZÔNIA BRAGANTINA

SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS ON THE SCHOOLING OF STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIT DISORDER AND HYPERACTIVITY IN THE BRAGANTINA AMAZON

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS ALUMNOS CON TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD EN LA AMAZONÍA BRAGANTINA

Joana d'Arc de Vasconcelos Neves[1]
Rogério Andrade Maciel[2]
Carla Talita Alves Ribeiro[3]

Resumo
O objetivo deste estudo foi o de analisar as representações sociais dos professores sobre o aluno com TDAH e as implicações na prática docente em um município na Amazônia Bragantina. Como suporte teórico-metodológico, adotamos a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), especificamente a abordagem processual de análise dimensional reconstituída pela relação entre a informação (conceito), o campo de representações (imagem) e as atitudes. Participaram do estudo cinco professoras que atuam no Ensino Fundamental. Na coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e Entrevistas Semiestruturadas. A análise dos dados, organizada na tridimensionalidade, destacou ainda, os elementos constituidores das representações: objetivações e ancoragens a partir da análise do discurso do sujeito coletivo. Os resultados revelam que os professores atribuem sentidos aos alunos TDAH, entrelaçando características que não se encaixam em uma escola que tem como valor a disciplina e a retenção de conteúdo. Contrapondo-se a ideia de incapacidade, a imagem de crianças que aprendem diferente, tem se

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia e Faculdade de Educação - Campus de Bragança Universidade Federal do Para (UFPA). Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3110-3649
Lattes: http://lattes.cnpq.br/565828963256341. E-mail: jdneves@ufpa.br
[2] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia e Faculdade de Educação - Campus de Bragança Universidade Federal do Para (UFPA). Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1673-5215.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4171802049479343. E-mail: rogeriom@ufpa.br
[3] Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do Centro Educacional Joao Paulo II, Bragança-Pará. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3306-7274
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2230883658661181. E-mail: carlatalitaribeiro@hotmail.com

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

configurado como orientadora da necessidade de adequações curriculares. Assim, o campo representacional evidencia atitudes de rupturas e construções de novas formas de fazer a escola a partir da centralidade no aluno e do papel do professor.
Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Práticas Docente.

Abstract
The aim of this study was to analyze the social representations of teachers about the student with ADHD and the implications for teaching practice in a municipality in the Amazon of Bragantina. As a theoretical-methodological support, we adopted Moscovici's Theory of Social Representations (2003), specifically the procedural approach of dimensional analysis reconstituted by the relationship between information (concept), the field of representations (image) and attitudes. Five teachers who work in elementary school participated in the study. In data collection, the following instruments were used: Free Word Association Test (TALP) and Semi-Structured Interviews. The analysis of the data, organized in three-dimensionality, also highlighted the elements that make up the representations: objectifications and anchors based on the analysis of the discourse of the collective subject. The results reveal that teachers attribute meanings to ADHD students, intertwining characteristics that do not fit in a school that values discipline and content retention. In contrast to the idea of disability, the image of children who learn differently, it has been configured as a guide to the need for curricular adjustments. Thus, the representational field shows attitudes of ruptures and constructions of new ways of making the school based on the centrality in the student and the role of the teacher.
Keywords: Inclusive Education; Special education; Teaching Practices.

Resumen
El objetivo de este estudio fue analizar las representaciones sociales de los profesores sobre el alumno con TDAH y las implicaciones para la práctica docente en un municipio de la Amazona Bragantina. Como soporte teórico-metodológico, adoptamos la Teoría de las representaciones sociales de Moscovici (2003), específicamente el enfoque procesal del análisis dimensional reconstituido por la relación entre la información (concepto), el campo de las representaciones (imagen) y las actitudes. En este estudio participaron cinco profesoras que trabajan en la escuela primaria. En la recopilación de datos, se utilizaron los siguientes instrumentos: Prueba de asociación de palabras libres (TALP) y entrevistas semiestructuradas. El análisis de los datos fue organizado en la tridimensionalidad, también fueron destacados los elementos que constituyen las representaciones: objetivaciones y anclajes basados en el análisis del discurso del sujeto colectivo. Los resultados revelan que los profesores atribuyen significados a los estudiantes con TDAH, entrelazando características que no encajan en una escuela que valora la disciplina y la retención de contenido. A diferencia de la idea de incapacidad, la imagen de los niños que aprenden de manera diferente, se ha configurado como una guía para la necesidad de ajustes curriculares. Así, el campo de representación muestra actitudes de rupturas y construcciones de nuevas formas de hacer que la escuela se base en la centralidad del alumno y el papel del profesor.
Palabras claves: Educación inclusiva; Educación Especial; Prácticas Docente.

Introdução

Por muito tempo, as pessoas consideradas diferentes dos padrões estabelecidos socialmente – a exemplo daquelas com deficiência – passaram por inúmeras formas psicossociais de exclusão (Sawaia, 2001). No campo educacional, as políticas propostas as pessoas com deficiências limitavam-se a instrução em instituições especializadas e/ou em classes especiais[4], impedidos não apenas de conviver com os demais alunos, e sim,

[4] Somente no século XIX, após a Revolução Francesa, é que a educação da pessoa com deficiência começou a ser institucionalizada, mas, ainda, sem se pensar na forma de educação escolar. E ao longo da história evidenciam-se políticas integracionistas, nas quais foram criadas escolas especiais e, posteriormente, as classes especiais para os alunos considerados "difíceis" de serem ensinados (Mendes,

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

em muitos casos, de terem acesso aos conhecimentos escolares, intensificando, segundo Machado (2011, p.79), "a discriminação, o preconceito e o medo".

Na contramão de sociedades que produzem exclusões, existem os movimentos voltados à luta pelo direito à igualdade e respeito às diferenças que buscam maior valorização das potencialidades e superação dos estigmas negativos, defendendo a ideia da promoção e proteção ao exercício pleno e em condições de igualdade, para que, os historicamente excluídos possam acessar os direitos fundamentais, visando – como estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2019, p. 1), a cidadania participativa plena e efetiva:

> Art. 1º É instituída o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinado a estabelecer as diretrizes gerais, normas e critérios básicos para assegurar, promover e proteger o exercício pleno e em condições de igualdade de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania participativa plena e efetiva.

Na luta pelo acesso ao direito das pessoas com deficiência e transtornos, o final do século XX e início do século XXI conformaram cenários de inúmeros debates sobre a inclusão que apontaram/apontam para as especificidades e necessidades de políticas e práticas educativas que favoreçam a eliminação de barreiras para o desenvolvimento biopsicossocial desses sujeitos.

Pressionada pelos movimentos sociais e pelos resultados das pesquisas acadêmicas, as políticas governamentais passaram acatar que os sistemas de ensino atendessem as especificidades tanto em salas regulares quanto por meio de atendimentos educacionais especializados às pessoas com deficiência. Conforme estabelece o Artigo 1º da Resolução nº4 de 02 de outubro de 2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica:

> Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em

2006).

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

> centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A mesma Resolução ao definir a pessoa com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação como público alvo do Atendimento Educacional Especial, considera, artigo 4, inciso III:

> [...] Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se neste grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/ superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas e combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

Nesse contexto, o Projeto de Lei n. 7.081/2010-C (07.04. 2010) que dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade na Educação Básica tramita no Senado Federal para aprovar o atendimento diferenciado aos alunos com deficiência, transtornos e ou altas habilidades na perspectiva de promover a remoção de barreiras e potencializar a participação mais efetiva por meio de programa de diagnóstico recursos educacionais e apoio a esses alunos, proporcionando-lhe alternativas diferenciadas de atendimento, levando em consideração suas peculiaridades,

> Art. 1º O Poder Público deve manter programa de diagnóstico e tratamento de estudantes da educação básica com dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).
> Art. 2º O diagnóstico e o tratamento de que trata o art. 1º devem ocorrer por meio de equipe multidisciplinar, da qual participarão, entre outros, educadores, psicólogos, psicopedagogos, médicos e fonoaudiólogos.
> Art. 3º As escolas de educação básica devem assegurar às crianças e aos adolescentes com dislexia e TDAH o acesso aos recursos didáticos adequados ao desenvolvimento de sua aprendizagem.
> Art. 4º Os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica cursos sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do TDAH, de forma a facilitar o trabalho da equipe multidisciplinar de que trata o art. 2º.

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

Entretanto, há de se considerar que após 10 anos, esse Projeto de Lei[5] ainda não passou por apreciações definitivas e enfrenta as disputas políticas na Câmara do Senado Federal. Neste contexto, o cenário educacional brasileiro pouco avançou em relação à inclusão de alunos com TDAH no campo educacional. No âmbito acadêmico, a maioria dos estudos e pesquisas sobre essa temática, buscam esclarecer o que é o Transtorno e como essa condição interfere no processo de aprendizagem, todavia, na maioria dos casos, as definições sobre o TDAH são construídas com base nos comportamentos, grande parte seguindo o modelo dos Manuais Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM) e, em outros, explicações provenientes da área de Neuropsicológica.

Assim, diante das lacunas existentes do ponto de vista pedagógico e das contradições nas políticas públicas, questionamos: quais são os processos constituidores das representações sociais de professores na Amazônia Bragantina sobre alunos TDAH e as implicações em suas práticas pedagógicas para promover a inclusão desses alunos?

No caso deste estudo, consideramos o sentido atribuído pelos professores aos alunos com TDAH como essencial nas discussões sobre educação escolar desses sujeitos, devido, especialmente, ao importante papel que este profissional desempenha na mudança ou manutenção de concepções e práticas pedagógicas, ou seja, as representações que esses professores têm, consciente ou inconsciente, sobre o aluno com TDAH, influenciam na forma pelas quais estes profissionais conduzem seu trabalho.

Enfatizamos, ainda, que a opção pelo campo Teórico e Metodológico das Representações Sociais (RS) justifica-se por permitir ao pesquisador investigar como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos, além de interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana, possibilitando a relação prática com o objeto a ser estudado (Jodelet, 2009).

Assim, os resultados desta pesquisa que ora apresentamos, se estrutura na introdução, no procedimento metodológico, onde se destaca o campo teórico-metodológico das RS e a forma pela qual este referencia o objetivo deste estudo:

[5] Destacamos que esse Projeto de Lei tem tramitado na Câmara, passando por inúmeros recursos e contra recursos para sua apreciação conclusiva. Em 03.04.2019 foi retirado o Recurso n. 328/2018, em face do deferimento do Req. n. 1052/2019, contra a apreciação conclusiva do Projeto de Lei n. 7.081/2010, nos termos do art. 104, *caput* e § 2º, c/c o art. 114, VII, do Regimento Interno da Câmara dos Deputados. Recuperado de: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2187115

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

analisar as representações sociais de professores sobre o aluno com TDAH e as implicações na prática pedagógica em um município da Amazônia Bragantina[6], e, por último, nos resultados, onde buscamos dar materialidade as dimensões basilares das representações sociais: conceito, imagens e atitudes.

Procedimento Metodológico

No processo de organização deste estudo, com base no referencial Teórico Metodológico das Representações Sociais, optamos pela abordagem processual a partir das três dimensões basilares: a informação (conceito), o campo de representações (imagem) e as atitudes, no sentido de construir a estrutura, de acordo com o que Moscovici (2003) denominou de *análise dimensional*.

Nessa estrutura analítica, a dimensão da informação corresponde à organização do conhecimento de um determinado grupo acerca de um objeto social, variando de acordo com a quantidade e a qualidade desse conhecimento. A dimensão das imagens remete à ideia de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições concernentes a um aspecto preciso do objeto das representações, ou seja, refere-se à organização dos elementos já estruturados na representação, e, por fim, a atitude, mais frequente das três dimensões, se refere à orientação de comportamento que se tem acerca do objeto da representação social, sendo ela, a orientadora das condutas relacionadas ao objeto representado (Moscovici, 2003).

As três dimensões possibilitaram criar o campo imagético, onde se apresentou a natureza dupla das representações: *objetivação* – processo que transforma um objeto abstrato de natureza conceitual, portanto, em algo imagético, figurativo; e *ancoragem* – aquele que converte uma figura em um sentido (Moscovici, 2003). Utilizamos as Ideias Centrais (IC) extraídas dos discursos, oriundos da coleta de dados, para identificar as objetivações que constituem as imagens mentais que compõem as RS, objeto deste estudo, e, os significados e sentidos, vinculados as imagens e conceitos, usados nas

[6]O município da Pesquisa está localizado na microrregião Bragantina ou Zona Bragantina. Para mostrar as diversidades do mundo amazônico, passamos utilizamos a expressão "Amazônia Bragantina". Nessa compreensão, apreende-se as territorialidades de sujeitos em movimentos e dinâmica que transitam em vilas, comunidades, "terrenos", "beira de estrada", rios e praias, aonde o urbano e o rural se entrelaçam configurando culturas, políticas, economias e natureza que fazem do nordeste do Pará uma forma representativa de um modo de viver na Amazônia.

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441

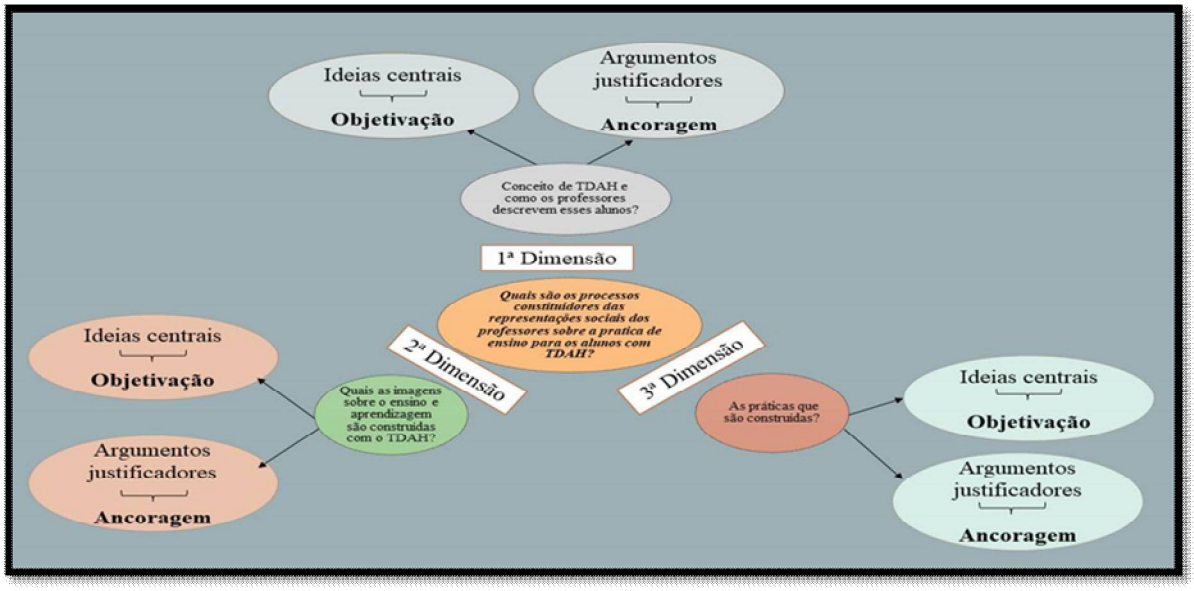
R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

sequências argumentativas, dos sujeitos entrevistados, como as ancoragens (ACs) (Lefevre, Lefevre & Teixeira, 2000).

Em síntese, no sentido de responder o questionamento: quais são os processos constituidores das representações sociais de professores na Amazônia Bragantina sobre alunos TDAH e as implicações em suas práticas pedagógicas para promover a inclusão desses alunos? Optamos em apresentar as dimensões de análise da pesquisa, materializando o campo representacional, destacando os seus elementos constitutivos: conceito, imagem e atitudes.

Dessa forma, buscamos identificar na primeira dimensão, o conceito de TDAH e como os professores descrevem os alunos com TDAH; na segunda dimensão, analisar os sentidos sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos com TDAH; e na terceira, identificar as práticas docentes construídas, destacando em cada dimensão as Objetivações (ideias centrais) e as Ancoragens (argumentos justificadores), conforme Figura 1:

Figura 1 – Quadro imagético com as objetivações e ancoragem a partir das dimensões de análise da pesquisa de campo.



Fonte: Elaborado pelas autoras e autor desta pesquisa, 2019.

A seleção dos professores ocorreu por meio da sondagem realizada nas escolas da rede municipal com alunos diagnosticados com TDAH matriculados e do aceite à carta convite para participarem da pesquisa, configurando, assim, a participação por

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441

adesão. Ressaltamos que o convite foi realizado nominalmente aos professores que atendiam ao critério de estar atuando em turmas da Educação Fundamental do 1º ao 5 º ano da rede pública em um município da Amazônia Bragantina.

Assim, de um total de 16 (dezesseis) professoras que trabalhavam no ano de 2019 em turmas regulares com alunos com TDAH, no período do convite, 5 (cinco) aceitaram participar da pesquisa. Essas professoras têm formação inicial em Pedagogia e Pós-Graduação em nível de *Lato sensu*. E, ainda fizeram cursos de aperfeiçoamento, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Entre as entrevistadas 2 (duas) professoras atuam na docência há5 (cinco) anos, 3 (três) professoras há 10 (dez) anos. Destas,4 (quatro) trabalham exclusivamente no Ensino Fundamental e 1 (uma) além do Ensino Fundamental atua na Educação Infantil. Para mantermos o anonimato das professoras participantes, identificaremos com uma letra e um números, no caso: P1, P2, P3, P4 e P5.

Na coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: 1) Teste de Associação Livre de Palavras; e 2) Entrevista Semiestruturada. O Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) teve como referência o protocolo sugerido por Abric (2001, p.12), onde solicita-se informações sobre sua escola e, em seguida, é dada instrução no momento de apresentação de cada indutor: “Você deverá completar todas as frases com os três primeiros termos que lhe vier à mente”.

Assim, para possibilitar a identificação do conteúdo semântico foram usados 6 indutores: 1) Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é [...]; 2) As crianças com TDAH são [...]; 3) Uma atividade que não realizaria com aluno TDAH[...]; 4) Uma atividade que realizaria com aluno TDAH[...]; 5) A melhor forma para incluir o aluno com TDAH é[...]; 6) A inclusão escolar da pessoa com TDAH é [...].

Já o uso da entrevista semiestruturada se fez a partir da orientação de Triviños (1987), por possibilitar ao pesquisado não só a descrever os fenômenos sociais, mas também, imprimir sua explicação e compreender sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de dados. Neste estudo, a entrevista semiestruturada teve por finalidade complementar os dados coletados por meio do TALP.

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

Por fim, a apresentação dos resultados foi organizada a partir da rede de sentidos que compõe o campo representacional: a) *as imagens construídas dos alunos com TDAH*; b) *as imagens sobre o aprender de criança com TDAH*; c) *atitudes construídas sobre as práticas docentes.*

Resultados e Discussões

Na lógica de articular a análise dimensional conceito, imagens e atitudes apresentamos didaticamente as três dimensões de forma separada, mas como fios que tecem a rede de sentidos do campo representacional. Assim, na primeira dimensão exibimos as imagens construídas sobre o TDAH; na segunda dimensão, evidenciamos as imagens sobre o aprender dos alunos com TDAH; e na terceira, destacamos as práticas construídas por essas professoras.

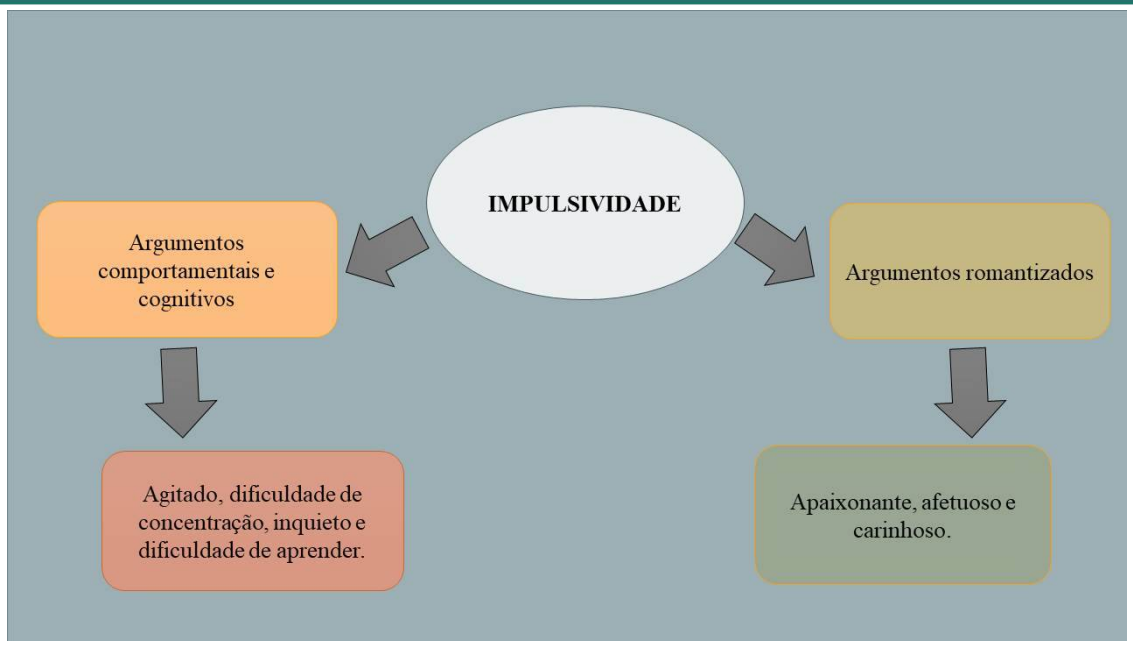
Primeira dimensão: as imagens construídas do TDAH

Segundo Moscovici (2003), toda representação é constituída de seus elementos constituidores: objetivação e ancoragem. Nessa dimensão, identificamos como ideia central que caracteriza os sentidos construídos sobre os alunos com TDAH é a impulsividade, ancorada, nos significados atribuídos ao sujeito (no caso o TDAH), tanto em argumentos que trazem à tona características comportamentais e cognitivas (agitado, dificuldade de concentração, inquieto e dificuldade de aprender), quanto a uma visão romantizada desse aluno (apaixonante, afetuoso e carinhoso), conforme apresentamos na figura imagética (Figura 2) a seguir:

Figura 2 – Campo imagético das imagens construídas sobre o aluno com TDAH.

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá



Fonte: Elaborado pelas autoras e autor desta pesquisa, 2019.

Esse campo representacional imagético permite compreender a rede de sentidos construída pelas professoras sobre conceito de TDAH e como estes descrevem esses alunos, como se observa nas seguintes falas:

> [...] É um transtorno que prejudica a criança na aprendizagem devido a desatenção, ela não consegue se concentrar para fazer a atividade, ela é uma aluna impulsiva e hiperativa [...] mas é uma aluna apaixonante [...] (P 1).
> [...] Crianças que apresentam dificuldade de se concentrar elas agem impulsivamente, é bem danada [...] mas, ao mesmo tempo sou apaixonada com o trabalho que realizo com ele [...] (P 2).
> [...] O aluno tem dificuldade em aprendizagem, às vezes, é bem difícil fazê-lo ficar quieto; ele é hiperativo, mas fora isso, é um bom aluno; é bem carinhoso. (P 3).
> [...] Impulsivo mas é um aluno apaixonante. (P 4).
> [...] Ele não sossega é desatento, mas é carinhoso, é bastante afetuoso com seus colegas. (P 5).

Ao analisar as falas das entrevistadas, percebemos que as professoras usam termos técnicos clínicos para explicar o transtorno, com base na tríade - desatenção, impulsividade e hiperatividade-, que se atenta mais as características comportamentais e aspectos cognitivos, como descreve o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (2013, p. 62):

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

> Deixar de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou durante outras atividades. Ter dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades. Não escutar quando lhe dirigem a palavra. Não seguir instruções. [...] ter dificuldade para organizar tarefas e atividades. [...] perder objetos necessários às tarefas ou atividades. Ser facilmente distraído por estímulos externos e ser esquecido em relação a atividades cotidianas.

Nessa mesma lógica, pesquisadores no campo da educação, como Carmo (2013), descrevem o TDAH como um transtorno caracterizado pela desatenção, impulsividade e atividade motora excessiva, deixando a criança quase constantemente em movimento; é um transtorno que frequentemente é detectado quando a criança começa a frequentar a escola. Tais características são acentuadas nas falas das professoras que acabam por objetivar a imagem da criança com TDAH como impulsiva, justificada pela dificuldade de controle em sala de aula como relata a professora 3: “O aluno tem dificuldade em aprendizagem, as vezes é bem difícil fazer ele ficar quieto[...]”.

Lembramos que essa representação se configura em um campo representacional muito mais amplo, visto que remete a articulação de sentidos, ao modelo de escola que requer o controle, a concentração e a disciplina para que exista o aprendizado do aluno, em que a criança com TDAH não corresponde a esses valores constitutivos das ordens e práticas escolares, gerando desconfortos nas crianças com TDAH, em seus familiares e na própria escola (Bassols, De Santis, Sukiennik, Cristovão, & Fortes, 2003).

Outra Ideia – presente nos discursos das professoras que, contraditoriamente, ancora no sentido de contrapor-se a Ideia Central da Impulsividade – está associada a visão romântica marcada pela afetividade, ao caracterizar o aluno, como: “[...] um aluno apaixonante (P1, P2, P3 e P4)”; “[...] carinhoso, e bastante afetuoso com seus colegas” (P 5) e, até mesmo, ao trabalho que desenvolve “[...] mas ao mesmo tempo sou apaixonada com o trabalho que realizo com ele (P 2).

Embora a maioria dos discursos versem sobre os comportamentos afetivos das crianças, e apenas uma professora destaque o seu sentimento afetivo pelo trabalho, nenhum discurso estabelece a relação entre a afetividade do aluno e o cognitivo-corpo, mente e cognição, ou seja, como utilizar a afetividade a favor da ação didática pedagógica para contornar os limites da aprendizagem e de comportamento social.

Todavia, é preciso compreender que a escola como espaço de produção de conhecimento, ondeas pessoas envolvidas devem estabelecer relações de trocas e

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

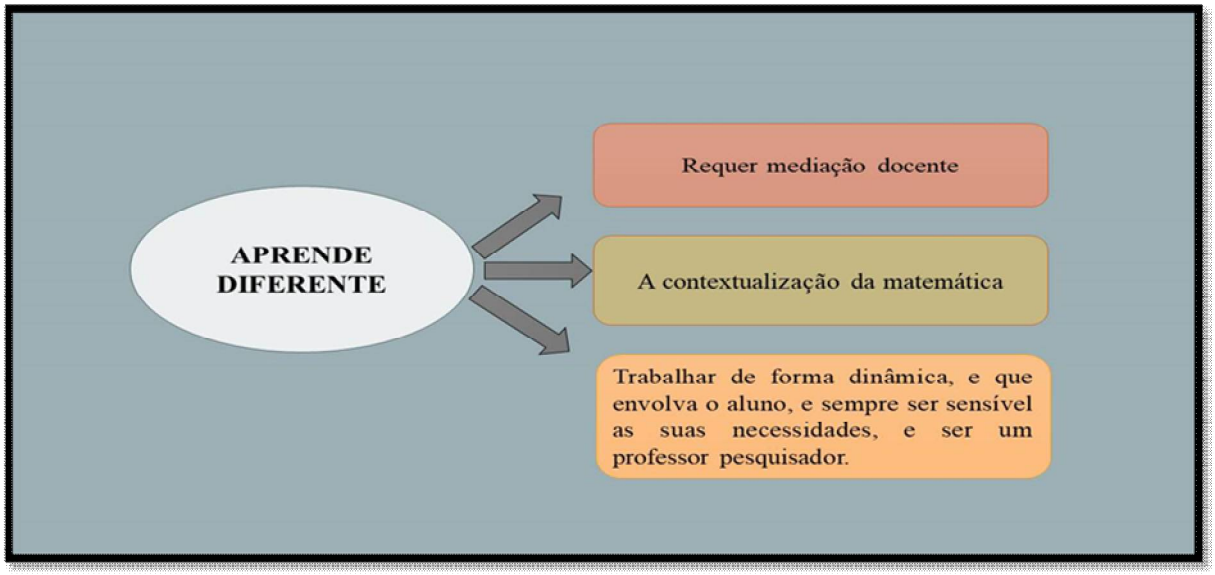
diálogos, sem dicotomizar o cognitivo e a afetividade. Compreender o aluno em sua totalidade, para transformar a escola em espaço, onde os sujeitos (professores e alunos) ensinam, aprendem e compreendem o mundo de forma diferente de outros contextos formativos (Freire, 1997).

Na assertiva de Reis e Camargo (2008), o professor precisa observar e considerar as dimensões afetivas, cognitivas e sociais do aluno com TDAH, tendo como finalidade a adequação de práticas pedagógicas que respeitem os ritmos de aprendizagens dos alunos, de forma que estes possam aprender e se desenvolver no contexto educativo.

Segunda dimensão: a criança com TDAH e as imagens sobre o aprender

Ao analisar os discursos das professoras entrevistadas, foi possível compreender as imagens sobre o ensino e aprendizagens com o TDAH, configuradas nos dois elementos, o primeiro, a objetivação cuja ideia central é o *Aprende Diferente*; e o segundo que é a ancoragem que justifica por meio de argumentos a necessidade de introduzir em sua prática docente o *auxílio de brinquedos, jogos, contextualização de conteúdos, ser dinâmico e sensível as necessidade dos alunos*, conforme a Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Sentidos e significados sobre o ensino e a aprendizagem construída com o TDAH.



Fonte: Elaborado pelas autoras e autor desta pesquisa, 2019.

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

Nessa figura imagética, a imagem do aluno com TDAH, objetivada como *aprende diferente*, traz como justificativa a necessidade de buscar estratégias diferenciadas que o auxiliem, na execução do seu trabalho, corroborando com Maia e Confortin (2015, p.82):

> Não se pode ignorar a grande responsabilidade que a escola e seu corpo docente possuem na vida de um estudante. No momento em que ambos não cooperarem, ou agirem de forma equivocada, os danos serão duradouros, já que é no ambiente escolar que a criança se desenvolve, aprende, se socializa e se condiciona a uma rotina.

Ao constatar a diferença, no processo de ensinar, as dimensões, como tempo e adequação metodológicas, passam a configurar as preocupações do fazer docente. Nas falas das professoras, reforçam a visão de que o planejamento das atividades escolares precisa considerar as especificidades comportamentais e cognitivas desses sujeitos,

> [...] Toda vez que vou realizar alguma atividade, preciso pensar no meu aluno TDAH, mesmo usando jogos ou brinquedos é necessário ser de curta duração, quando a atividade é longa, ele fica inquieto e perde o interesse. (P4).
> [...]Sempre busco realizar atividades curtas. (P2.)
> [...] Eu penso no meu aluno TDAH, ai de acordo com o que eu vou trabalhar eu escolho jogos, tudo tem que ser pensado, tem que chamar a atenção, mas tem que ser rápido. Ele muda de foco muito rápido. (P1).
> [...] É preciso envolver o aluno com TDAH, aí eu seleciono jogos. Principalmente quando vou trabalhar a matemática, eu preciso adaptar o conteúdo para ele. (P3).

Embora as professoras reconheçam que utilizar jogos e atividades concretas e/ou participativas estimulam o aprendizado do aluno, evidencia-se também em suas falas, o papel do professor nesse processo, ou seja, a professora medeia o aluno cujo processo de aprender, ocorre de forma diferente. Há uma preocupação em envolve-lo, torná-lo participante. Nessa perspectiva, a saída encontrada é tornar a aulas dinâmicas e atrativas, uma vez que, em sua rede de sentidos, esse tipo de atividade ajuda-o a visualizar melhor o conteúdo e fixá-lo.

Autores como Silva (2003) e Argollo (2003) também defenderam a tese de que as atividades mais curtas são mais adequadas aos alunos com TDAH. Isso não significa que esses alunos tenham que fazer menos atividades que os demais alunos, mas do ponto de vista clínico, o tempo de concentração e de atenção sobre as atividades são

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

diferentes. Um sentido que entrelaça outras ideias, sobretudo a ruptura da impossibilidade e consequentemente assunção da crença na possibilidade de desenvolvimento do sujeito que apresenta a condição de TDAH.

A ruptura de representações negativas de que o ato do aprender da criança com TDAH é impossível é ancorada na noção de plasticidade cerebral (Vygotsky, 1989) em que se compreende a inteligência humana como dinâmica, não estática, podendo, portanto, evoluir de acordo com os estímulos recebidos, numa relação entre o aprender e o desenvolver.

Como analisa o próprio Vygotsky (1984, p. 97) nas relações humanas, interacionais e em movimentos dinâmicos entre aprendizagem e desenvolvimento, o educador poderá perceber as potencialidades presentes no desenvolvimento real de seu aluno:

> [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) mostra que, com a mediação do professor, a criança com TDAH terá possibilidades de aprender mais do que aprenderia sozinha e, consequentemente, alcançaria outro nível de desenvolvimento. Por isso, o docente precisa procurar maneiras de potencializar a aprendizagem desse aluno para que ocorra o desenvolvimento.

Trata-se de compreender que o ato de aprender não ocorre isoladamente, nem de forma mecânica, como descreve Freire (1997), o processo de conhecer e desenvolver a criatividade ocorre na interação com a sociedade, na relação dialética entre linguagem, pensamento e realidade.

Nessa teia de sentidos, embora reconheçam a importância da interação, as professoras descrevem que o desafio é envolver o aluno com TDAH. É estabelecer a relação entre os conhecimentos e seu uso social, é contextualizar por meio de experiências cotidianas os conhecimentos acadêmicos, no exemplo da professora P1sobre os conhecimentos “matemáticos”: “O maior desafio que encontro hoje em sala de aula com aluno TDAH, é a contextualização da matemática; e fazer com que o aluno perceba que os cálculos estão presente na nossa rotina” (P1).

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

Para autores como Carmo (2013, p. 50) a dificuldade relatada nos discursos das professoras, se entrelaça em muitos casos no nível da capacidade desses alunos em focar aos comandos, abstrair as informações, principalmente as expressas apenas verbalmente, no caso do aprender a matemática:

> As dificuldades para fazer contas com as operações básicas da adição, subtração, multiplicação e divisão podem aparecer. Muitos desses erros estão associados a dificuldade de prestar atenção e reter informações especificas em virtude da dificuldade de manter a atenção e de organizar informações verbais, a velocidades para realizar cálculos pode ser lenta.

Os poucos estudos sobre aluno com TDAH destacam que estes aprendem com maior facilidade quando se utiliza estímulos externos que chamam a atenção e potencialize sua capacidade de concentração. Neste sentido, Weiss e Cruz (2007, p.78), nos falam:

> Independentemente do diagnóstico, ou da dificuldade apresentada pelo aluno, todos podem ser beneficiados com a atividade lúdica contextualizada. Este tipo de atividade descontrai, desperta sentimentos que provocam a produção e interação de hormônios, fazendo com que os estímulos nervosos circulem mais neurônios.

Partindo desse estudo, o papel do professor é fundamental no procedimento de desenvolvimento do aluno com TDAH, de mediar a aprendizagem dos alunos, criando uma rotina estimulante, visando superar as dificuldades encontradas em função do transtorno. Trata-se, segundo Silva e Vera (2016, p. 6), de uma tarefa docente que envolve paciência e disponibilidade:

> Por conseguinte, professores que têm alunos com TDAH, além de conhecimento, precisam de paciência e disponibilidade, pois estes exigem, mas atenção e uma rotina especialmente estimulante. Então, para isso, o professor deve procurar recursos que busque a atenção dos mesmos e aperfeiçoar seus métodos de ensino, para ser trabalhado no desenvolvimento de aprendizagem destas crianças.

Entretanto, a inclusão em turmas regulares de ensino, o professor não terá apenas uma criança, ele terá uma multiplicidade de diferentes alunos. Logo, a rotina descrita não deve ser direcionada apenas às necessidades do aluno com TDAH, e tampouco as práticas diferenciadas para cada deficiência; é preciso que a prática

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

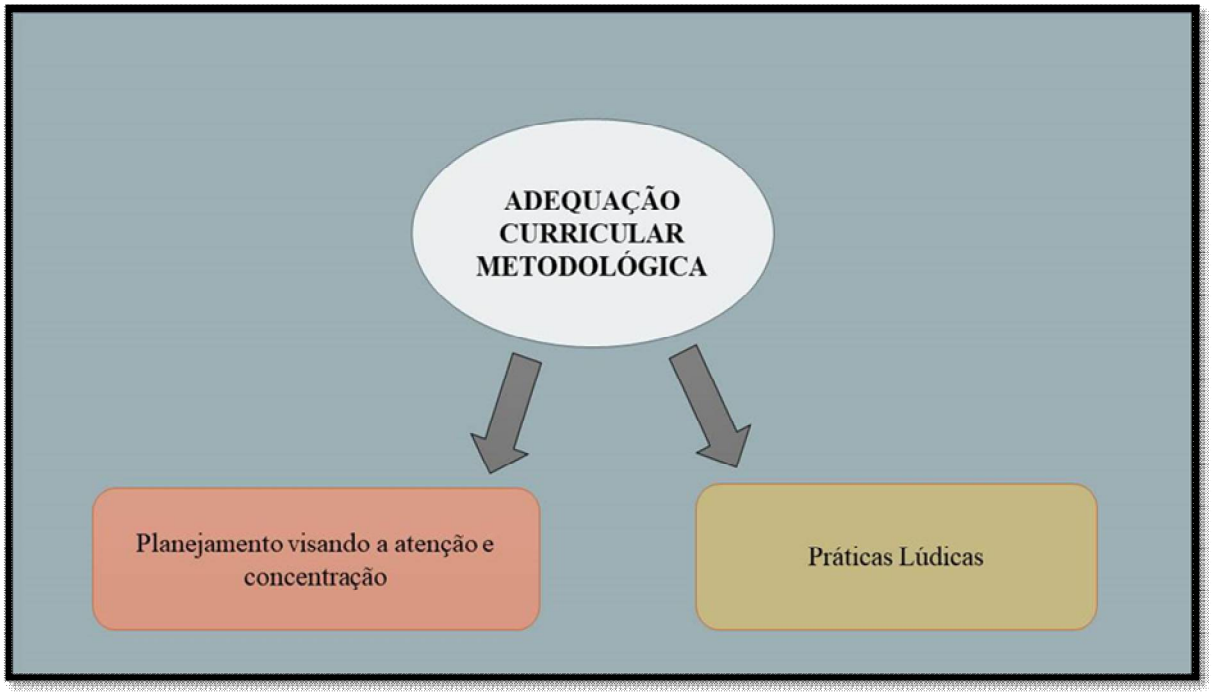
pedagógica seja pensada para a classe, considerando as diferenças ali existentes (Lanuti, 2015).

Nessa dimensão, é possível perceber que os sentidos sobre o aprender do aluno com TDAH encontram-se entrelaçados por significações em construções, ainda que iniciais, de que este aluno que apresenta inúmeras sintomatológicas, caracterizadas pela condição de ter o transtorno, que ocasiona sérias dificuldades para o processo de aprendizagem, entretanto, isto não significa incapacidade. Seus discursos apontam que ele tem a imagem de que há aprendizagem, mas, ela ocorre de forma diferente, rompendo com paradigmas de que o aluno especial é incapaz.

Terceira dimensão: atitudes construídas sobre as práticas docentes

Nessa última dimensão, ao analisar os discursos das professoras entrevistadas, foi possível compreender que as práticas construídas são configuradas pela objetivação e adequação curricular metodológica, ancoradas em argumentos da necessidade de práticas lúdicas e reformulações na forma de planejar para envolver alunos com baixa capacidade de atenção e muita ação, conforme a Figura 4 a seguir.

Figura 4 –Figura imagética das práticas construídas.



Fonte: Elaborado pelas autoras e autor desta pesquisa, 2019.

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

Como se percebe na figura imagética, as atitudes acessadas pelas professoras são constituidoras de práticas lúdicas, que entrelaçam na rede de sentidos da dimensão anterior a ideia da ludicidade como estratégia para aprendizagem dos alunos com TDAH, cuja finalidade é transformar as aulas em práticas pedagógicas dinâmicas, que favoreça atenção, concentração e consequentemente o prazer em aprender. Como descrevem Maia e Confortin (2015, p.81) [...] "metodologia, diferenciada, propiciará um ambiente, adequado para a aprendizagem, estimulará, incentivará e abrirá novos caminhos para mais conhecimento e autoconfiança, essenciais para uma boa relação professor-aluno".

Nessa perspectiva, as práticas lúdicas assumem um caráter de contribuição para o desenvolvimento das crianças. No caso desta pesquisa, os discursos das professoras revelam que o uso do lúdico é planejado para atender as necessidades educativas especiais, encontradas em seus alunos com TDAH na sala de aula, cabendo ao professor, o papel de estar atento e preparado para intervir nas atividades propostas, promovendo uma aula prazerosa com os benefícios do lúdico, constituindo adaptações inclusivas, conforme depoimento a seguir:

> [...] Trabalho produção textual a partir de músicas. Percebi que o aluno ao escutar música, ele tinha facilidade na produção textual. Sempre gosto de selecionar músicas que contam a nossa história, e elas levam esse aluno a refletir. (P5).

Destacamos, nesse processo, a potência inclusiva do professor que, conforme salienta Maia e Confortin (2015), é indispensável para inclusão escolar e para aprendizagens dos alunos. Na trama das redes de sentidos que tecem nesse campo representacional, as professoras ao atribuírem à criança com transtorno, o sentido de *uma criança impulsiva* e que *aprende diferente*, modificam suas atitudes e posturas em sala, conforme relato delas:

> [...] Sempre procuro formas e métodos, em busca de contextualizar os conteúdos. Na aula de ciências, os pontos cardeais, chamei o aluno com TDAH, e ao explicar o conteúdo, fiz utilizando o corpo dele como ponto de partida para a sua localização. (P1).
> [...] O ensino de história faço a partir da sua própria história de vida. A aluna TDAH apresentou uma linha do tempo, contando para a turma a sua vida, foi uma atividade emocionante. (P2).

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

> [...] Gosto de trabalhar matemática, utilizando embalagens de produtos para ensinar o aluno às operações matemáticas. (P3).
> [...] Ciências assunto de tração, levei para a sala imã, e expliquei como se dá o movimento de tração e repulsa. (P4).

Na rede de sentidos extraídas dos discursos das professoras a ideia da observação, da sua escuta sensível e consequentemente da sua criatividade pedagógica aparecem como fundamentais para o processo de modificar o comportamento do aluno no que se refere a falta de atenção e concentração.

Assim, a adequação curricular e metodológica, ancoradas nas práticas lúdicas e planejamento com foco no aluno corrobora com a teoria sócio-histórica que anunciava, desde o início do século passado, "uma intervenção adequada deve possibilitar trocas do indivíduo com o objeto de conhecimento" (Vygotsky, 1984, p. 32), ou seja, a possibilita todos os alunos, não apenas os com TDAH, agirem sobre os objetos a serem conhecidos, explorando sua constituição física (ação) e estabelecendo relações entre objetos da mesma natureza (cognição).

Essa relação entre ações, pensamento, linguagem e objeto a ser conhecido (realidade) são imprescindíveis e necessárias para o desenvolvimento intelectual, visto que para Vygotsky (1984), o desenvolvimento da inteligência abstrata está profundamente interligado ao da inteligência prática e ocorre na relação com o outro e com as sociedades nas quais os sujeitos estão inseridos.

Esse conjunto de ação descritas pelas professoras ressaltam a necessidade de repensar as atitudes dos professores diante aos processos de ensino, tornar o planejamento aberto e flexível, romper atitude uniformizadoras a fim de alcançar os diferentes níveis cognitivos e consequentemente de aprendizagens dos educandos, tem se configurado a atitude pedagógica desenvolvida pelo coletivo das professoras entrevistadas, o que não significa prescindir de um rigor pedagógico, como descrevem Benczik e Bromberg (2003, p. 209):

> 1. Estabelecer uma rotina diária clara, com períodos de descanso definidos. Usar reforços visuais e auditivos para definir e manter essas regras e expectativas, como calendários, cartazes e músicas. As instruções devem ser dadas de forma direta, clara e curta. 2. Estabelecer consequências razoáveis e realistas para o não-cumprimento de tarefas e das regras combinadas [...] 3. Focalizar mais o processo (compreensão de um conceito) que o produto (concluir 50 exercícios). Certificar-se que as atividades são

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

estimuladoras e que os alunos compreendem a relevância da lição. 4. Adotar uma atitude positiva, como elogios e recompensas para comportamentos adequados.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas construídas pelas professoras podem gerar significativas mudanças na aprendizagem e consequentemente no desenvolvimento do aluno.

Não cabe aqui, responsabilizar apenas ao professor, pois existem condicionantes associados a esse processo que, tanto do ponto clínico – diagnóstico e em muitos casos tratamento associados a medicamentos, quanto do ponto de vista estrutural da escola – envolvem as condições do trabalho docente. O que se destaca neste estudo, é que na sala de aula, onde as manifestações do ensinar e aprender ocorreram com frequência, é o local em que discente passará mais tempo e, por meio das intervenções nesse âmbito, que aprendizagens deverão ocorrer. Destacamos, ainda, que construir uma escola inclusiva, não é apenas uma tarefa dos professores, uma vez que todos os profissionais que trabalham na escola devem colaborar, afinal o aluno que adentra os portões escolares está sob a responsabilidade de toda a comunidade escolar.

Sob esse viés, no caso desta pesquisa, a partir das atitudes construídas pelas professoras, percebemos uma escola que se encontra em suas contradições, indícios de transição entre o modelo disciplinar e de controle de comportamentos dos alunos, para uma escola com práticas docentes lúdicas, visando atender as diferenças.

Considerações Finais

Ao iniciarmos a pesquisa, propomos, então, dar voz às professoras, com o intuito de contribuir com o debate sobre a inclusão escolar do aluno TDAH a partir de um olhar dos profissionais da área educacional. Para tanto, analisamos as representações sociais de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental a fim de identificar os significados que eles atribuem ao aluno com TDAH e as implicações na prática docente em um município da Amazônia Bragantina.

A Teoria das Representações Sociais foi de fundamental importância para identificar os conhecimentos socialmente elaborados pelas professoras pesquisadas e identificar que a inclusão dos alunos com TDAH como um campo de desafios, visto que

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441

são vários os fatores e concepções de educação que interferem nas condições e nas práticas, dando sentidos diferenciados ao próprio trabalho docente.

Os resultados deste estudo revelam uma rede de significados em que a Impulsividade é apresentada como a ideia Central dos sentidos que as professoras atribuem aos alunos com transtorno em suas turmas, pressupondo que o campo representacional configura-se 'atravessado' pelas experiências pessoais e pelos conceitos construídos na abordagem clínica, destacando as características comportamentais e cognitivas de um lado e as afetivas de outro.

Ao ancorar a impulsividade, revelam-se nos discursos as concepções da escola como espaço de disciplina, do controle, onde, a criança com TDAH não corresponde a esses valores constitutivos das ordens e práticas escolares cercadas de imagens distorcidas de aluno 'danado' e que tem dificuldades de aprender. Contraditoriamente, desnudando um processo de rupturas dos modos de fazer a prática docente e da própria escola, as professoras amenizam a imagem do aluno com TDAH ao apresentarem um contraponto, mesmo que a partir de visões romantizadas a respeito do aluno ou/ao seu trabalho, e, sem considerar a forma de estabelecer a relação entre os aspectos emocionais e o trabalho pedagógico.

Diante das informações sobre o aluno com TDAH, as imagens sobre o aprender, mostram como ideia central o *aprender diferente*. Destacamos que esse sentido, impulsiona as professoras a buscarem novas práticas que potencializem a participação desse aluno que, em sala de aula, deixou de ser o incapaz, para ocupar um novo lugar o do 'aprendente', embora diferente. A imagem da criança com TDAH, como diferenciada das demais, impulsiona a ideia de que para haver aprendizagem será preciso a mediação pedagógica, no caso, o despertar atenção e provocar a concentração de forma satisfatória e prazerosa.

Assim, contraditoriamente, aquilo que era apontado como comportamento inadequado à escola, passa a se constituir como vetor mobilizador de mudanças na própria escola, por meio de preocupações de novas práticas pedagógicas que alcance aos alunos diferentes, ou seja, o aluno passa a ser a referência do tempo e espaço das atividades desenvolvidas em salas de aula.

Nessa perspectiva, os discursos favorecem a construção de uma escola que ressignifique a participação e a centralidade do aluno, mas, sem desvalorizar o papel e a

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

importância do professor, uma vez que cabe a este o ato de planejar, organizar e coordenar o processo do aprender em sala de aula. Nessa direção há no campo representacional o sentido de que o ato de aprender requer atenção, mas, sobretudo o envolvimento ativo daquele que aprende orientado/mediado pelas ações pedagógicas das professoras.

Nesse campo imagético, onde o aluno é impulsivo e aprende diferente, as professoras compreendem e defendem a necessidade de adequação curricular metodológica para que a inclusão dos alunos com TDAH possa ser efetivada, contudo, sem esquecer que o ensino deve envolver a todos e não apenas o aluno com transtornos.

Nessa trama das redes de sentidos e significados dos docentes sobre os alunos com TDAH, as atitudes e posturas das professoras em sala de aula são orientadas pelas seguintes premissas: 1) A necessidade dos professores conhecerem o transtorno está associada a compreensão das identidades dos alunos para se (re) pensar as práticas pedagógicas; b) As mudanças das práticas pedagógicas estão articuladas a adequação dos conteúdos nas diferentes áreas de conhecimento: Ciências, História, Matemática, dentre outras; e c) A adequação exige do professor posturas interdisciplinares. Elas têm por finalidade modificar o comportamento do aluno (atividades relacionadas a atenção e a concentração).

Em síntese, essas representações, mais do que dizer o que pensam as professoras, revelam ao leitor que qualquer perspectiva de escolarização do aluno com TDAH passa não somente pela tentativa de adaptar o aluno ao modelo escolar vigente, pois requer do professor tanto a aceitação da diferença, quanto o envolvimento de todos os alunos nas atividades em sala de aula, um movimento que vai muito além de um planejamento exclusivo e de atividades específicas ao aluno especial. Por isso, é necessário a reorganização do tempo e dos espaços das atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula para todos os alunos.

Se entendemos as representações como um conhecimento orientador de condutas proporcionada pelas buscas dos sujeitos em compreender as realidades vividas. Os sentidos atribuídos pelas professoras sobre o aluno com TDAH e sobre o seu aprender, nos remete às necessidades de fomentarmos esse debate no campo educacional, de trazer à tona as vozes dos sujeitos envolvidos, assim como aponta para a necessidade de

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441

evitarmos o entendimento do direito de escolarização como uma abstração, como se fosse apenas a elaborações políticas de leis e determinações.

Neste sentido, este trabalho reafirma a necessidade de se promover estudos sobre os processos educativos que contribuem efetivamente para as práticas pedagógicas necessárias para as crianças com TDAH no sentido de romper o vazio histórico orientado por representações negativas que os rotulam como incapazes, impossibilitados e problemáticos.

Referências

Abric, J. C. (2001). *Pratiques sociales et representations*. Paris, FR: Presses Universitaires de France.

Argollo, N. (2003). Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: aspectos neuropsicológicos. *Revista Psicopedagogia*, 7(2), 197-201. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/pee/v7n2/n2a10

Bassols, A. M. S., De Santis, M. F. B., Sukiennik, P. B., Cristovão, P. W., & Fortes, S. D. (2003). *Saúde mental na escola: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre, RS: Mediação.

Benczik, E. B. P., Bromberg, M. C. Intervenções na Escola. In Mattos, P., & Rohde, L. A. (2003). *Princípios e práticas em TDAH* (pp. 107-116). Porto Alegre: Artmed.

Carmo, R. E. do. (2013). *TDAH e as dificuldades no processo de ensino aprendizagem da matemática*. Minas Gerais, MG: Editora Pará de Minas.

Estatuto da Pessoa com Deficiência. (2019). Institui o Estatuto do Portador de Deficiência e dá outras providências. Recuperado de: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=432201

Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, SP: Editora Olho d'água.

Jodelet, D. (2009). O Movimento de Retorno ao Sujeito e a Abordagem das Representações Sociais. *Sociedade e Estado*, 24(3), 679-712.

Lanuti, J. (2015). *Educação matemática inclusão escolar: a construção de estratégias para uma aprendizagem significativa*. Presidente Prudente, SP: UNESP.

Lefevre, F., Lefevre, A. M. C., & Teixeira, J. J. V. (2000). *O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa*. Caxias do Sul, RS: EDUCS.

Lei n. 13.146. (2015, 6 de julho). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Machado, A. M. (2011). Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. In Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M; Tuleski, S. C. (org.).

A exclusão do "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos (pp. 75-106). São Paulo, SP: USP.

Maia, M. I. R., & Confortin, H. (2015). TDAH e Aprendizagem: um desafio para a educação. *Perspectiva*, 39(148), p. 73-84.

Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). 2013. (5a ed.). Tradução de Maria Inês Correa Nascimento *et al.* Porto Alegre, RS: Artmed.

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. 11(33), 387-405. Recuperado de: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300002&script=sci_abstract&tlng=pt

Moscovici, S. (2003). *A representação social da psicanálise.* Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores.

Projeto Lei nº 7.081. (2010, 7 de abril). Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade na Educação Básica. Recuperado de: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=A1D0602707145381CABAD225961E88AA.proposicoesWeb2?codteor=1373328&filename=Avulso+-PL+7081/2010

Reis, M. das G. F., & Camargo, D. M. P. de. (2008). Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 89-100. Recuperado de: https://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a07.pdf

Resolução nº 4. (2009, 2 de outubro). Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

Sawaia, B. (2001). *As artimanhas da exclusão análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Silva, A. B. B. (2003). *Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas impulsivas e hiperativas.* São Paulo, SP: Editora Gente.

Silva, J. L., & Vera, D. S. (2016). O uso do lúdico como alternativa metodológica no ensino de matemática para alunos com TDAH. In *Anais do 2º Congresso Internacional de Educação Inclusiva e da 2ª Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva*. Campina Grande, PB. Recuperado de: http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA4_ID2376_01092016214705.pdf

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1989). *Obras completas. Tomo 5: Fundamentos de Defectologia*. Havana, CUB: Editorial Pueblo Y Educación.

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

Weiss, A. M. L., & Cruz, M. M. da. (2007). Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In: Glat, R. (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar* (pp. 65-78). Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras. v. 7.

Recebido: 23/06/2020
Aceito: 08/09/2020
Publicado: 17/12/2021

NOTA:
Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

Revista Imagens da Educação, v. 11, n. 4, p. 118-142, out./dez., 2021. ISSN 2179-8427
https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i4.54441