



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA  
CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

**RANNYELE MARQUES PEREIRA XAVIER**

**FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA E A ABORDAGEM DE CRIANÇAS COM  
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**

**CAMPINA GRANDE  
2023**

RANNYELE MARQUES PEREIRA XAVIER

**FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA E A ABORDAGEM DE CRIANÇAS COM  
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento do Curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em História.

**Orientador:** Prof. Dra. Patrícia Cristina de Aragão

**CAMPINA GRANDE  
2023**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

P436f Pereira, Ranyele Marques.  
Formação docente em história e a abordagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade [manuscrito] / Ranyele Marques Pereira. - 2023.  
26 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão, Coordenação do Curso de História - CEDUC. "

1. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH. 2. Hiperatividade. 3. Formação docente. 4. Ensino de história. I. Título

21. ed. CDD 372.89

RANNYELE MARQUES PEREIRA XAVIER

FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA E A ABORDAGEM DE CRIANÇAS  
COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Artigo) apresentado ao  
Departamento do Curso de  
Licenciatura em História da  
Universidade Estadual da Paraíba,  
como requisito parcial à obtenção do  
título de licenciada em História.

Aprovada em: 05 / 09 / 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente



PATRICIA CRISTINA DE ARAGAO

Data: 09/09/2023 12:50:06-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dra. Patrícia Cristina de Aragão (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

---

Prof. Dr. Gildivan Francisco das Neves  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

---

Profa. Me. Raphaela Hildita de Sá Guedes Deodato  
Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)

Aos meus pais, pela dedicação,  
companheirismo e amizade, DEDICO.

“A tarefa do educador moderno não é derrubar florestas, mas irrigar desertos.”  
(LEWIS, 2017)

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	7
2	ENSINO DE HISTÓRIA, DESAFIOS E PROPOSTAS NA FORMAÇÃO DOCENTE .....	8
3	O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: PROPOSIÇÕES REFLEXIVAS.....	13
4	O ENSINO DE HISTÓRIA E O TDAH: PROPOSTAS DE AÇÕES INCLUSIVAS QUE PODEM SER PENSADAS A PARTIR DAS AULAS DE HISTÓRIA.....	17
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	22
	REFERÊNCIAS.....	24

## FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA E A ABORDAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

### TEACHER TRAINING IN HISTORY AND THE APPROACH TO CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER

Rannyele Marques Pereira Xavier

#### RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno comportamental que tem como principais características a desatenção, desorganização e impulsividade. Posto isto, entende-se que para garantir a inclusão dos alunos com TDAH no âmbito escolar, é necessário abordar estas questões na formação inicial docente. No campo do ensino de História e na construção do saber histórico escolar é fundamental desenvolver o debate em torno deste tema, pois a criança com transtorno de atenção e hiperatividade necessita de algumas modificações e adaptações curriculares que possam promover seu desenvolvimento escolar. Enquanto questão problema de pesquisa apresentamos o seguinte questionamento: de que modo a discussão sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade contribui na formação de professores de História e no debate da educação escolar? Nesse sentido, este artigo busca discutir sobre o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) na formação docente, sobretudo no ensino de História, contribuindo assim para o debate neste campo do saber, e na formação educativa dos estudantes universitários com base nesta temática. Este estudo se insere no campo do ensino de História a partir dos trabalhos desenvolvidos por Pina *et. al* (2020), Soares Júnior (2019) e Caimi (2015), dialogando também com os especialistas Rohde e Benzick (1999), Goldstein e Goldstein (1994) e Barkley (2008). Reconhecendo que atualmente esse distúrbio é um grande desafio para a educação, o presente estudo, tem como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica, apresentando propostas didáticas que visem incluir crianças e adolescentes com TDAH na escola, a partir das aulas de História. Demonstrou-se ainda, a relevância desta discussão na formação inicial docente, colaborando assim, para informar, orientar, e formar sobre questões fundamentais que são vivenciadas no cotidiano escolar de crianças e adolescentes com este transtorno. Portanto, conclui-se que é importante a uma formação continuada para os professores, no intuito de aperfeiçoamento em sua prática docente.

**Palavras-chave:** TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Hiperatividade. Formação docente. Ensino de História.

#### ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a behavioral disorder whose main characteristics are inattention, disorganization and impulsivity. It is understood that to ensure the inclusion of students with ADHD in the school environment, it is necessary to address these issues in initial teacher training. In the field of History teaching and in the construction of school historical knowledge, it is essential to develop the debate around this theme, since children with attention and hyperactivity disorder need some changes and curricular adaptations that can promote their school development. As a

research problem, we present the following question: how does the discussion on Attention Deficit Hyperactivity Disorder contribute to the training of History teachers and to the debate on school education? In this sense, this article seeks to discuss ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) in teacher training, especially in History teaching, thus contributing to the debate in this field of knowledge, and in the educational training of university students based on this theme. This study is part of the field of History teaching based on the works developed by Pina et. al (2020), Soares Júnior (2019) and Caimi (2015), also dialoguing with the specialists Rohde and Benzick (1999), Goldstein and Goldstein (1994) and Barkley (2008). Recognizing that this disorder is currently a major challenge for education, the present study has a bibliographic research as a methodological approach, presenting didactic proposals that aim to include children and adolescents with ADHD in school, starting from History classes. It also demonstrated the relevance of this discussion in initial teacher training, thus collaborating to inform, guide, and train on fundamental issues that are experienced in the school routine of children and adolescents with this disorder. Therefore, it is concluded that it is important a continuing education for teachers, in order to improve their teaching practice.

**Keywords:** ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Hyperactivity. Teacher training. History teaching.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino fundamental é um momento de mudanças e transições na vida escolar. Nesta fase é diagnosticado um número significativo de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Logo, entende-se que para garantir a inclusão dos alunos com este tipo de transtorno neste contexto, é necessário abordar estas questões na formação inicial docente. A discussão sobre o TDAH na formação de professores de História contribui para informar, orientar e formar sobre questões fundamentais que são vivenciadas no cotidiano escolar entre crianças, adolescentes e jovens com este transtorno, a fim de promover seu desenvolvimento enquanto alunos.

Assim sendo, o presente estudo originou-se dos desafios percebidos dentro da formação docente, em particular, no âmbito do ensino de História, visando ajudar os profissionais da Educação a trabalharem com crianças e adolescentes com distúrbios de atenção. O interesse por esta discussão acompanhou a minha trajetória como discente do curso de Licenciatura em História desde 2019, especialmente a partir das experiências percebidas em sala de aula, bem como, foi influenciado pelo diagnóstico do meu sobrinho e pelos desafios enfrentados por ele no cotidiano escolar. Afinal, é no ambiente escolar onde os sintomas do TDAH ficam mais evidentes, tendo em vista que, normalmente, o aluno não consegue se manter sentado por longo período de tempo ou gerenciar a própria atenção, o que pode resultar em um baixo rendimento escolar.

Como problema de pesquisa apresentamos o seguinte questionamento: de que modo a discussão sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade contribui na formação de professores de História e no debate da educação escolar? Diante do exposto, o objetivo geral deste artigo é discutir o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na formação docente em História, contribuindo, assim, para o debate

neste campo do saber e na formação educativa de graduandos, visando um melhor desempenho de sua prática docente.

Especificamente buscou-se problematizar, na formação do historiador, as discussões sobre TDAH na aprendizagem histórica, e suas representações na educação básica; refletir sobre o TDAH e sua importância na formação inicial docente, apresentando os sentidos e significados deste transtorno e suas implicações na vida escolar; apresentar caminhos possíveis para o enfrentamento do distúrbio em vista de uma aprendizagem efetiva.

Este tipo de discussão é fundamental na formação inicial e continuada, porque possibilita a construção de professores capazes de criar novas alternativas com relação à inclusão do estudante em sala de aula. Em outras palavras, durante a formação docente, o historiador deve buscar aprofundar conhecimentos referentes às características do TDAH, como se manifestam nos estudantes, quais seus possíveis comportamentos e aceitações, bem como sugestões de atividades que possam ser realizadas por eles mediante esforço de ambas as partes. Essas observações e informações serão de grande valia para o/a professor/a historiador/a saber como deve proceder e lidar com cada situação apresentada na sala de aula de História.

Considerando-se a pertinência do tema, este estudo se insere no campo do ensino de História a partir dos trabalhos desenvolvidos por Pina *et. al* (2020), Soares Júnior (2019) e Caimi (2015), dialogando também com os especialistas Rohde e Benzick (1999), Goldstein e Goldstein (1994) e Barkley (2008), que contribuíram para o desenvolvimento deste estudo. Reconhecendo que, hoje, esse distúrbio é um grande desafio para a educação, o presente estudo, tem como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica, apresentando propostas didáticas que visem incluir crianças e adolescentes com TDAH na escola, a partir das aulas de História.

Para tanto, iniciamos discutindo a importância de se formar professores para a discussão sobre TDAH na escola a partir do ensino de História. Em seguida, buscamos esclarecer sobre as características, consequências e diagnóstico do TDAH, apontando parâmetros para a identificação do distúrbio, uma vez que há uma grande dificuldade em distinguir hiperatividade de outros problemas que geram a agitação emocional do indivíduo, auxiliando no entendimento de que a capacidade de concentração depende, em boa parte, da integridade do sistema nervoso. Tentamos compreender também suas implicações no ambiente escolar, apontando o papel da escola e o papel do professor no auxílio ao aluno que sofre com esse transtorno, e claro, buscando estabelecer diálogos interdisciplinares (nas áreas de Pedagogia e Psicologia).

## **2 ENSINO DE HISTÓRIA, DESAFIOS E PROPOSTAS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Considerando que o TDAH é abordado sem que, no entanto, consiga sequer ser percebido pelo profissional da Educação, este tópico tem como objetivo refletir sobre formação docente e o ensino de História, e a importância do debate em torno do TDAH, buscando uma compreensão de sua funcionalidade no processo de formação inicial.

A prática docente é formada de acordo com as situações vivenciadas cotidianamente no âmbito educacional, a qual tem uma dinâmica comum, mas, ao mesmo tempo, se modifica de forma constante em razão da pluralidade do espaço escolar e da natureza complexa que é própria dos sujeitos que o compõe, uma vez que ele é constituído pela diversidade que vai desde a questão identitária, passando pelas questões socioculturais e econômicas, até as de ordem filosófica.

Desta maneira, a instituição escolar é de fundamental importância na sociedade, pois busca promover a formação e a socialização dos sujeitos. Pois bem, é neste espaço diverso chamado Escola ou Universidade que a formação é experienciada, e essa construção vai acontecendo de forma gradativa. O professor assume um papel imprescindível na criação de possibilidades relativas à formação, em que os alunos tenham a oportunidade de construir experiências singulares e enriquecedoras a partir de situações que envolvam a relação consigo mesmo, com o outro e com o contexto institucional e externo a esse ambiente.

Então, nesta perspectiva, formar é permitir que o sujeito se expresse, dialogue consigo mesmo e com o outro e construa sua experiência formativa nesse decurso. Logo, a formação é um processo de aprendizagem que está sujeito a mudanças, assim como a prática docente, a qual resulta em atos de currículo. Nesse sentido, também podemos observar que estes currículos são reveladores de objetivos que configuram não apenas o papel formativo da História como disciplina escolar fundamental para a formação do cidadão, mas também modos de pensar e de construir o conhecimento histórico escolar.

Segundo Selva Guimarães (2010), ao refletirmos sobre a definição de conteúdos escolares, não podemos esquecer que o currículo, assim como a História, não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados. Como definiu Sacristán (1998, p.34 *apud* GUIMARÃES, 2010, p.2), o currículo é uma construção social, “um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado”; portanto, uma opção cultural.

Assim, podemos dizer que a formação educacional abrange as dimensões política, ética, estética, cultural e pedagógica, assim como nossas escolhas teóricas e metodológicas, que constituem e atravessam o próprio processo de formação, e ao mesmo tempo fazem parte da existência do educador. Posto isto, é que ainda Selva Guimarães (2010, p.2) expuseram que “a História ensinada é sempre fruto de uma seleção, ou como atualmente se diz, de um “recorte” temporal, histórico. As histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente.”

Desta forma, o processo de formação docente necessita, pois, estar em concordância com a dinâmica, a realidade da escola e as demandas dos alunos e profissionais, a fim de que estes possam traduzir, de alguma forma, em sala de aula ou na universidade, o movimento pedagógico característico da escola, permitindo que os licenciandos possam não apenas dialogar com estas questões, mas também com os profissionais que já estão em atuação, e por meio desta interlocução, problematização e análise crítica da realidade cotidiana do professor, ele possa construir conhecimentos e formular práticas de atuação.

Ao observar o processo formativo, procuramos elucidar o percurso da formação profissional e os obstáculos a serem enfrentados para a construção da sua identidade como professor e o exercício de seu ofício. Entender como a formação, em diferentes níveis, se reflete na prática docente ainda é um desafio, mas é possível observar como o professor pensa a História e quais são as suas escolhas metodológicas em sala de aula: como reinventa e reconstrói a História em situação de ensino e de que maneira a formação e a trajetória docentes impactam suas práticas.

Refletindo acerca da relação entre a formação inicial e continuada e a prática docente de professores de História que atuam na educação básica, é que Pina *et al.* (2020), descrevendo as dificuldades dos docentes que atuam na Rede Estadual de Educação Básica da Bahia, destacaram a presença de alunos graduandos nas salas

de aula, por meio de contratos precarizados, promovendo, muitas vezes, prejuízos para os estudantes, uma vez que o “professor” graduando ainda não realizou o percurso formativo mínimo necessário para sua atuação profissional, dificultando assim, o estreitamento do diálogo entre a teoria e prática.

Neste aspecto, entendemos que esse contexto contribui para acentuar a exploração do trabalhador, ao tempo que expropria da classe trabalhadora condições necessárias à sua formação intelectual. Segundo Caimi (2013, p. 106), os processos de formação docente, fundamentais para a constituição da identidade do professor, precisam:

[...] oportunizar não só a prática em situação real de trabalho como se faz nos estágios supervisionados, mas especialmente garantir estratégias de reflexão, de produção de conhecimentos de natureza pedagógica e de tomada de consciência sobre as condições da docência. A prática, desacompanhada de uma criteriosa observação e análise de si mesma à luz de quadros teóricos e de valores educativos internalizados, possui um efeito formativo bastante limitado.

Desta forma, ao considerar a relação entre o tempo de integralização da graduação em História e a prática docente, podemos observar que, os professores em grande parte se tornam reféns de inúmeras dificuldades, pois, disposto a suprir questões apresentadas no seu cotidiano profissional, o professor sente-se motivado a construir caminhos alternativos à trajetória então em curso, como forma de repensar sua prática.

A partir disso, ainda tomando como base a análise de Pina *et al.* (2020, p.8), “a formação continuada, na grande maioria das vezes, acontece sem que o docente tenha condições de se afastar integralmente das suas atividades profissionais de sala de aula.” Isto impacta na qualidade do trabalho docente, que cada vez mais, conta com menor tempo para reavaliar e aperfeiçoar o seu desempenho. Consequentemente, as estratégias e o estilo de ensinar construídos por professores ao longo de sua carreira revelam muito da sua formação e trajetória, como também as diversas experiências e concepções que os constituem. Foi assim que Caimi (2015, p.106), ressaltou que:

[...] o que precisa saber um professor de História depende de muitas variáveis, como, por exemplo, as demandas sociais em cada época, os preceitos disseminados pelas políticas educacionais públicas, os diferentes contextos escolares, as especificidades cognitivas e culturais dos estudantes, para citar apenas algumas.

Pensando nessas variáveis, Pina *et al.* (2020, p.9) também apontaram, em sua análise, as condições de trabalho impostas aos professores da área das Ciências Humanas que, nos últimos anos, “vêm sofrendo com a contínua redução de carga horária dos componentes que compõem a sua área de conhecimento e, conseqüentemente, ampliando o número de turmas a serem assumidas.” Logo, os docentes em geral, não só os que atuam na disciplina História, são hoje chamados a exercer o seu trabalho com níveis mais altos de autonomia, o que traz novas e maiores exigências, muitas das quais de caráter burocrático. Exige-se do professor disposição, assim como competência, para trabalhar de forma integrada a outras disciplinas e áreas do conhecimento, uma vez que o trabalho docente é de natureza social.

O desafio de ensinar História neste contexto diverso, que emerge na contemporaneidade, também questiona as instituições de formação docente,

obrigando-as a redefinir acordos mínimos para formar os futuros professores. Por isso, concordo fortemente com Selva Guimarães (2010, p.6), quanto ao lugar central do professor nos processos de aprender e ensinar História na escola:

Os professores têm autonomia ante as demandas do Estado, da sociedade e dos meios de comunicação; assim, questionam, criticam, subvertem os saberes e as práticas no cotidiano escolar. Entre os currículos prescritos e os vividos nas aulas de História, há diversas mediações entre os sujeitos (alunos e professores), saberes de diferentes fontes (livros didáticos, fontes históricas, imprensa, textos, filmes, literatura, documentos e outros), práticas institucionais, burocráticas e comunitárias em contextos muito diferenciados. Nessa trama relacional, é imprescindível a valorização do papel do professor, de sua formação, autonomia e das condições do trabalho docente.

Desse modo, o professor é aquele que sabe antes que os alunos e pode traçar os percursos mais adequados para conduzi-los à aprendizagem. Por isso, vale a pena ressaltar a importância do conhecimento do professor, tanto no campo da teoria da História, quanto no campo pedagógico. Conhecer a ciência de referência não só nos aspectos factuais, mas sua lógica de pensamento, seu método, buscando desenvolver ou aprimorar uma atitude científica, é um elemento fundamental para a ação docente.

Nessa perspectiva, entendemos a tarefa de ensinar como a apropriação, pelo docente, de conhecimentos pedagógicos que lhe permitam promover estratégias e recursos que transformem os conhecimentos científicos em saberes escolares que possam ser compreendidos, ou seja, conhecimentos válidos socialmente, pertinentes às características e finalidades da escola nas sociedades contemporâneas e que produzam sentido aos que estão aprendendo. De acordo com Caimi (2015, p.116), o que ensinamos cotidianamente nas escolas é “uma adaptação transfigurada de forma pedagógica da cultura disponível na sociedade.”

Dado que, como professores temos a missão de provocar intelectualmente os estudantes, para isso devemos reconhecer quem são os que aprendem. Isso implica fundamentalmente problematizar em que consiste a tarefa de aprender, do ponto de vista do aluno, compreendendo a estrutura da cognição e os recursos cognitivos mobilizados nas diversas situações de aprendizagem.

Em se tratando da historicidade do sujeito aluno e da forma como o concebemos, Pina *et al.*, ao citarem Sacristán (2005, p. 17 *apud* PINA *et al.*, 2020, p.11) destacaram que, a despeito do aumento e incremento da atenção à criança (incluímos os jovens em situação de escolarização), nosso olhar sobre eles “[...] continua sendo mais magistrocêntrico (visto a partir dos professores), logocêntrico (dependente dos conteúdos mínimos) ou sociocêntrico (olhando as necessidades sociais) do que alunocêntrico (centrado no aluno).” Isto posto, é um equívoco acreditar que a simples apresentação do conteúdo põe o saber em movimento, pois o conhecimento não é mobilizado espontaneamente, imediatamente e da mesma forma por todas as pessoas que se encontram em situação de aprendizagem.

Com base nisso, o que se pretende então, é uma pedagogia centrada no aluno. A nossa compreensão é de que se esse conhecimento não se traduzir em concepções claras para os professores acerca, por exemplo, de quais saberes o aluno porta antes e além da escola, como aprende, quais são suas ideias históricas e quais sentidos atribui ao conhecimento histórico, buscando, com isso, aprimorar suas práticas e, por meio delas, contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos e para a ampliação de seu quadro conceitual, pouco estes concretizarão um ensino que atenda a essas perspectivas.

Dessa forma, buscando pensar a aula de História do Ensino Básico a partir das sensibilidades, promovendo um debate em torno do “fazer sentido” da História para os alunos, é que Soares Júnior (2019, p.171) afirmou:

Repito: “fazer sentido” talvez seja o grande desafio. Requer combater as aulas enfadonhas, pautadas na repetição de histórias contadas e não imaginadas. Exige lutar contra as velhas práticas de perguntas e respostas, ou de que o livro didático é a única fonte possível de ser utilizada em sala de aula. Que cabe ao nosso aluno aprender apenas aquilo que está publicado nas páginas do livro, ou escrito no quadro negro, como uma verdade absoluta e inquestionável. Requer romper com uma prática, que apesar do intenso combate dos docentes nas universidades, parece ainda reinar de forma soberana.

“Fazer sentido”, ou transformar conteúdos em saberes ensináveis, precisa ser um exercício contínuo do professor. É preciso fazer com que os alunos vivam a experiência de se posicionar sobre o mundo, lembrando sempre que os alunos não viveram a História, mas podem refletir sobre ela a fim de formar sujeitos comprometidos com a sua comunidade e com o mundo ao seu redor. Pois como defendeu ainda Soares Júnior (2019, p.188):

Portanto, formar cidadãos, me parece estar para além da forma tradicional com que a disciplina vem sendo conduzida nas escolas Brasil afora. [...]Formar cidadão é assumir o compromisso com a criatividade, com a realidade dos discentes, com a alteridade, com a sensibilidade. É oferecer imaginação. É construir os conceitos que tornar-se-ão fundamentais para a vida em comunidade.

Assim, pensando as demandas que se impõem à elaboração do conhecimento histórico escolar, podemos considerar algumas tarefas primordiais ao professor de História para promover a aprendizagem dos estudantes. A construção de uma prática de ensino de História que de fato objetive a formação de cidadãos críticos, requer a valorização permanente das vozes dos diferentes sujeitos, do diálogo, do respeito à diferença, bem como o exercício da cidadania em todos os espaços. Mas se o professor como peça chave dessa prática racionalmente orientada não estiver em plena interação com os objetivos do ensino de História, o processo de aprendizagem histórica, fica comprometido e as aulas de História perdem o seu sentido formador.

A partir desta discussão, não é de se estranhar, diante de uma formação que se constitui tão complexa e com algumas lacunas, que os educadores pouco saibam sobre o TDAH. Este quadro, particularmente grave diante do percentual considerável de indivíduos em idade escolar que, atualmente, trazem consigo o diagnóstico deste transtorno, poderia ser, pelo menos, amenizado caso a formação continuada contemplasse a temática, uma vez que a presença do TDAH no cotidiano escolar é inegável. Por isso o transtorno não pode ser alienado da reflexão sobre a própria prática docente, às custas de seus portadores serem vítimas de um processo de exclusão. Pensando nisso, trabalhar o ensino de História nos remete a relacionar novos caminhos, buscando novos sentidos às aulas, visando uma aprendizagem efetiva.

Sobre o papel do professor, a autora Reis (2011, p.7), escreveu:

[...] o professor tem papel fundamental no desenvolvimento das habilidades e controle do comportamento da criança com TDAH. Desse modo, ele deve ser instruído, tanto na formação inicial como na continuada, como também

deve ser auxiliado em sua prática pedagógica e deve ter conhecimento sobre o transtorno e as estratégias adequadas em sala de aula para que esses alunos sejam efetivamente inclusos na escola.

Trazer temas como esse acima mencionado é fundamental para a formação docente, pois é na sala de aula que é constituída uma linguagem conceitual, forjada na obtenção de conceitos e categorias históricas, que os discentes levam para o convívio social, produzindo um aprendizado que se torna fundamental em seus cotidianos e possibilitem ferramentas para permitir a inclusão destes alunos no âmbito escolar, constituindo-se numa das vias principais para a sua formação como cidadãos.

Nesse contexto observamos que a escola e a universidade, e em especial, o profissional de História, exercem funções formativas importantíssimas para o desenvolvimento de uma consciência histórica capaz de fazer com que os indivíduos sejam capazes de se entender temporalmente e de pensar a construção histórica de suas vidas de uma forma mais qualificada e abrangente.

### **3 O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: PROPOSIÇÕES REFLEXIVAS**

Este tópico busca esclarecer sobre as características e consequências do transtorno, entender quem diagnostica o indivíduo com TDAH e como isso acontece, apontando parâmetros para a identificação do distúrbio, visto que há uma grande dificuldade em distinguir déficit de atenção e hiperatividade, uma vez que, na infância o aparecimento de sintomas semelhantes ao transtorno do TDAH é mais comum, mais precisamente durante o processo de alfabetização da criança.

Dentre os assuntos mais discutidos na Educação, destaca-se a diversidade do comportamento de estudantes, bem como suas dificuldades de aprendizagem. Nesse contexto, o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, simplificado pela sigla TDAH, vem aumentando seu espaço nos ambientes escolares. Muitas vezes, os educadores se deparam com estudantes que possuem déficit de atenção e hiperatividade e não sabem lidar com eles em sala de aula, fazendo um pré-julgamento e confundindo seu TDAH com mau comportamento, o que acaba prejudicando, de forma significativa, o processo de ensino - aprendizagem dos alunos. Este é considerado um fator preocupante, pois é no ambiente escolar que a maioria dos jovens tem contato com a leitura e a escrita, o que exige atenção e concentração.

Segundo Barkley (2008), em 1902, George Still, pediatra inglês, apresentou o TDAH, no qual observava alterações no comportamento de várias crianças a quem atendia, acreditando que tais comportamentos não estavam ligados a falhas educacionais, mas sim a algo biológico, quase impossível de detectar. Essas crianças não seriam consideradas, atualmente, com TDAH, pois apresentavam deficiência mental, lesões cerebrais e epilepsia. Still ainda observou que elas tinham em comum grande inquietação, déficit de atenção e dificuldades de aprendizagem.

Sendo o TDAH um distúrbio bastante frequente na idade escolar, pouco se sabe sobre suas causas, apenas conhecemos suas manifestações sintomáticas. Porém, trata-se de um termo bastante utilizado para descrever uma criança com comportamento agitado e desatento. Segundo a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10, 2011)<sup>1</sup>, o TDAH está no grupo de transtornos caracterizados por início precoce, durante os

---

<sup>1</sup> WELLS, R. H. C. et al. CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. São Paulo: EDUSP, 2011. Acesso em: 27 ago. 2023

cinco primeiros anos de vida, apresentando falta de perseverança nas atividades, que exigem envolvimento cognitivo e tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nem uma, associado a uma atividade global desorganizada, descoordenada e excessiva. Em contrapartida, o Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-5)<sup>2</sup> apresenta mudanças referentes à faixa etária de surgimento do TDAH. Segundo este manual, o surgimento se dá entre 07 e 12 anos de idade. O DSM-5 aponta também a possibilidade de classificar o TDAH em leve, moderado e grave.

As crianças e adolescentes hiperativos são frequentemente imprudentes e impulsivos, sendo suas relações marcadas por uma ausência de inibição social, com falta de cautela e reservas. São impopulares com os outros e tendem a se isolar socialmente. Apesar do grande número de estudos feitos sobre o tema, as causas do TDAH ainda são incertas, considerando-se que esse transtorno seja o resultado de fatores genéticos e/ou biológicos somados a questões ambientais.

Ainda sobre as causas, segundo Rohde e Benczik (1999, p.53) “não se conseguiu até agora estabelecer nenhuma razão específica para o transtorno do TDAH.” Embora alguns autores venham discutindo arduamente o assunto, eles enfatizam que a compreensão sobre as causas deste transtorno é ainda inicial; portanto, existem mais hipóteses que certezas.

Já de acordo com Barkley (2008), os fatores genéticos e neurológicos podem ser as principais causas do TDAH. Além deste, outros autores sustentam que a causa pode estar relacionada a funções neurológicas, entre eles podemos destacar: Goldstein e Goldstein (1994); Rohde e Benczik (1999) e outros.

Por exemplo, para Goldstein e Goldstein (1994, p.64 e 65), as dificuldades de aprendizagem devem-se a disfunções nos hemisférios cerebrais – ocorrem problemas na transmissão das informações de uma parte a outra do cérebro. Na hiperatividade, segundo esses autores “[...] as informações podem ser transmitidas com bastante eficiência e eficácia de uma parte a outra do cérebro, mas a disfunção do centro de atenção impede que a criança se concentre, preste atenção e controle seus impulsos.” A criança pode agir com mais deliberação ou impulsividade, dependendo do efeito do centro de atenção sobre os pontos de retransmissão.

Agora, tratando das características de comportamento da criança hiperativa, há diferentes perfis dentro do TDAH, e muitas das características que compõem esses perfis são confundidas com mau comportamento, o qual, se tratado de forma indevida, ou seja, se não for dada a atenção necessária e/ou se for ignorado, pode causar diversas consequências emocionais, sociais e/ou psicológicas. Para Amorim (2010, p.1-2), existem diversos tipos de TDAH:

Tipo **Desatento**: Não enxerga detalhes ou faz erros por falta de cuidado, tem dificuldade em manter a atenção, parece não ouvir, sente dificuldade em seguir instruções, tem dificuldade na organização, não gosta de tarefas que exigem um esforço mental prolongado, frequentemente perde os objetos necessários para uma atividade, distrair-se com facilidade e tem esquecimento nas atividades diárias. **Hiperativo Impulsivo**: Inquietação mexendo as mãos e os pés ou se remexendo na cadeira, dificuldade em permanecer sentado, corre sem sentido ou sobe nas coisas excessivamente, sente dificuldade de se engajar em uma atividade silenciosa, fala sem parar, responde às perguntas antes mesmo de serem terminadas, age a 200 por hora, não consegue esperar sua vez e interrompe constantemente. **Combinado**: Este tipo é caracterizado pelos dois tipos juntos, o desatento e

---

<sup>2</sup> American Psychiatri Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. Washington: APA.

o impulsivo. Esses tipos de hiperativos só são diagnosticados quando têm mais de seis sintomas.

Goldstein e Goldstein (1994, p.23 e 24) consideram a hiperatividade como um transtorno cujas manifestações são desatenção e distração.

As crianças hiperativas têm dificuldade em se concentrar em tarefas e prestar atenção de forma consistente quando comparadas com seus colegas; Superexcitação e atividade excessiva. As crianças hiperativas tendem a ser excessivamente agitadas e ativas e facilmente levadas a uma emoção excessiva (exagerada); Impulsividade. As crianças hiperativas têm dificuldade de pensar antes de agir, de seguir as regras impostas; Dificuldade com frustrações. As crianças hiperativas têm dificuldade para trabalhar com objetivos de longo prazo.

Conforme com os autores Rohde e Benzick (1999 p. 39-40), ainda no grupo de hiperatividade e impulsividade, os sintomas, são:

Ficar remexendo as mãos e pés quando sentado; não parar sentado por muito tempo; pular na hora do diagnóstico, correr excessivamente em situações inadequadas, ou ter uma sensação interna de inquietude; ser muito barulhento para jogar, ou divertir-se; ser muito agitado; falar demais; responder às perguntas antes de terem sido terminadas; ter dificuldade de esperar a vez; intrometer-se em conversas ou jogos dos outros.

Vale a pena ressaltarmos que muitas crianças com TDAH sofrem rotulações e preconceitos devido à sua falta de atenção e ao excesso de comportamento gerado pelo transtorno, e que, por vezes, não são identificados *a priori* pelos familiares e até mesmo pelos professores. Por outro lado, existem crianças com sintomas semelhantes aos sintomas de TDAH, porém não possuem o transtorno, conforme nos afirmou Barkley (2008, p.111):

Ser desatento, ativo e um pouco impulsivo obviamente é um aspecto normal da infância e provavelmente reflete o amadurecimento progressivo da inibição e da autoregulação. Portanto, apenas a presença dos sintomas não significa que a criança tenha o transtorno.

Nesse sentido, é importante que o docente, enquanto profissional que está em contato diariamente com a criança, conheça de uma forma mais aprofundada sobre o TDAH, para que seja possível identificar e diferenciá-lo de uma possível falta de disciplina, evitando, assim, rotulações para essa criança e, através de um diagnóstico precoce, encaminhar para a equipe especializada, para que sejam tomadas as medidas necessárias para a inclusão dessa criança no âmbito educacional. É de fundamental importância que, como professores, aprendamos a identificar os sintomas para ajudá-los a ter uma maior compreensão e aprendizado.

Refletindo sobre o diagnóstico do TDAH, precisamos entendê-lo como um processo de múltiplas facetas. Nesse caso, vale destacar que, como profissionais da Educação, precisamos compreender quem diagnostica um indivíduo com TDAH e como isso acontece.

Para diagnosticar a presença de uma criança com TDAH, faz-se necessária a comprovação feita por um profissional especializado; porém, muitos indícios precisam ser manifestados para que se possa suspeitar da presença desse transtorno.

Para isso, é imprescindível que seja realizada uma análise completa e precisa do comportamento da criança com suspeita de TDAH, uma investigação que seja

realizada não somente por parte do corpo docente, mas que possa ser um trabalho em conjunto entre: pais, pedagogos, psicólogos, neurologistas, psiquiatras para que, assim, possa de fato obter um diagnóstico seguro, e que após esse diagnóstico, possam ser trabalhadas práticas diferenciadas para o ensino dessas crianças que muitas vezes são escanteadas e até excluídas das atividades em sala de aula pelos próprios professores, pais e colegas.

Ainda sobre o diagnóstico do TDAH, Silva (2019), mencionou, em seu Trabalho de Conclusão de Curso, os autores Estanislau e Bressan (2019, p.10 *apud* ESTANISLAU e BRESSAN, 2014, p. 158), que afirmaram que:

O diagnóstico do TDAH é clínico, ou seja, o médico chega ao diagnóstico pela avaliação cuidadosa da história e do comportamento observável da criança ou do adolescente. Nesse processo, a opinião dos professores é decisiva. Ela costuma ser mais precisa do que a dos pais e a da criança, pois professores têm mais referenciais de comportamento (outros alunos), costumam ser mais imparciais e têm a possibilidade de observar a criança “em tarefa”.

Quanto ao tratamento do TDAH, o mesmo se dá por meio de um trabalho multidisciplinar, que envolve; psicoterapeutas, psicólogos, pedagogos, pais e, em alguns casos, o uso de medicamentos. O tratamento é realizado após o diagnóstico do médico, de forma que tanto o ambiente escolar, quanto o familiar irá desenvolver meios para lidar com o transtorno dessa criança. Cada caso apresenta a necessidade do uso de todos os métodos possíveis. Há métodos essenciais que devem ser complementados com dados facultativos. Para um bom acompanhamento, é indispensável conceber o sujeito em sua singularidade com suas qualidades e limites, prazeres, sonhos, dificuldades e metas.

Existem muitos medicamentos que podem ajudar a diminuir e melhorar os sintomas do TDAH. O remédio atua corrigindo os neurotransmissores, que, no caso, são os responsáveis pela regulação do humor, da atenção e do controle de impulso.

Hoje os estimulantes que são prescritos são: Benzedrina, Dexedrina, Ritalina e Pemolina. No caso, se a Ritalina é ingerida entre as oito horas até as dez da manhã, o efeito do transtorno então diminui durante as quatro horas seguintes, e a maior parte dos que fazem uso do medicamento melhora seu comportamento hiperativo entre meio dia e duas horas da tarde (GOLDSTEIN; GOLDSTEIN, 1994).

Ainda segundo Goldstein (1994), crianças hiperativas em uso do metilfenidato obtém uma melhora com redução dos sintomas. A Ritalina melhora o grau de atenção e reduz o comportamento impulsivo hiperativo, diminuindo problemas em casa e na escola.

O controle do comportamento é uma intervenção importante para crianças com TDAH. O uso eficiente do reforço positivo, combinado com punições num modelo denominado “custo de resposta” tem sido uma maneira particularmente bem-sucedida de lidar com crianças portadoras do transtorno.

À vista disto, é importante destacar que, à medida que aumenta o reconhecimento de que o transtorno é permanente durante a vida da pessoa, os métodos e questionários relacionados com o diagnóstico estão sendo padronizados e têm sido cada vez mais divulgados, uma vez que este transtorno pode seguir a vida adulta.

Pensando agora nos reflexos do TDAH na aprendizagem, podemos observar que, como já mencionado anteriormente, é muito comum encontrar, na escola, estudantes com TDAH, que são confundidos com jovens que possuem mau

comportamento, que resistem às orientações do professor, que ficam inquietos, agitados e ansiosos mediante determinada situação. Por não serem identificados com esse transtorno e, por consequência, não terem identificadas suas dificuldades, esses estudantes não conseguem se concentrar, questionar, refletir sobre um problema apresentado em sala de aula, o que os deixa “atrasados” em seus conteúdos em relação aos seus colegas. Nessa situação, aumentam os índices de repetência, baixo rendimento escolar, evasão e dificuldades emocionais e sociais.

Refletindo sobre TDAH e aprendizagem, Maia *et al.* (2015, p.77) observaram que, com o decorrer dos anos, a criança se apresenta inquieta, desajustada e desobediente, de fácil irritabilidade e com insatisfação frequente. “Tais sintomas, muitas vezes, são comuns e podem ser confundidos com desvio de conduta. A adolescência é o período em que se acentuam a incapacidade de concentração, a distração frequente, impulsividade, desempenho escolar instável, muitas brigas com professores e colegas.” Observa-se também, grande dificuldade em transformar ideias em ações, de expressar pontos de vista, humor muito volúvel e intolerância à frustração. Assim sendo, as referidas autoras citam Lima (2015, p.77 *apud* LIMA, 2010, p.67):

[...] Nas provas, são visíveis os erros por distração (erram sinais, vírgulas, acentos, etc.). Esquecem recados, material escolar ou até mesmo o que estudaram na véspera da prova. Tendem a ser impulsivas (não esperam a vez, não lêem a pergunta até o final e já respondem, interrompem os outros, agem antes de pensar). Dificuldades com relação a horários, frequentemente não os cumprem. É comum apresentarem dificuldades em se organizar e planejar aquilo que querem ou precisam fazer. Dificuldades com relação à escala de prioridades. Seu desempenho sempre parece inferior ao esperado para a sua capacidade intelectual.

Em se tratando das dificuldades diárias do educador em sala de aula, estas podem se classificar em: prender a atenção do aluno, fazer com que este se dedique aos objetivos propostos pelo professor, dificuldades em mantê-los motivados em realizar as atividades e conseguir que o mesmo conclua seus pensamentos e desafios, vendo que este demonstra dificuldade em seguir instruções., Uma vez que tarefas que exigem esforço mental prolongado, elas tornam-se repetitivas e cansativas para o portador de TDAH, desmotivando-o.

Posto isto, logo após o diagnóstico, essas crianças/adolescentes precisam ser vistas pelo professor de uma maneira peculiar, de modo que suas aulas promovam a inclusão dos mesmos. De acordo com Goldstein e Goldstein (1994, p.170), isso significa “ver o mundo através dos olhos dela e fazer distinção entre comportamento que resulta da falta de capacidade e comportamento que resulta de desobediência.”

Pensando nisso, o educador deve buscar aperfeiçoar o seu trabalho, e administrar aulas dinamizadas, para que suas aulas não sejam enfadonhas ou desinteressantes, já que o aluno TDAH possui dificuldade de prestar atenção se o assunto não é do seu interesse.

#### **4 O ENSINO DE HISTÓRIA E O TDAH: PROPOSTAS DE AÇÕES INCLUSIVAS QUE PODEM SER PENSADAS A PARTIR DAS AULAS DE HISTÓRIA**

Como o TDAH interfere no processo ensino-aprendizagem da criança ou adolescente com este transtorno, este tópico busca analisar suas implicações no ambiente escolar e como o professor de História pode auxiliar esses alunos, assim como apresentar caminhos possíveis para o enfrentamento do distúrbio em vista de

uma efetiva aprendizagem, uma vez que entende-se que a criança que necessita de acompanhamento e não for devidamente assistida, poderá sofrer dificuldades durante o seu desenvolvimento e prejuízos a longo prazo.

Um dos principais espaços de convivência do ser humano é a escola. A escola inclusiva é aquela que respeita as especificidades de seu alunado, suas necessidades e potencialidades, que acolhe a diversidade, equiparando oportunidades, buscando um desenvolvimento que ofereça qualidade.

Portanto, a escola deve estar organizada de forma que todos os alunos possam conviver e aprender juntos, interagindo, respeitando as diferenças e aprendendo com elas. Nesse sentido, deve-se buscar desenvolver o potencial máximo do aluno, considerando as diferenças e os limites de cada um, visando estabelecer parâmetros de uma escola para todos, sem barreiras ou restrições. Assim, a educação inclusiva implica num ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais.

A educação inclusiva foi elevada a nível médio e superior em meados da década de 1970, quando os cursos de Pedagogia passaram a oferecer a Habilitação em Educação Especial. No entanto, apenas no ano de 1994, com a Declaração de Salamanca<sup>3</sup>, se obteve ênfase no âmbito educacional e social. Desde então, foi atribuído à escola o papel de incluir as crianças com necessidades especiais, independentemente do tipo do transtorno ou deficiência que estas venham a ter.

Todavia, percebe-se que a inclusão educacional ainda é algo que não faz parte da realidade de muitas instituições de ensino, pois muitas ainda não possuem estrutura física adequada, apresentando ausência de acessibilidade e carência de profissionais habilitados para realizar um trabalho na perspectiva inclusiva. A autora Silva *et al.* (2019), destacou que:

Após mais de duas décadas desse marco, percebe-se cada vez mais a frequência de crianças com deficiência na escola regular, contudo, os sistemas educacionais não se organizam de forma a atender a este público de forma adequada. Muitas escolas ainda apresentam obstáculos estruturais ao acesso de pessoas com mobilidade reduzida, não dispõem de piso tátil, os banheiros, e os espaços de recreação não são adaptados e, há ainda, a carência de profissionais habilitados ao trabalho com surdos, cegos, dentre outros (SILVA *et al.*, 2019, p. 107).

Ainda nesse sentido, vale salientar também a falta de preparo dos professores com relação à educação inclusiva. A esse respeito, Beyer (2003) afirmou que há uma grande distância entre o que está nos textos e as condições dos professores, no que se refere ao atendimento a este aluno. A maior parte dos professores julgam-se:

[...] despreparados para atender alunos com necessidades especiais: falta-lhes a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições de trabalho [...]. Os professores já em experiência de educação inclusiva mostram níveis preocupantes de stress, [...] principalmente devido à inexistência de uma formação anterior visando à capacitação para o ensino desse alunado (2003, p.1-2).

---

<sup>3</sup> Declaração de Salamanca: documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, de acordo com o movimento de inclusão social.

Diante disso, faz entender que a educação especial só se concretizará de fato, por meio de ações que promovam o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação ativa dos alunos nas diferentes atividades realizadas no contexto escolar.

Nesse contexto, é que podemos destacar que, depois de muito empenho e dedicação de várias pessoas e entidades, com o protagonismo da ABDA – Associação Brasileira do Déficit de Atenção, foi aprovada em novembro de 2021, a Lei 14.254. Essa lei dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento do TDAH e Dislexia na educação básica. A lei estabelece que as escolas devem assegurar aos alunos com TDAH e Dislexia acesso aos recursos didáticos adequados ao desenvolvimento de sua aprendizagem:

Art. 2º As escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental (BRASIL, 2021).

Com base no texto da Lei, as áreas técnicas dos ministérios devem descrever ações, estratégias e programas para que efetivamente os estados e municípios possam implementar este instrumento legal da melhor forma. Ou seja, neste contexto deverá ser desenvolvido um plano nacional de acompanhamento integral para crianças e jovens com TDAH e Transtorno Específico de Aprendizagem (Dislexia), na educação básica.

Isto posto, podemos destacar a formação e capacitação como fundamentais aos professores e profissionais da Educação, dado o passo que os mesmos também necessitam desse apoio dentre os aspectos legais que asseguram a formação dos profissionais de Educação e que atendam as modalidades de ensino. A partir disto, a referida Lei prevê que os sistemas de ensino garantam aos professores formação própria sobre a identificação e abordagem pedagógica:

Art. 5º No âmbito do programa estabelecido no art. 1º desta Lei, os sistemas de ensino devem garantir aos professores da educação básica amplo acesso à informação, inclusive quanto aos encaminhamentos possíveis para atendimento multissetorial, e formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH, bem como para o atendimento educacional escolar dos educandos (BRASIL, 2021).

Nesse caso, cabe ao Ministério da Educação orientar as redes de ensino para identificar os possíveis sinais de dificuldades de aprendizagem que podem estar presentes tanto na criança com TDAH, como nos transtornos específicos de aprendizagem. Além disso, a formação dos professores da educação básica deve conter informações sobre como fornecer apoio pedagógico e adaptações educacionais quando necessário.

Nesta perspectiva, para que se tenha êxito com o estudante que tem TDAH e para com os demais, é imprescindível que a escola e o professor, assim como os pais, estejam comprometidos em proporcionar o melhor para esse estudante, vendo-o não apenas como um objeto de trabalho, mas como um indivíduo desafiante e portador de grandes potencialidades.

Não se pode ignorar a grande responsabilidade que a escola e seu corpo docente possuem na vida do aluno. 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. Um ambiente estimulador possui características que facilitam o aprendizado significativo. Criando-se esse ambiente, será visível o crescimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, da escola, do professor e da família.

Como o TDAH interfere no processo de ensino-aprendizagem do diagnosticado, analisaremos, a seguir, caminhos possíveis para o enfrentamento do distúrbio, em vista de uma efetiva aprendizagem, a partir de práticas educativas de inclusão sala de aula, sobretudo no ensino de História.

O manejo de uma criança com TDAH em sala de aula não é uma tarefa fácil. O estilo do trabalho do professor, além das características pessoais desse profissional, tem importante impacto sobre o comportamento em classe e sobre o desempenho acadêmico de crianças e adolescentes com este transtorno.

É muito comum o desinteresse do aluno portador de TDAH em atividades realizadas somente utilizando lousa, giz, caderno e lápis, principalmente quando é preciso ficar horas sentado, ouvindo somente o professor falar. Esse tipo de atividade é o maior gerador do descontrole do hiperativo, pois a criança fica impaciente na cadeira, necessitando gastar suas energias, andar, falar, mexer-se.

Nessa lógica, refletindo sobre possíveis iniciativas adotadas pelo professor para se trabalhar com o aluno com TDAH, Maia *et al.* ao citarem Seno (2010, p.3 *apud* MAIA *et al.* 2015, p.81) abordaram algumas sugestões apresentadas por ele, visando diminuir ou evitar comportamentos indesejáveis que possam vir a prejudicar o processo pedagógico:

[...] sentar o aluno na primeira carteira e distante da porta ou janela; reduzir o número de alunos em sala de aula; procurar manter uma rotina diária; propor atividades pouco extensas; intercalar momentos de explicação com os exercícios práticos; utilizar estratégias atrativas; explicar detalhadamente a proposta; tentar manter o máximo de silêncio possível; orientar a família sobre o transtorno; evitar situações que provoquem a distração.

Nesse sentido, a cartilha da inclusão escolar da ABDA - Associação Brasileira de Deficit de Atenção (2014, p.23) sugere algumas técnicas que podem melhorar a concentração e atenção dos estudantes, tais como:

1 – Quando o professor der alguma instrução, pedir ao aluno para repetir as instruções ou compartilhar com um amigo antes de começar as tarefas. 2 – Quando o aluno desempenhar a tarefa solicitada, ofereça sempre um feedback positivo (reforço) [...] Alunos com TDAH precisam de suporte, encorajamento, parceria e adaptações [...] optar por, sempre que possível, dar aula com materiais audiovisuais, computadores, vídeos, DVD, e outros materiais diferenciados como revistas, jornais, livros, etc. [...] Etiquetar, iluminar, sublinhar e colorir as partes mais importantes de uma tarefa, texto ou prova.

Ainda Maia *et al.* (2015, p.80) destacaram que:

O educador pode providenciar atividades extraclasse, bem como buscar a ajuda desse estudante para que se sinta útil e canalize essa agitação e inquietude de forma proveitosa. Mesmo que o estudante não tenha total atenção ao desenvolver as atividades propostas pelo professor, poderá ganhar benefícios vindos, apenas, do contato com o material.

Agora levando em consideração as aulas de História na educação básica, em torno desta temática, consideramos que este tipo de discussão é fundamental na formação inicial e continuada porque possibilita a construção de professores capazes de criar novas alternativas com relação à inclusão do estudante na sala de aula de História, buscando uma História que faça sentido para os alunos. Conforme nos afirmou Soares Júnior (2019, p.170): “A aprendizagem passa por aquilo que nos toca, que nos faz sentir. Assim, o primeiro desafio de um professor de História, parece ser “atribuir sentido” para o aluno.”

Nesse contexto, pensando em práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da aula de História, a doutora em Educação, Arte e História da Cultura, Alves (2022, p.9), afirmou que: “na sala de aula o que determina a conduta a ser adotada é a observação atenta do estudante, estratégia que possibilita identificar quais são os seus interesses e como, a partir disso, estabelecer objetivos e abordagens para o ensino dos conteúdos estabelecidos pelo currículo.”

Conhecer o estudante não beneficia apenas o jovem com TDAH, mas também o professor e os demais colegas, pois proporciona maior dedicação e disponibilidade do professor, o que reflete em atividades mais elaboradas e concretas. Todos são beneficiados, e o estudante com TDAH consegue adquirir um aprendizado significativo e estabelecer relações com seus colegas. Para isso, o educador deve encontrar, num currículo muitas vezes engessado, táticas diferenciadas de debate, exposição daquilo que se pensa. Usar os recursos a nosso favor.

Segundo a referida autora (ALVES, 2022, p.17), ao discutir sobre como ensinar história para crianças com deficiência intelectual, ela também destaca que “o acúmulo de informações isoladas sobre um determinado assunto não configura, propriamente, conhecimento sobre o tema. Construir conhecimento histórico pressupõe o manejo de conceitos.”

Nesse caso, quando o aluno manifesta seu interesse em aprender sobre fatos históricos, o papel da disciplina histórica é muni-lo de ferramentas que o possibilitem a posicionar-se corretamente, a fim de que ele seja capaz de compreender suas ações e o mundo ao seu redor.

Neste aspecto, podemos citar o trabalho lúdico como excelente aliado nas aulas de História, pois desperta interesses e necessidades dos indivíduos com TDAH. Por isso, historiador pode se utilizar de fontes ao seu favor, fazendo leituras delas. É o que os professores de História fazem, ou deveriam fazer: a partir do conteúdo a ser discutido, selecionar seu material didático, conviver com eles por um tempo, levá-los para a sala de aula e, junto aos seus alunos, tentar perceber as intencionalidades, as afetividades, os destinos alterados.

De acordo com Soares Júnior (2019, p.177) “as experiências históricas contadas em sala de aula passam pelo processo de subjetivação de crianças, jovens e adultos. Ao ser imaginada, uma dada situação passa a fazer sentido humano, portanto, apreendida.” Neste aspecto, seja qual for a fonte histórica utilizada em sala de aula pelo professor, é possível pensar nos mais diversos segmentos de atuação do professor de História. Isso inclui os pedagogos que dão aulas de História na Educação Infantil, nas séries iniciais e na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental.

Pensando sobre estas possíveis opções metodológicas utilizadas durante as aulas de História, e também levando em consideração a realidade das escolas públicas brasileiras, que nem sempre dispõem de recursos tecnológicos, o diferencial deve partir de ideias criativas que considerem o espaço para a realização.

Nesse caso, além do livro didático, podemos destacar o uso de documentos históricos, patrimônio histórico, filmes, músicas, jogos e história em quadrinhos. É imprescindível que o professor de História diversifique o seu acervo na sala de aula, buscando outros materiais didáticos na tentativa de construir uma aula dinâmica e mais interessante para o aluno.

Ainda sobre o uso de materiais didáticos, Soares Júnior (2019, p.185) apontou o uso de jogos como uma ferramenta bastante utilizada na hora de inovar nas aulas de História:

A confecção de dados históricos, de baú de memórias, de caça ao tesouro ou, até mesmo, jogos de perguntas e respostas que não valorizem apenas a memorização, são os mais desejados pelos discentes. A utilização de jogos privilegia o desafio, faz construir um vencedor – fato que incentiva o desejo de ganhar -, na mesma medida em que gera a colaboração por ser realizado, muitas vezes, em grupos.

Dessa forma, observamos os jogos como uma, dentre tantas, possibilidades de criatividade, o jogo não envolve apenas o lúdico, mas o desejo de competir, de participar, a interação entre os discentes, as estruturas políticas, as relações de poder, a comunicação, as diversas capacidades. Nem sempre os jogos manuais ou virtuais estão relacionados diretamente com a produção historiográfica e com os livros didáticos, daí a necessidade da orientação e intervenção do professor ofertando as devidas proporções.

Nesse sentido, formar cidadãos a partir de aulas inclusivas nos parece estar para além da forma tradicional com que a disciplina vem sendo conduzida nas escolas Brasil afora. É extremamente comum chegar numa escola de ensino básico e se deparar com a realidade de professores que fazem das aulas de História, atividades de perguntas e respostas impressas nas páginas dos livros didáticos ou mesmo de seus resumos sem fins. Formar cidadão, de acordo com Soares Júnior (2019, p.188) é:

Assumir o compromisso com a criatividade, com a realidade dos discentes, com a alteridade, com a sensibilidade. É oferecer imaginação. É construir os conceitos que tornar-se-ão fundamentais para a vida em comunidade. É colocar em cheque a ideia de uma História única e propor a reescrita, ou melhor, a escrita de uma nova História, a partir do que se sente, das diversas formas de ver o mundo, de combater o fascismo e as formas de dominação.

Nós, professores de História, precisamos disciplinar nosso olhar. Precisamos usar a imaginação. Precisamos ampliar o nosso repertório e a oferta de conteúdos históricos acessíveis, a partir de adaptações e do apoio na organização dos materiais escolares. Sei que a cada dia a realidade das escolas tem sido desafiadora, mas não é hora de esmorecer. Ao contrário. É hora de avançar, refletir, inclusive buscar aperfeiçoar a nossa prática docente. “Que a intimidade nos seja desnudada. Que tenhamos sensualidade nas aulas de História.” (SOARES JÚNIOR, 2019, p.188)

Assim, podemos concluir que tais resoluções adotadas pelo professor beneficiam o próprio docente, o estudante com TDAH e seus colegas, pois essa 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.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para bem educar, é preciso ser, em ação e palavra, bondade e firmeza. Tais virtudes, bondade e firmeza, são ainda mais necessárias se o aluno em questão é um portador de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Há um provérbio chinês que diz: “Procure me amar quando eu menos mereço, porque é quando eu mais preciso”.

Este é o momento de olhar para a criança e adolescente hiperativo não como aquele que atrapalha e dificulta o trabalho, mas como aquele de mente fértil e acelerada, capaz de usar suas habilidades para a construção de um mundo melhor, em concordância com o que salientou Silva (2003 p. 12): “O lado bom de ser TDAH é revelado em uma linguagem redentora e entusiasmada: é a criatividade que brota fértil dessas mentes inquietas e aceleradas que sempre têm levado a humanidade adiante.”

Com base neste estudo, conclui-se a pertinente necessidade de que o professor e os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estudem, com seriedade, sobre esse tema. Os estudos e pesquisas sobre TDAH mostram que não é tão simples diagnosticar um indivíduo hiperativo: é necessário envolver coleta de dados com os pais, com as crianças e com a escola. Porém, apenas a intervenção de um profissional habilitado pode concluir o diagnóstico. Isso não exige o professor de buscar conhecimento a respeito do assunto. O professor, na maioria das vezes, é o primeiro a identificar se o aluno tem os sintomas do TDAH. Essa identificação não pode ser superficial e baseada, apenas, em atitudes e atos agitados. É preciso conhecer quais as definições, os sintomas e os meios de enfrentamento do distúrbio.

Silva (2003, p. 25, 26) também afirma que:

Se o comportamento dos DDAs não for compreendido e bem administrado por eles próprios e pelas pessoas que com eles convivem, frequentemente, consequências no agir poderão se manifestar sob diferentes formas de impulsividade, tais como: agressividade, descontrole, uso de drogas, jogos, tagarelice incontrolável ... [...] É na busca dessa vida dentro da vida que está o impulso mais forte de todo DDA. Para eles tudo é MUITO. Muita dor, muita alegria, muito prazer, muita fé, muito desespero.

Nessa afirmação, encontra-se a importância do papel do professor na vida do aluno com TDAH. O professor tem a possibilidade de fazer com que através da Educação esse aluno seja orientado para o bom, o bem e o belo. Para isso, é fundamental esta discussão na formação inicial e continuada, porque possibilita a construção de professores capazes de criar novas alternativas com relação à inclusão do estudante em sala de aula.

Como previsto por lei, os profissionais envolvidos com a educação (diretores, coordenadores, orientadores, psicólogos e psicopedagogos) devem oferecer condições no sentido de preparar os professores para encarar esse desafio, possibilitando um olhar sobre a criança e sobre si mesmos, fazendo a criança refletir sobre sua situação como oportunidade de ensinamentos que representa.

Conhecer o TDAH e buscar meios para enfrentá-lo é, também, evitar consequências que firam o bem comum. Nesse contexto observamos que a escola e universidade, e em especial, o profissional de História, exercem funções formativas importantíssimas para o desenvolvimento de uma consciência histórica capaz de fazer com que os indivíduos sejam capazes de se entender temporalmente e de pensar a construção histórica de suas vidas de uma forma mais qualificada e abrangente.

Ainda que a sociedade, a escola pública e seus agentes não estejam totalmente preparados para lidar com toda a diversidade humana presente no ambiente, e embora as políticas educacionais precisem incidir efetivamente sobre a formação,

acessibilidade e recursos, acreditamos que é no percurso – reconhecendo e buscando sanar as dificuldades e desafios – que vamos avançar para garantir os direitos de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

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

AMORIM, Cacilda. IPDA **Instituto Paulista de Déficit de Atenção**, 2010. Disponível em: <<http://www.dda-deficitdeatencao.com.br/tipos/desatento.html>>. Acesso em: 21 de agosto de 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). Comunidade Aprender Criança. **Cartilha da Inclusão Escolar**: inclusão baseada em evidências científicas. Ed. Instituto Glia, 2014.

BARKLEY, Russell. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Manual para diagnóstico e tratamento. Porto Alegre. Artmed. 2008.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: atualização diagnóstico e terapêutica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BEYER, Hugo Otto. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria, n.22, s.p., 2003.

BRAGA, Adriana Carvalho de. Ensino de história para estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista: derrubando barreiras de acesso ao conhecimento. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, v. 6, n. 12, p. 1–23, 2022.

BRASIL, **Lei Nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021.

CAIMI, Flávia Eloísa. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, v. 21, n. 2, p. 105, 5 dez. 2015.

CAIMI, Flávia Eloísa. Professores iniciantes ensinando história: dilemas de aula e desafios da formação. **Revista História Hoje**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 87-107, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. **A História na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7168-3-4-historia-educacao-basica-selva/file>>. Acesso em: 21 ago. 2023.

GOLDSTEIN, Sam e GOLDSTEIN, Michael. **Hiperatividade**; como desenvolver a capacidade da atenção da criança. Tradução: Maria Celeste Marcondes. São Paulo: Papyrus, 1994.

LEWIS, Clive Staples. **A abolição do homem**. Trad. Gabriele Greggersen. São Paulo: Thomas Nelson, 2017.

MAIA, Maria Inete Rocha; CONFORTIN, Helena. TDAH e Aprendizagem: um desafio para a educação. **Perspectiva** - Erechin, v. 39, n. 148, p. 73–84, 2015.

PINA, Maria Cristina Dantas; AGUIAR, Ednalva Padre; LIMA, Iracema Oliveira. Formação inicial e continuada de professores(as) de história: impactos na prática docente. **Roteiro**, v. 45, p. 1–24, 22 jul. 2020.

ROHDE, Luís Augusto P. e BENCZIK, Edyleine B. P. **Transtornos de déficit de atenção / hiperatividade**: o que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, Maria das Dores Trajano da, et al.. Discutindo a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na escola pública. In: WESSELOVICZ, Glaucia; CAZINI, Janaina. (Organizadoras). **Diálogos sobre inclusão 2** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. Cap.11.

SILVA, Alice Lima. **Prática docente do contexto de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**.2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação. Campina Grande, 2019.30p.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas**. Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Gente, 2003.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. **Ensino de História e sensibilidade: o ver, o ouvir e o imaginar nas aulas de História**. História & Ensino, v. 25, n. 2, p. 167, 1 fev. 2020.

## AGRADECIMENTOS

Quem caminha sozinho não chega lugar algum. Este trabalho, expressa direta e indiretamente, a sentença anterior. Ele foi feito por muitas mãos, aparentemente invisíveis, mas que estiveram ao meu lado, não apenas na conclusão desta etapa, mas também em toda a minha vida, a quem eu não poderia deixar de expressar a minha gratidão.

Agradeço a Deus, sem o qual jamais teria chegado até aqui. Sua graça, misericórdia e bondade, foram e tem sido fiéis companheiras de jornada. Ele é o começo, o meio e o fim pelo qual todos os agradecimentos que seguirão adiante são possíveis. E a Cristo, minha esperança. À Ele, pois, toda a glória!

Agradeço aos meus pais, por todo esforço e tempo despendidos a mim e aos meus irmãos. Suas preciosas lições que nos ensinaram, moldaram e nos apoiaram

no decorrer dos anos são impossíveis de serem listados nesse pequeno espaço. Aprendi o que aprendi com os ensinamentos deles. Sou o que sou pelo exemplo deles.

Agradeço aos meus irmãos Poliana, João Pedro e Rayanne. Em especial, às minhas irmãs Poliana, pelo amor, entrega e companheirismo. E Rayanne, cuja generosidade e amizade tenho desfrutado desde que nasci. Não sei o que seria de mim sem a sua mão para segurar a minha.

Agradeço ao meu marido, meu companheiro de jornada Lucas. O seu amor, zelo, encorajamento, suas palavras e exemplo significam muito mais do que posso dizer. Espero ter muitos anos ao seu lado para retribuir, pelo menos 10%, do que recebo diariamente.

Agradeço à minha orientadora, Patrícia Cristina de Aragão, cuja compreensão, paciência, direção e debates foram essenciais para o desenvolvimento deste estudo. Sua disponibilidade e atenção dispensadas ao longo dos últimos anos serão sempre lembradas.

Agradeço aos professores que aceitaram o convite em compor a banca deste trabalho.

Agradeço aos funcionários da UEPB, pela solicitude e atendimento quando me foi necessário.

Por fim, agradeço a todos que, direta e indiretamente, passaram por minha vida e contribuíram para a finalização desta etapa.