

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

**MEIOS ALTERNATIVOS PARA APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA
PARA O ESTUDANTE COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE
ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)**

JAMELLY MESQUITA DE ALMEIDA

**MANAUS-AM
2024**

JAMELLY MESQUITA DE ALMEIDA

**MEIOS ALTERNATIVOS PARA APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA
PARA O ESTUDANTE COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE
ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade do Estado do Amazonas para a
obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Danielle Mariam A. dos
Santos.

MANAUS-AM

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

M582m Almeida, Jamelly Mesquita de
m Meios alternativos para aprendizagem de geografia
para o estudante com transtorno de déficit de atenção e
hiperatividade (TDAH) / Jamelly Mesquita de Almeida.
Manaus : [s.n], 2024.
86 f.: color.; 29 cm.

TCC - Graduação em Geografia - Licenciatura -
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2024.
Inclui bibliografia
Orientador: Dra. Danielle Mariam A. dos Santos

1. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.
2. Aprendizagem de Geografia. 3. Recursos. 4.
Metodologias. I. Dra. Danielle Mariam A. dos Santos
(Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III.
Meios alternativos para aprendizagem de geografia para o
estudante com transtorno de déficit de atenção e
hiperatividade (TDAH)

JAMELLY MESQUITA DE ALMEIDA

**Meios alternativos para aprendizagem de geografia para o
estudante com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade
(TDAH)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade do Estado do Amazonas para a obtenção do título de licenciado em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Profa. Dra. Danielle Mariam A. dos Santos

1º avaliador: Profa. Dra. Ivani Ferreira de Faria

2º avaliador: Profa. Ma. Letícia Rubim Fernandes

Manaus, 7 de fevereiro de 2024

CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Ata de apresentação oral de monografia da aluna **JAMELLY MESQUITA DE ALMEIDA** de Licenciatura em Geografia da Escola Normal Superior em 07 de Fevereiro de 2024.

Ao sétimo dia do mês de fevereiro de 2024 às 11:00 horas na sala B1 do Bloco B da Escola Normal Superior, a aluna **JAMELLY MESQUITA DE ALMEIDA**, realizou a sua apresentação de monografia intitulada "O ESTUDANTE COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): MEIOS ALTERNATIVOS PARA APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA". A banca de defesa foi constituída pelos seguintes membros: PROFA. DRA. DANIELLE MARIAM ARAÚJO DOS SANTOS (presidente), PROF. MA. LETÍCIA RUBIM FERNANDES (membro externo), PROF. DRA. IVANI FERREIRA DE FARIA (membro interno). A presidente deu início à sessão convidando os membros da banca e a graduanda para tomar assento e iniciar a apresentação. Após apresentação, foi feita a arguição pelos membros que ao final reuniram-se para decidir que a aluna foi *Aprovada*, com a nota *10*..... A sessão foi encerrada e assinada pelos membros da banca e pela graduanda. Manaus, 07 de fevereiro de 2024.

PROFA. DRA. DANIELLE MARIAM ARAÚJO DOS SANTOS
(Presidente)

PROF. MA. LETÍCIA RUBIM FERNANDES
(Membro Externo)

PROF. DRA. IVANI FERREIRA DE FARIA
(Membro Interno)

JAMELLY MESQUITA DE ALMEIDA
(Graduanda)

A Yeshua.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Senhor Deus, que iluminou meu caminho em momentos de tristeza.

Agradeço à minha mãe que sempre me ajudou nos meus estudos.

Agradeço profundamente as professoras: Dra. Danielle Mariam A. dos Santos, Dra. Ivani Ferreira de Faria e a Ma. Letícia Rubim Fernandes, que jamais olharam para o que não podia fazer, mas que incentivaram o que minha pessoa poderia construir.

Agradeço aos meus amigos: Alex, Daniel e Graziela, por tudo.

“Necessita-se de educadores que sejam *eles mesmo educados*, de espíritos superiores, nobres, provados a cada momento, provados pela palavra e pelo silêncio, de culturas que se tornaram maduras, *doces*, - e *não* de eruditos grosseiros que ginásio e universidade hoje ofertam à juventude”.

Friedrich Nietzsche

RESUMO

O objetivo da pesquisa se centra na perspectiva de analisar e demonstrar metodologias e/ou recursos para estudantes com TDAH na aprendizagem de Geografia. Com uma pesquisa descritiva e exploratória, com o procedimento de cunho documental e bibliográfico. O TDAH é um transtorno neurobiológico de causas principalmente genéticas, com três sintomas característicos (desatenção, hiperatividade e impulsividade), que afeta a autorregulação, comportamento e as funções executivas (inibição, emoção, ação, energia, recordação, foco e autoavaliação), das pessoas que este transtorno. O DSM-V determina três subtipos do TDAH: predominante desatento, predominante hiperativo/impulsivo e a apresentação combinada (ambos os subtipos). Através do estudo, foi possível compreender que os estudantes com TDAH gostam de atividades e/ou trabalhos que participam de modo mais ativo. Dessa forma, estudantes com TDAH precisam de estímulos como cores, som, textura, novidade e motivação nas aulas de Geografia, uma vez que as aulas monótonas e chatas normalmente não condizem com o perfil deste estudante. Em razão disso, o ensino conversador e institucional da Geografia exige que os estudantes fiquem quietos, calados e passivos, o que não caracteriza os estudantes com TDAH, que são biologicamente hiperativos, o que resulta em exclusão deste estudante que não se encaixa no modelo. Isto posto, são apresentadas três atividades com metodologias e/ou recursos que englobam as diversidades destes estudantes com o TDAH.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Aprendizagem de Geografia. Recursos. Metodologias.

ABSTRACT

The objective of the research focuses on the perspective of analyzing and demonstrating methodologies and/or resources for students with ADHD when learning Geography. With descriptive and exploratory research, with a documentary and bibliographical procedure. ADHD is a neurobiological disorder with mainly genetic causes, with three characteristic symptoms (inattention, hyperactivity and impulsivity), which affects self-regulation, behavior and executive functions (inhibition, emotion, action, energy, recall, focus and self-evaluation), of people with this disorder. The DSM-V determines three subtypes of ADHD: predominant inattentive, predominant hyperactive/impulsive and combined presentation (both subtypes). Through the study, it was possible to understand that students with ADHD enjoy activities and/or work in which they participate more actively. Therefore, students with ADHD need stimuli such as colors, sound, texture, novelty and motivation in Geography classes, since monotonous and boring classes normally do not match this student's profile. Because of this, the conversational and institutional teaching of Geography requires students to remain quiet, silent and passive, which does not characterize students with ADHD, who are biologically hyperactive, which results in the exclusion of this student who does not fit the model. That said, three activities are presented with methodologies and/or resources that encompass the diversity of these students with ADHD.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Geography Learning. Resources. Methodologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ilustração do livro Struwwelpeter.....	20
Figura 2: Ilustração do livro Struwwelpeter. Representação do personagem com hiperatividade - Zappel-Philipp.....	20
Figura 3: Artigo de George Still publicado na revista The Lancet em 1902.	21
Figura 4: Ilustração do livro Menino Tinoco, uma história sobre TDAH.	30
Figura 5: Senso de futuro de uma pessoa sem e com o TDAH.	50
Figura 6: O cérebro como mecanismo de conhecimento e não desempenho.	52
Figura 7: Escala SNAP-IV.....	56
Figura 8: Exposição da aula.....	61
Figura 9: Jogo do mapa.	62
Figura 10: Exemplo de pergunta feita no jogo do mapa.	62
Figura 11: Lapbook da Armênia.	63
Figura 12: Lapbook de Montenegro.	63
Figura 13: Lapbook da Irlanda.	63
Figura 14: Lapbook da Alemanha.	63
Figura 15: Parte 3 da dinâmica com utilização de mapa.	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Evolução das nomenclaturas.....	24
Quadro 2: Critérios Diagnósticos do TDAH, conforme o DSM-5.	24
Quadro 3: Diferenças de critérios de diagnóstico do CID-10 e o DSM-5.	26
Quadro 4: Manifestação clínica do TDAH conforme a faixa etária.....	27
Quadro 5: Funções executivas quentes.	31
Quadro 6: Funções executivas frias.	31
Quadro 7: Consequências do TDAH na vida escolar.	39
Quadro 8: Meios adequados para ajudar e motivar os estudantes com TDAH.	53
Quadro 9: Lapbook dos estudantes do 9º2.	63
Quadro 10: Perguntas da dinâmica.....	66
Quadro 11: Letra da música: Conflitos Armados No Mundo de Guilherme Durans. .	69
Quadro 12: Modelo de organização para trabalhar resoluções de problemas.....	70

LISTA DE SIGLAS

ABDA - Associação Brasileira do Déficit de Atenção

CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

DA – Deficiência de Aprendizagem

DSM - Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

FE – Funções Executivas

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH.....	19
1.1 Perspectiva histórica, critérios de diagnóstico, possíveis causas, definição e legislações	19
1.2 TDAH: desafios no ambiente escolar	38
1.3 Aprendizagem de Geografia e o TDAH	41
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	46
2.1 Tipo de pesquisa.....	46
2.2 Abordagem da pesquisa	46
2.3 Procedimentos de coleta de dados	47
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	48
3.1 O TDAH: um transtorno complexo	48
3.2 TDAH e as possibilidades no ambiente escolar	52
3.3 TDAH: metodologias e/ou recursos para o aprendizado de Geografia	58
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76
ANEXO A.....	78

INTRODUÇÃO

O presente estudo pautou-se na discussão e análise de Metodologias e/ou recursos para estudantes com TDAH na aprendizagem de Geografia. Com o objetivo geral: Analisar as alternativas colaborativas no processo de aprendizagem na Geografia para estudantes com TDAH, e com os objetivos específicos: descrever a origem dos estudos sobre o TDAH e suas implicações na sala de aula; articular a literatura as atividades pedagógicas específicas para estudantes com TDAH com metodologias e/ou recursos de aprendizagem na Geografia, e propor sugestões metodológicas de aprendizagem em uma abordagem inclusiva nas aulas de Geografia. A base teórica dos estudos TDAH do trabalho fundamentou-se em Barkley (2023a, 2023b); Brites (2021); Silva (2014); Saline (2021); Mattos (2021); DuPaul e Stoner (2007); Rohde *et al.* (2019) e Phelan (2005). O aporte da aprendizagem de Geografia pautou-se em Adão (2023); Cavalcanti (2012); Castellar e Vilhena (2022); Trindade *et al.* (2017); Lacoste (2012) e Antunes (2014). Para a perspectiva da inclusão no ambiente escolar, utilizaram-se Mantoan (2015), Orrú (2017) e Ramos (2023).

Conforme a Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA, o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, ocorrendo em 3 a 5% das crianças, podendo acompanhar na vida adulta.

O TDAH se manifesta na infância, sendo que, em 70% dos casos, o transtorno persiste na fase da vida adulta, presente em ambos os sexos, apesar de o grau de escolaridade, condição socioeconômica ou nível cultural, podendo acarretar prejuízos na qualidade de vida das pessoas que têm o transtorno.

O transtorno é caracterizado principalmente por três sintomas-base: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Com o atual critério de diagnóstico do DSM-V, o TDAH apresenta os seguintes subtipos: predominante desatento, predominante hiperativo-impulsivo e combinado (ambos os subtipos).

Normalmente são nomeados como inquietos, falantes, mal-educados, preguiçosos e que não gostam de seguir as regras. Na sala de aula estes estudantes atrapalham os colegas, ficam passando bilhetinhos, ou como os pais e professores falam-, vivem “no mundo da lua”. Essas características e estereótipos são de uma

pessoa com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, ou melhor esclarecendo, o estudante com TDAH.

Não é raro os professores presenciarem estudantes hiperativos não conseguindo “controlar” o comportamento destes, desenvolvendo um preconceito e confundindo o TDAH com falta de educação, que de forma direta ou indireta atrapalha o processo de construção de aprendizagem dos demais da turma. A escola é um importante condutor para o diagnóstico e tratamento do TDAH, pois, às vezes, os sintomas são mais acentuados quando a criança adentra o cotidiano da escola.

Todos têm seu tempo e modo de aprender, o que diferem os estudantes com TDAH para os estudantes sem TDAH, é o fato que estes, em alguns casos, precisam de intervenções metodológicas dos educadores.

O que precisamos levar em consideração são três perspectivas: I) as dificuldades dos estudantes com TDAH frente as demandas escolares; II) as características que revelam as potencialidades do estudante com TDAH e III) e como a aprendizagem de Geografia pode ser construída para estudantes com TDAH.

É conhecendo as dificuldades destes estudantes que facilita encontrar alternativas para contribuir no seu aprendizado -, o TDAH difere de estudante para estudante, ou seja, o TDAH tem sim os três sintomas-base (desatenção e hiperatividade-impulsividade), todavia, como molda as dificuldades de cada estudante é heterogênea.

O estudante com TDAH mais recebe críticas e repreensões do que elogios e incentivos, mesmo que este estudante não pare quieto e sua atenção não seja totalmente direcionada em assuntos da aula em questão, quando o TDAH entra em seu estado de hiperfoco mostra-se mais focado que uma pessoa sem TDAH. Sim, o TDAH pode ter uma concentração sustentada.

Para conciliar o TDAH e a aprendizagem de Geografia, é necessário modificar e/ou alterar desde o planejamento da aula até sua execução, visto que, com o mundo globalizado, os meios de aprendizagem não precisam mais ser engessados e opressores. Podemos usar o que se tem disponível para construir aulas que envolvam tanto os estudantes com TDAH quanto os sem TDAH. O modo de ensinar conservador e institucional não é mais viável, o mundo mudou e os estudantes e professores precisam acompanhar essa mudança.

As pessoas com TDAH, têm dificuldade em controlar o comportamento, e são facilmente distraídos por estímulos internos (mental) ou externo (ambiente). Geralmente, associam-se a falta de atenção aos estudantes com TDAH, mas, na verdade, existe um excesso de pensamentos que não “desliga” o cérebro destes, dessa forma, o que implica não é a falta de atenção, e sim, o excesso de pensamentos e de ideias.

Pessoas com TDAH, quando encontram assuntos que gostam, entram em um estado de super concentração, chamado de hiperfoco. Com base nessa funcionalidade pode-se desenvolver alternativas que ajudem os estudantes a focar, pois, ele é dedicado em aulas que despertem sua curiosidade.

Embora o TDAH, não seja considerado uma deficiência de aprendizagem, normalmente, o transtorno influencia negativamente na vida acadêmica desses estudantes, como falta de atenção aos detalhes, erros por falta de atenção e dificuldade em permanecer quieto e concentrado em tarefas ou trabalhos que consideram chatos ou monótonos.

Apesar de o TDAH ser revertido em prejuízos, os estudantes com este transtorno podem levar uma vida acadêmica perto do que entendemos de normalidade com metodologias e recursos que auxiliem na construção da aprendizagem, mas, especificamente, nas aulas de Geografia.

O campo da Geografia conta com uma vasta e rica literatura de como tornar as aulas mais produtivas, que ajudem a desenvolver o senso crítico dos estudantes no contexto atual do século XXI. Pois, as aulas pautadas totalmente no modo conservador e institucional não são mais o perfil dos estudantes, com ou sem o transtorno.

Dessa forma, ao desenvolver e construir meios alternativos para estes estudantes, de maneira que aguce seu senso crítico, estaremos fazendo o nosso papel social, mediando o conhecimento em sala de aula, de modo inclusivo.

O estudo se organiza em três capítulos: o primeiro, propriamente a fundamentação teórica que explana o TDAH em sua trajetória histórica, diagnóstico, causas, definição, legislações pertinentes, desafios e a aprendizagem de Geografia com estudantes com TDAH. O segundo capítulo apresenta-se a metodologia da pesquisa de base descritiva e exploratória, qualitativa, documental e bibliográfico. No terceiro capítulo, encontram-se os resultados e discussões contendo as metodologias

e/ou recursos que podem possibilitar uma melhor construção da aprendizagem de Geografia para estudantes com TDAH.

1 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE – TDAH

1.1 Perspectiva histórica, critérios de diagnóstico, possíveis causas, definição e legislações

Um breve panorama histórico

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, é comumente estigmatizado como invenção da indústria farmacêutica para ganhos financeiros, ou, muito erroneamente associado com a falta de educação por parte dos pais para com seus filhos.

Conforme Teixeira (2019), encontramos na história relatos que coincidem com os sintomas do que conhecemos na contemporaneidade como TDAH, que remonta aproximadamente meio século antes do nascimento de Jesus Cristo. Dessa forma, em 493 a.C., o filósofo e médico Hipócrates, descrevia pacientes com impulsividade e baixa concentração. Ele acreditava que esse comportamento era o desequilíbrio do fogo em detrimento da água. Hipócrates, propôs tratamento com alimentação rica em cevada, consumo de peixes e ingestão de líquidos e atividades físicas. Passando-se séculos, em 1613, o autor inglês William Shakespeare, fazia alusão ao “distúrbio de atenção”, na peça de teatro *A famosa história da vida do rei Henrique VIII*.

Ainda que existem diversos relatos históricos de crianças hiperativas e com falta de disciplina, os relatórios médicos de distração e hiperatividade inicia-se no final do século XVIII, quando o alemão Melchior Adam Weikard e o escocês Sir Alexander Crichton, publicaram dois dos primeiros livros didáticos que tratam de doenças mentais. Os tratados conceituavam a atenção e continham descrições com graus acentuados de desatenção, distração e hiperatividade.

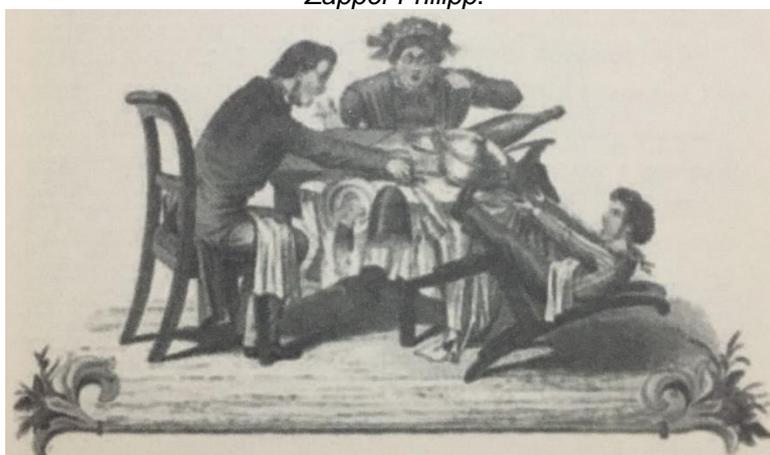
Não é incomum atribuir-se as primeiras descrições médicas de uma criança hiperativa ao livro de histórias de *Der Struwwelpeter*, do poeta, autor de livros infantis e psiquiatra, o Heinrich Hoffmann, publicado em 1846. Neste livro infantil *Der Struwwelpeter* (Fig.1), Hoffmann incluiu a história de *Zappel-Philipp* (Fig.2), no qual descrevia uma criança que poderia ser diagnosticada com TDAH com predomínio de hiperatividade e impulsividade, e a história de *Guck-in-die-Luft*, que descreve um garoto com TDAH de predomínio desatento.

Figura 1: Ilustração do livro *Struwwelpeter*.



Fonte: Moriyama *et al.*, 2012 *apud* Benczik (org.), 2020, p.22.

Figura 2: Ilustração do livro *Struwwelpeter*. Representação do personagem com hiperatividade - *Zappel-Philipp*.

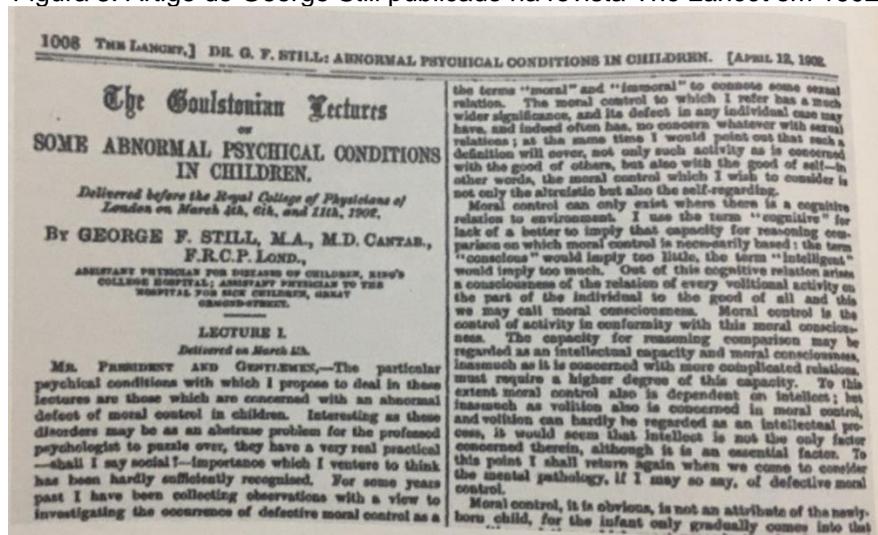


Fonte: Taylor, 2011 *apud* Benczik (org.), 2020, p.23.

É necessário esclarecer que as apresentações de Hoffmann, de crianças com alteração do comportamento não podem ser consideradas descrições médicas, como também, não podemos declarar o livro como texto psiquiátrico.

A primeira exposição clínica com sintomas que se assemelham ao que conhecemos atualmente como TDAH, é notoriamente atribuída ao inglês George Frederic Still. Em 1902, George Still ministrou três palestras no *Royal College of Physicians*, que relatou condições psíquicas incomuns em crianças, apresentando um grupo de 43 crianças que tinham o que chamava de “defeito anormal do controle moral”. Estas crianças eram descritas como agressivas, desafiadoras, resistentes à disciplina, com excessiva emocionalidade, dificuldade de concentração e atenção. Com George Still iniciou-se uma história científica na história do TDAH, com suas palestras, que foram publicadas na revista *The Lancet* em 1902 (Fig.3).

Figura 3: Artigo de George Still publicado na revista *The Lancet* em 1902.



Fonte: Moriyama *et al.*, 2012 *apud* Benczik (org.), 2020, p.24.

Entre 1917 e 1928 aconteceu uma epidemia, possivelmente viral, espalhando-se pelo o mundo e atingindo mais de 20 milhões de pessoas, que ficou conhecido na época como Encefalite Letárgica. As crianças sobreviventes afetadas demonstraram um comportamento atípico, com efeitos residuais do chamado Transtorno do Comportamento Pós-encefalítico. Certas crianças com o distúrbio incluíam alguns sintomas do TDAH, todavia, nem todas as crianças cumpriam com os atuais critérios de diagnóstico do TDAH. Com o Transtorno do Comportamento Pós-encefalítico despertou grande interesse pela hiperatividade em crianças.

Em 1932, os médicos alemães Franz Kramer e Hans Pollnow, apresentaram uma Doença Hiperkinética da Infância, com acentuada inquietação motora como principais sintomas. Os médicos argumentaram que os sintomas da Doença

Hipercinética da Infância já foram investigados por outros autores, entretanto, não foi diferenciada de outras doenças de sintomas semelhantes, sendo exemplo os efeitos residuais da epidemia de Encefalite Letárgica.

Nas décadas de 1930 e 1940, novas pesquisas apontavam conexão entre o dano cerebral e o comportamento desviante, pois, descobriram que crianças que tinham histórico de lesão na cabeça apresentavam características de comportamento parecidos com o Transtorno do Comportamento Pós-encefálico, no tempo que outros estudos descobriram que trauma de nascimento detinha relação com lesão de nascimento e retardo mental em crianças.

A explicação fisiológica de distúrbios do comportamento fora de primoroso conhecimento, levando ao conceito de Dano Cerebral Mínimo. Com esse conceito, as suposições se baseavam que o dano no cérebro, mesmo não podendo ser evidenciado de forma objetiva, causava comportamento hiperativo. Devido às prerrogativas do trabalho de Strauss e Lehtinen em 1947, ficou habitual deduzir danos cerebrais a partir de comportamentos sem evidência neurológica de dano; a hipótese do Dano Cerebral Mínimo foi bem recebida.

Na década de 1960, ocorrem críticas que questionam os testes usados em avaliações dos danos cerebrais, e, sendo desafiada a proposta que toda criança de comportamento anormal seria diagnosticada com Dano Cerebral Mínimo.

Laufer, em 1957, acreditava ser um problema as crianças que apresentavam as características do quadro hipercinético sem históricos de traumas ou infecções clássicas. Diante disto, conduziu um estudo que demonstrou que crianças com síndrome hipercinética compreendia ao limiar menor de respostas clínicas no eletroencefalograma (EEG), com condução de metrazol que as crianças sem a síndrome, e com a condução de anfetaminas o limiar se assemelhava ao de crianças sem a síndrome.

Com os resultados de Laufer, recomendaram-se o distúrbio funcional no lugar de danos ao cérebro como caracterização da causa da síndrome. O Grupo de Estudos Internacionais de Oxford de Neurologia Infantil mudou a terminologia de Dano Cerebral Mínimo por Disfunção Cerebral Mínima.

O TDAH apareceu pela primeira vez no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) da Associação Americana de Psiquiatria que se sucedeu

na segunda edição, o DSM II de 1968, denominado de Reação Hiperkinética da Infância, que relatava diminuição dos sintomas na adolescência.

No DSM III de 1980, a prerrogativa primária perpassou de hiperatividade para desatenção, acarretando modificação do nome para Transtorno de Déficit de Atenção, e com nesta classificação apresentava-se dois subtipos: o com hiperatividade e o sem hiperatividade, com sintomas antes dos 07 anos e com duração por mais de 6 meses.

No DSM III-R de 1987, temos outra modificação do termo, para Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, todavia, não mais com subtipos, e, sim, com especificações de gravidade (leve, moderado e grave), como também, o transtorno não ser percebido até que a criança comece sua escolaridade, com possibilidade de permanecer na fase adulta.

Com o DSM IV de 1994 e DSM-IV-TR de 2000, não ocorrem mudanças na nomenclatura, mas, encontramos três subtipos sendo: predominante desatento, predominante hiperativo/impulsivo e combinado. O DSM IV relatava que a maioria das pessoas com TDAH apresentava os sintomas no final da adolescência e como também na vida adulta, e que o transtorno era comum nos parentes de primeiro grau.

Já no DSM-5 (2013), os subtipos são apresentados, de forma em que as sub categorizações não são fixas, mas podendo mudar com idade e o próprio desenvolvimento. Dessa maneira, com esta última e atual edição, o TDAH não é mais um transtorno geralmente diagnosticado na infância ou adolescência, e, sim, um transtorno de neurodesenvolvimento, com sintomas antes dos 12 anos, e com menos sintomas para adultos, permitindo o TDAH ser diagnosticado como condição de comorbidade do Transtorno do Espectro Autista.

A classificação Internacional das Doenças (CID) da Organização Mundial da Saúde (OMS) acompanhou o meio científico europeu, com o predomínio do termo Hiperkinético, o oposto dos Estados Unidos que predominava o termo “Disfunção Cerebral Mínima”. Com os anos os termos foram se modificando, assim sendo: CID-8 de 1965 (Transtorno Hiperkinético), CID-9 de 1975 e o CID-10 de 1992, não alteraram, o CID-11 publicado em 2018 com vigor em 2022, apresenta a nomenclatura de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, como parte dos transtornos de neurodesenvolvimento.

Como é notado no Quadro.1, verificamos um processo de modificações de nomenclaturas perpassando os séculos, de modo que, quando se muda a

denominação, altera-se o próprio entendimento do que se conhece neste tempo como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Quadro 1: Evolução das nomenclaturas.

Ano	Autor	Denominação
1775	Melchior Adan Weikard	Déficit de Atenção (1775)
1798	Alexander Chrichton	Doença da Atenção
1902	George F Still	Defeito Anormal do Controle Moral
1920s		Transtorno do Comportamento Pós-encefálico
1932	Franz Kramer e Hans Pollnow	Doença Hipercinética da Infância
1947	Strauss e Lehtinen	Dano Cerebral Mínimo
1957	Lauffer	Disfunção Cerebral Mínimo
1965	CID -8	Transtorno Hipercinético
1968	DSM II	Reação Hipercinético da Infância
1975	CID-9	Transtorno Hipercinético
1980	DSM III	Transtorno de Déficit de Atenção
1987	DSM III-R	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
1992	CID 10	Transtorno Hipercinético
1994	DSM IV	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
2000	DSM IV-TR	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
2013	DSM 5	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
2018	CID-11	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

Fonte: Benczik (org.), 2020, p.27.

Diagnóstico

Barkley (2023a, p.167), ressalta que “[...] todos temos algum grau desse traço de TDAH, já que todos temos funcionamento executivo e autorregulação.”, todavia, ressalva que o autorregulamento e o funcionamento executivo são extremamente inferiores do esperado daqueles com diagnóstico de TDAH.

No Quadro.2, têm se os critérios estabelecidos pelo DSM-5 para diagnóstico do TDAH, com os subtipos: desatento, hiperativo/impulsivo e combinado (desatento e hiperativo/impulsivo).

Quadro 2: Critérios Diagnósticos do TDAH, conforme o DSM-5.

<p>A. Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento, conforme caracterizado por (1) e/ou (2):</p> <p>1. Desatenção: Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais:</p> <p>Nota: Os sintomas não são apenas uma manifestação de comportamento opositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários.</p> <p>a. Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido em tarefas escolares, no trabalho ou durante outras atividades (p. ex., negligencia ou deixa passar detalhes, o trabalho é impreciso).</p> <p>b. Frequentemente tem dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas (p. ex., dificuldade de manter o foco durante aulas, conversas ou leituras prolongadas).</p>
--

- c. Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente (p. ex., parece estar com a cabeça longe, mesmo na ausência de qualquer distração óbvia).
- d. Frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho (p. ex., começa as tarefas, mas rapidamente perde o foco e facilmente perde o rumo).
- e. Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades (p. ex., dificuldade em gerenciar tarefas sequenciais; dificuldade em manter materiais e objetos pessoais em ordem; trabalho desorganizado e desleixado; mau gerenciamento do tempo; dificuldade em cumprir prazos).
- f. Frequentemente evita, não gosta ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado (p. ex., trabalhos escolares ou lições de casa; para adolescentes mais velhos e adultos, preparo de relatórios, preenchimento de formulários, revisão de trabalhos longos).
- g. Frequentemente perde coisas necessárias para tarefas ou atividades (p. ex., materiais escolares, lápis, livros, instrumentos, carteiras, chaves, documentos, óculos, celular).
- h. Com frequência é facilmente distraído por estímulos externos (para adolescentes mais velhos e adultos, pode incluir pensamentos não relacionados).
- i. Com frequência é esquecido em relação a atividades cotidianas (p. ex., realizar tarefas, obrigações; para adolescentes mais velhos e adultos, retornar ligações, pagar contas, manter horários agendados).

2. Hiperatividade e impulsividade: Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais:

Nota: Os sintomas não são apenas uma manifestação de comportamento opositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários.

- a. Frequentemente remexe ou batuca as mãos ou os pés ou se contorce na cadeira.
- . Frequentemente levanta da cadeira em situações em que se espera que permaneça sentado (p. ex., sai do seu lugar em sala de aula, no escritório ou em outro local de trabalho ou em outras situações que exijam que se permaneça em um mesmo lugar).
- c. Frequentemente corre ou sobe nas coisas em situações em que isso é inapropriado. (Nota: Em adolescentes ou adultos, pode se limitar a sensações de inquietude.)
- d. Com frequência é incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente.
- e. Com frequência “não para”, agindo como se estivesse “com o motor ligado” (p. ex., não consegue ou se sente desconfortável em ficar parado por muito tempo, como em restaurantes, reuniões; outros podem ver o indivíduo como inquieto ou difícil de acompanhar).
- f. Frequentemente fala demais.
- g. Frequentemente deixa escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída (p. ex., termina frases dos outros, não consegue aguardar a vez de falar).
- h. Frequentemente tem dificuldade para esperar a sua vez (p. ex., aguardar em uma fila).
- i. Frequentemente interrompe ou se intromete (p. ex., mete-se nas conversas, jogos ou atividades; pode começar a usar as coisas de outras pessoas sem pedir ou receber permissão; para adolescentes e adultos, pode intrometer-se em ou assumir o controle sobre o que outros estão fazendo).

B. Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estavam presentes antes dos 12 anos de idade.

C. Vários sintomas de desatenção ou hiperatividade-impulsividade estão presentes em dois ou mais ambientes (p. ex., em casa, na escola, no trabalho; com amigos ou parentes; em outras atividades).

D. Há evidências claras de que os sintomas interferem no funcionamento social, acadêmico ou profissional ou de que reduzem sua qualidade.

E. Os sintomas não ocorrem exclusivamente durante o curso de esquizofrenia ou outro transtorno psicótico e não são mais bem explicados por outro transtorno mental (p. ex., transtorno do humor, transtorno de ansiedade, transtorno dissociativo, transtorno da personalidade, intoxicação ou abstinência de substância).

Determinar o subtipo:

314.01 (F90.2) Apresentação combinada: Se tanto o Critério A1 (desatenção) quanto o Critério A2 (hiperatividade-impulsividade) são preenchidos nos últimos 6 meses.

314.00 (F90.0) Apresentação predominantemente desatenta: Se o Critério A1 (desatenção) é preenchido, mas o Critério A2 (hiperatividade-impulsividade) não é preenchido nos últimos 6 meses.

314.01 (F90.1) Apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva: Se o Critério A2 (hiperatividade-impulsividade) é preenchido, e o Critério A1 (desatenção) não é preenchido nos últimos 6 meses.

Especificar se:

Em remissão parcial: Quando todos os critérios foram preenchidos no passado, nem todos os critérios foram preenchidos nos últimos 6 meses, e os sintomas ainda resultam em prejuízo no funcionamento social, acadêmico ou profissional.

Especificar a gravidade atual:

Leve: Poucos sintomas, se algum, estão presentes além daqueles necessários para fazer o diagnóstico, e os sintomas resultam em não mais do que pequenos prejuízos no funcionamento social ou profissional.

Moderada: Sintomas ou prejuízo funcional entre “leve” e “grave” estão presentes.

Grave: Muitos sintomas além daqueles necessários para fazer o diagnóstico estão presentes, ou vários sintomas particularmente graves estão presentes, ou os sintomas podem resultar em prejuízo acentuado no funcionamento social ou profissional.

Fonte: American Psychiatric Association, 2014, p.59-60.

Conforme o Quadro 2, tanto no Critério A1 como o Critério A2 a palavra “Frequentemente” é repetida, conseqüentemente, os sintomas do TDAH precisam aparecer de forma persistente na vida da pessoa em mais de dois ambientes no espaço de mais de 6 meses, com os sintomas manifestado antes dos 12 anos, e para adolescentes e adultos (17 anos ou mais), são necessários apenas cinco dos nove sintomas para diagnóstico. Um detalhe importante, para o diagnóstico é necessário que os sintomas não sejam explicados por outro transtorno.

Escalas como SNAP-IV e ASRS, disponíveis na internet para crianças e adultos, são apenas escalas de rastreio, ou seja, com a pontuação só significa que tem uma possibilidade maior de existir o diagnóstico, os resultados não permitem o diagnóstico em si, pois, necessita-se de um especialista para avaliação. No Quadro.3, destaca-se as diferenças de diagnóstico do CID-10 e DSM-5, que são importantes para a análise.

Quadro 3: Diferenças de critérios de diagnóstico do CID-10 e o DSM-5.

	CID-10	DSM-5
Número necessário de sintomas para o diagnóstico	6 ou mais de 9 sintomas de desatenção E 3 ou mais de 5 sintomas de hiperatividade E pelo menos 1 de 4 sintomas de impulsividade	6 ou mais de 9 sintomas de desatenção OU 6 ou mais de 9 sintomas de hiperatividade/impulsividade.
Idade de início dos sintomas	Antes dos 7 anos	Antes dos 12 anos
Exclusão do diagnóstico se	Houver critérios para transtornos invasivos do desenvolvimento, transtornos do humor (afetivos), transtornos de ansiedade, esquizofrenia, QI>50.	Sintomas ocorrerem exclusivamente durante o curso de esquizofrenia ou outro transtorno psicótico ou sintomas são mais bem explicados por outro transtorno mental (p.ex., transtorno do humor, transtorno de ansiedade, transtorno dissociativo,

		transtorno da personalidade, intoxicação ou abstinência de substância).
Diagnóstico possíveis	Distúrbio de atividade e atenção; Transtorno hipercinético de conduta; Outros transtornos hipercinéticos; Transtorno hipercinético não especificado.	Apresentação combinada: desatenção e hiperatividade; Apresentação predominante desatenta; Apresentação predominante hiperativa/impulsiva.
Fontes de informações requeridas	Relatos de pais ou professores E observações direta dos sintomas OU prejuízo significativo em testes psicométricos de atenção.	Não especifica – considera relatos de informantes que tenham visto manifestações de sintomas do indivíduo em pelo menos 2 ambientes diferentes.

Fonte: *American Psychiatric Association, 2013; World Health Organization, 1992 apud Benczik (org.), 2020, p.34.*

Com o Quadro.3, nota-se diferenças significativas no critério de diagnóstico do CID-10 para o DSM-5, no CID-10, o critério dos sintomas é cumulativo, no DMS-5 é necessário apenas atingir uma base do total dos sintomas. Para o CID-10 os sintomas precisam aparecer antes dos 7 anos, e para o DSM-5 até os 12 anos; sucintamente, para ambos para o diagnóstico do TDAH, necessita da exclusão de outro transtorno. Enquanto o CID-10 destaca possíveis transtornos, o DSM-5 destaca os subtipos do TDAH. O CID-10 leva em consideração relatos familiares e de professores, para o DSM-5 não especifica, mas é necessário manifestações do transtorno em pelo menos dois ambientes.

No Quadro.4, analisamos as manifestações do TDAH em consonância com a faixa etária.

Quadro 4: Manifestação clínica do TDAH conforme a faixa etária.

	Idade pré-escolar	Idade escolar primária	Adolescente	Adulto
Desatenção	Mantém-se em período de atividades por muito curto intervalo de tempo (<3 min). Não completa atividades. Pouco atento ao chamado.	Mantém-se em período de atividades por curto intervalo de tempo (<10 min). Mudanças precoce em atividades. Esquecido, desorganizado, distraído no ambiente.	Menos persistente em atividades que os pares (<30 min). Pobre planejamento futuro.	Detalhes incompletos. Esquece compromissos. Dificuldade em prospectar.
Hiperatividade	“Turbilhão”	Inquietação quando se espera calma	Inquietação	Sensação subjetiva de inquietação
Impulsividade	Não dá ouvidos. Sem noção de perigo (deve-se distinguir de comportamento opositor).	Não espera a vez. Interrompe e invade as atividades dos outros. Responde antecipadamente. Quebra as regras sem pensar.	Pouco autocontrole. Exposição a situação de risco.	Acidentes automotores. Tomada de decisões prematuras e impensadas. Impaciência.

Fonte: adaptado de Moriyama *et al.*, 2012 *apud* Benczik (org.), 2020, p.35.

Em concordância com o Quadro.4, a desatenção diminui conforme o indivíduo cresce, mesmo que se tenha uma melhora da instabilidade de atenção, os problemas ainda continuam, desde não conseguir permanecer em uma atividade até esquecer compromissos importantes. A hiperatividade muda de intensidade em cada etapa, todavia, não desaparece, e dependendo de cada indivíduo, pode piorar a hiperatividade; na impulsividade observamos uma mudança consoante com a faixa etária.

Definição

Conforme a Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA¹, o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, ocorrendo em 3 a 5% das crianças, podendo acompanhar na vida adulta. Mattos (2021, p.23), relata que as “Pesquisas demonstram que o TDAH atinge cerca de 5% das crianças e de 2,5% dos adultos, em diferentes regiões do mundo”.

Segundo Brites (2021, p.20), “O TDAH é uma alteração de neurodesenvolvimento caracterizada por uma excessiva dificuldade em iniciar, manter e direcionar a atenção durante as atividades do cotidiano”.

Barkley (2023a, p.57), enfatiza que “**O transtorno do déficit de atenção com hiperatividade**, ou **TDAH**, é um transtorno no desenvolvimento do autocontrole”. O autor acredita que o problema claramente se volta para o tempo que a pessoa sustenta sua atenção, no próprio comportamento de controlar os impulsos e o nível da atividade. Isto posto, esclarece que:

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento com alta prevalência em crianças e adultos, caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Embora a conceituação e o diagnóstico desse transtorno sejam frequentemente controversos, os relatos médicos históricos e os avanços das neurociências nos permitem um entendimento cada vez melhor do TDAH (Benczik (org.), 2020, p.21).

Brites (2021), ressalta que o problema de neurodesenvolvimento tem início nos primeiros anos de vida, acarretando atrasos em várias áreas do desenvolvimento, como as habilidades motoras, autorregulação (cognitiva e emocional), linguagem,

¹ Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em 1 de janeiro de 2024.

adaptação e interações sociais. Compreende-se que o TDAH é um problema no neurodesenvolvimento, de causa majoritariamente genética, com três sintomas principais: desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Com as pesquisas, encontram-se diferenças no cérebro de crianças e adolescentes com TDAH e sem o transtorno. Dessa forma:

[...] muitos estudos usando técnicas de imagem cerebral concluíram que o cérebro de uma criança com TDAH é de 3% a 10% menor do que de outras crianças da mesma idade, especialmente na área frontal, e que amadurece com dois a três anos de atraso (Barkley, 2023a, p.63).

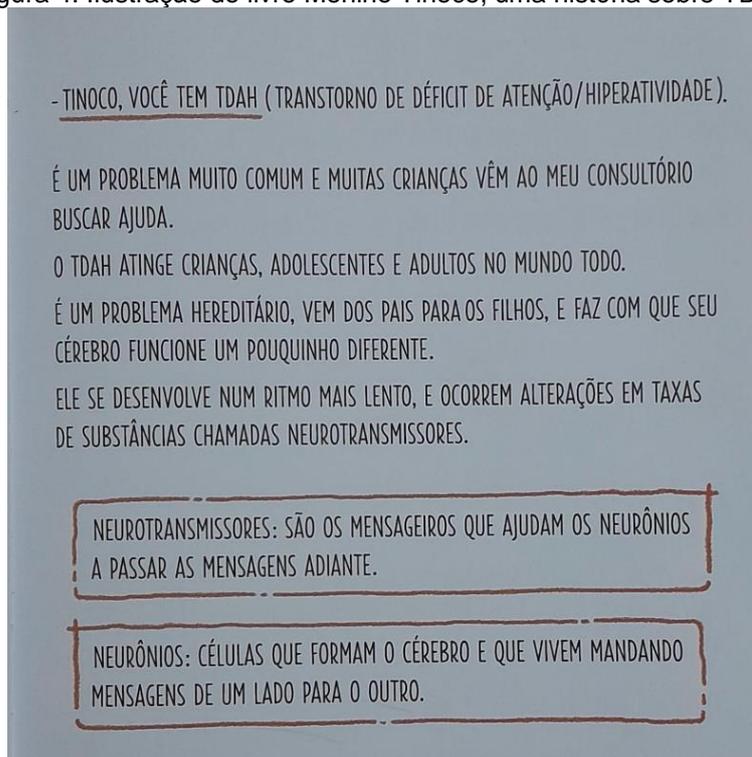
Existem áreas do cérebro do TDAH que são menores, mais finas e até menos ativas, afetando a atenção, o comportamento, as emoções, memória de trabalho e a comunicação do cérebro, como também, o amadurecimento desse cérebro é mais lento, podendo resultar em até três anos de atraso, na área do lobo frontal, mais especificamente no córtex pré-frontal.

Saline (2021) frisa que:

Essa é a última parte do cérebro a se desenvolver por completo, atingindo a maturidade em cérebros sem TDAH por volta dos 25 anos. O que é importante lembrar é que, com o tempo, o cérebro TDAH também alcança seu desenvolvimento estrutural (Saline, 2021, p.50).

De forma simplificada observe a (Fig.4), para entendermos como funciona o cérebro do TDAH. No livro *Menino Tinoco, uma história sobre TDAH*, conta a trajetória de um menino com dificuldade de atenção, agitado, problemas emocionais, impulsivo e desorganizado, até que seus pais decidem levar o menino Tinoco para uma consulta, e o médico explica que o garotinho tem TDAH. Na (Fig.4) observamos o médico explicar para Tinoco o que seria TDAH.

Figura 4: Ilustração do livro Menino Tinoco, uma história sobre TDAH.



Fonte: Lessa, 2022, p. 39.

Os mensageiros do cérebro, os neurotransmissores, precisam de um número correto de neurotransmissores para um bom funcionamento. Estes neurotransmissores nomeados de dopamina e norepinefrina, que mais atuam nas dificuldades do TDAH, interferem na atenção, pensamento, sono, humor e movimentos. “A dopamina afeta as áreas de prazer, recompensa, motivação e satisfação; a norepinefrina está relacionada ao estado de alerta, sono e energia” (Saline, 2021, p.50). Em alguns cérebros em razão do TDAH, não se tem mensageiros completos, ou seja, suficientes, como a norepinefrina. Basicamente, o cérebro com TDAH tem quantidade menor de neurotransmissores. “É por isso que você vê crianças com dificuldades para prestar atenção, administrar sentimentos intensos, com excesso de energia ou problemas de sono” (Saline, 2021, p.50).

O TDAH causa diversos contratemplos na vida familiar, social e acadêmica, se por um lado encontramos autores que enfatizam o lado criativo, alegre e dinâmico do transtorno, outros debatem fortemente que o TDAH é um transtorno totalmente prejudicial, não devendo ser romantizado, uma vez que, ainda é visto como invenção da indústria farmacêutica e da mídia. Barkley (2023a), pondera que:

É fácil entender por que muitas pessoas resistem a ver o TDAH como uma deficiência quando comparado à cegueira, surdez, paralisia cerebral e outras deficiências físicas. Crianças com TDAH parecem totalmente saudáveis. Não exibem sinais exteriores de que há algo errado com seu sistema nervoso central ou seu cérebro. As pesquisas, porém, mostram que há uma imperfeição no cérebro que causa a movimentação constante, o escasso controle dos impulsos, a dispersão e outros comportamentos que as pessoas julgam muito intoleráveis na criança com TDAH (Barkley, 2023a, p.57-58).

Na literatura é consolidado que o TDAH é um transtorno do desenvolvimento e autocontrole, que resulta em problemas óbvios nas Funções Executivas (FE). As FE, são complexas funções cerebrais, que ajuda atingir os objetivos existentes em todo o cérebro, mais diretamente no córtex pré-frontal, todavia, não atuam somente em um órgão. As próprias definições das FE são vastas, mas, claramente atuam na execução e cumprimento de um certo objetivo. Saline (2021), divide em funções quentes (inibição, emoção e ação do comportamento), e as funções frias (energia, recordação, foco e autoavaliação). Para melhor compreensão observe o Quadro. 5, para funções quentes, e o Quadro. 6, para funções frias.

Quadro 5: Funções executivas quentes.

Função executiva	Como a criança demonstra
INIBIÇÃO	
Autorregulação	Para e pensa antes de fazer ou dizer alguma coisa; exerce controle sobre o corpo e fala a fim de agir de maneira apropriada em situações familiares, sociais e escolares.
EMOÇÃO	
Lidar com sentimentos	Regula sentimentos, em especial raiva e ansiedade, tem paciência e tolera frustrações; não se aborrece com pequenas coisas.
AÇÃO	
Organização	Mantém quarto, armário, caderno, etc., limpos e arrumados; encontra coisas quando precisa delas e raramente perde objetos.
Administração do tempo	Faz as coisas na hora certa e cumpre prazos; é capaz de calcular corretamente quanto tempo alguma coisa vai demorar; não procrastina muito.
Planejamento e priorização	Pensa em um método para fazer as coisas; sabe por onde começar grandes projetos e não se sente sobrecarregada por eles; decide prontamente o que é mais importante quando há muitas coisas para fazer.
Início	Começa tarefas domésticas ou lição de casa e as conclui com eficiência, muitas vezes sem orientação e lembretes excessivos; motivos para começar uma tarefa.

Fonte: Saline, 2021, p.52.

Quadro 6: Funções executivas frias.

Função executiva	Como a criança demonstra
ENERGIA	
Alerta	Capaz de permanecer acordada e envolvida quando desempenha uma atividade tediosa.
Perseverança	Mostra esforços consistentes quando tenta fazer algo rotineiro, novo ou desafiador.
Processo de informação	Entende e aplica informações novas com eficiência.
RECORDAÇÃO	

Memória de trabalho	Retém uma informação na cabeça enquanto faz coisas diferentes; lembra coisas do passado e as aplica ao presente ou futuro; lembra e segue etapas em uma série de direções.
FOCO	
Atenção sustentada	Administra atenção e resiste a distrações quando se encontra diante de uma tarefa.
Mudança/Flexibilidade	Capaz de mudar o foco para outra coisa (isto é, para de jogar no computador e senta para jantar); segue o fluxo; ajusta-se a situações diferentes.
Persistência voltada para o objetivo	Estabelece um objetivo, permanece focada nele e volta à tarefa imediatamente após uma interrupção; realiza uma tarefa ao longo do tempo, independentemente de sua duração e velocidade pessoal de processamento.
AUTOAVALIAÇÃO	
Autoconsciência	Tem consciência de como o comportamento pessoal afeta outras pessoas; responde de maneira positiva a feedbacks; demonstra discernimento apropriado; quer aprender com os outros.

Fonte: Saline, 2021, p.53.

Com os Quadros 5 e 6, compreendemos como as FE funcionam normalmente, tanto as funções executivas frias como as funções executivas quentes, são deficientes nas pessoas que têm o transtorno. Saline (2021), esclarece:

O cérebro de uma criança com TDAH precisa que as coisas sejam envolventes para que possam realizá-las. As funções executivas de motivação (por que você faz alguma coisa) e iniciação (começar a fazer) se desenvolvem mais devagar do que nas crianças que não têm o transtorno (Saline, 2021, p.123).

Silva (2014), chama atenção para o termo déficit de atenção, pois, não envolve em sua completude a capacidade de atenção de um TDA², por essa razão prefere usar o termo instabilidade de atenção, visto que déficit carrega uma ideia pejorativa e concreta da deficiência.

É importante destacar que o termo transtorno do déficit de atenção não traduz com precisão, ou mesmo com justiça, o que ocorre com a função da atenção no TDA. Se por um lado o adulto e a crianças TDAs têm profunda dificuldade em se concentrar em determinado assunto ou enfrentar situações obrigatórias, por outro podem apresentar hiperconcentrados em diversos temas e atividades que lhes despertem interesse espontâneo ou paixão impulsiva (Silva, 2014, p.26).

Quando pensamos na pessoa com TDAH, logo imaginamos um cérebro caótico, que não consegue ficar quieto, podendo se distrair com os menores dos estímulos, um sujeito preguiçoso e desorganizado; quem tem TDAH, normalmente, recebe muitos comentários negativos do seu comportamento, levando, às vezes, ao

² Na literatura encontramos autores que utilizam o termo TDA para descrever o TDAH sem a hiperatividade e o TDAH com hiperatividade, esta corrente não é mais aceita; e outros autores defendem a corrente de dois transtornos opostos, sendo: o TDAH propriamente, e o TDA. Nesse caso Silva (2014), utiliza o termo TDA, mas trabalhando na perspectiva do TDAH, e não para caracterizar dois transtornos ou para defender o TDAH sem ou com hiperatividade.

isolamento social, baixa autoestima, conseqüentemente, ao quadro depressivo. Ainda com Silva (2014), refletimos:

Quando se pensa em TDA, logo vem à mente a imagem de um cérebro em estado de caos que ocasiona, na vida de seus portadores, uma existência marcada por distrações, bombardeio constante de estímulos vindos de todas as direções, incapacidade de distinguir fatos relevantes dos irrelevantes, inquietação intensa e impulsividade fora de controle. Diante dessa visão restrita, pode-se ter a ideia errônea de que todo TDA estaria fadado ao fracasso e ao insucesso na vida, [...] (Silva, 2014, p.121).

Um fato que poucos conhecem é a questão do hiperfoco; o TDAH fica hiperfocado em assuntos e situações que despertam sua atenção, inclusive, quando gostam do que fazem os resultados são os melhores possíveis, “O TDAH pode também levar a momentos de *hiperfoco* – quando uma pessoa tem uma concentração e dedicação exageradas em assuntos ou atividades que ela ama” (Brites, 2021, p.84).

É essa vertente que devemos seguir, não no sentido de despertar o hiperfoco em todas as atividades, todavia, é indispensável que as aulas sejam menos monopolizadoras, e, mais diversificadas.

Embora a desatenção esteja no cerne das expressões clínicas do TDAH, o termo déficit de atenção não é fidedigno à capacidade atenta dessas pessoas por desconsiderar o hiperfoco e a facilidade de intensa imersão em assuntos e atividades que o interessam e/ou quando são direcionadas adequadamente. Essa dinâmica cerebral também tem como propriedade o destacado potencial criativo e a apresentação clínica heterogênea (Figueiró (coord.), 2023, p.141).

O direcionamento é o principal, não basta desenvolver uma aula colorida só para chamar atenção, e não ter uma finalidade, um propósito; o estudante com TDAH é um estudante como qualquer outro, sim, com suas peculiaridades, mas ainda é uma pessoa com sentimentos e objetivos. Brites (2021, p.29), aponta que o acontece, “Na verdade, os profissionais de educação e saúde ainda se sentem perdidos quanto ao TDAH. Não aprenderam, durante a graduação, a identificar essas crianças e não sabem como lidar com esses em seu dia a dia”.

Suas causas

O TDAH é um transtorno heterogêneo, ou seja, cada pessoa apresenta os sintomas de formas diferentes, todavia, com um alicerce que caracteriza o que compreendemos com TDAH – desatenção, hiperatividade e impulsividade, “Pessoas

portadoras de TDAH têm muitas coisas em comum, mas não são necessariamente iguais” (Mattos, 2021, p.47).

Não existe um aparelho eletrônico ou algo do gênero que se use para diagnosticar o TDAH, mas, existem aparelhos que a ciência e a tecnologia proporcionam para compreender melhor a estrutura do cérebro com TDAH, entretanto, o exame é totalmente clínico. Os estudos de neuroimagem são apenas para pesquisas, e não para diagnóstico. Desse modo:

Um dos grandes desafios da psiquiatria é que não temos, até o momento, os chamados **biomarcadores** (marcadores biológicos), que são achados laboratoriais (sejam resultados de sangue, biópsia ou neuroimagem, por exemplo) que são usados para diagnosticar doenças, tais como: diabetes, câncer, *epilepsia*, entre outras. Para tornar isso ainda mais difícil, os diagnósticos em psiquiatria dependem fortemente do relato do indivíduo e não de sinais observáveis (como tremores da doença de *Parkinson*). Por conta disso, os diagnósticos dependem da **interpretação do relato do indivíduo** que são, então, traduzidos em termos diagnósticos (Mattos, 2021, p.58-59).

A própria origem do transtorno é difícil de entender. Acredita-se que o TDAH é de origem multifatorial e com forte herança genética. O TDAH é um transtorno neurobiológico, e com fatores ambientais que possivelmente interferem no comportamento. Teixeira (2019), separa em quatro fatores principais: genéticos, neuroquímicos, complicações da gravidez e do parto e questões sociais.

Fatores genéticos: a herança genética é um fator determinante para o TDAH. Um terço das pessoas com TDAH têm o mesmo diagnóstico que os pais, e entre duas e três vezes mais chances de o irmão ter o transtorno.

Fatores neuroquímicos: o cérebro do TDAH tem desequilíbrio de substâncias químicas, por exemplo, o transportador de dopamina (transmissor da comunicação entre os neurônios). Com as alterações genéticas o aporte do neurotransmissor dopamina é reduzido -, os medicamentos estimulantes ajudam aumentando as substâncias, melhorando a atenção e diminuindo a hiperatividade; como Barkley (2023a, p.469), aponta que os “*Estimulantes são o único tratamento encontrado até o momento para normalizar o comportamento desatento, impulsivo e irrequieto em pelo menos 50% a 65% das crianças com TDAH.*” Os estimulantes ajudam no comportamento de crianças com TDAH, mas, não necessariamente tem-se os mesmos efeitos em todas. Em 30% a 45%, tem melhora considerável, porém, não será normalizado com a medicação, e nem todas precisam de tratamento medicamentoso.

Complicações da gravidez e do parto: no curso do desenvolvimento do cérebro, complicações durante a gravidez ou no parto que causam danos no cérebro do bebê, teoricamente, tem relação ao TDAH, além disso, temos os agressores do cérebro fetal, como: desnutrição materna, uso de drogas, consumo de álcool e cigarro, parto demorado, sofrimento fetal, má saúde materna, baixo peso do bebê, infecções do sistema nervoso central, traumatismos, intoxicações e envenenamento por chumbo.

Fatores sociais: o modo como os pais educam seus filhos não causam o TDAH, todavia, a criação em ambientes negligentes pode prejudicar a maturação do sistema nervoso central, que interfere na organização neural e da formação do cérebro, conseqüentemente, essas alterações seriam capazes de levar aos sintomas do TDAH.

É imprescritível expor que alguns dos fatores são possíveis explicações e não uma confirmação da devida causa do TDAH, pois, como bem lembra Barkley (2023a):

Foi por meio desse método que se acumulou evidência de que o TDAH resulta de anormalidades no desenvolvimento e funcionamento do cérebro e de que tais anormalidades estão relacionadas mais a fatores neurológicos e hereditários do que a fatores sociais (Barkley, 2023a, p.145).

O TDAH é um dos transtornos mais estudados da medicina moderna, todavia, a desinformação ainda é significativa na sociedade. Com o avanço da ciência obtemos mais diagnósticos, e, o que era para ser visto como um meio para melhorar a qualidade de vida, torna-se às vezes um rótulo pejorativo, ou, em qualquer sinal de desatenção e hiperatividade as pessoas são personalizadas como alguém com TDAH, por não ser encaixado naquilo considerado como “normal” e “padrão”. Dessa forma, os verdadeiros efeitos prejudiciais causados pelo transtorno são minimizados. “O TDAH é real: um transtorno real, um problema real e, com frequência, um obstáculo real” (Barkley, 2023a, p.57).

Legislações pertinentes

Os responsáveis por aqueles que têm TDAH, ficam preocupados se os direitos de seus filhos estão sendo garantidos. Lamentavelmente, ainda existem escolas sem conhecimento ou com preconceitos perante estes estudantes. Mantoan (2015, p.35),

esclarece que, “O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença”.

Depois da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996³, na Guatemala em maio de 1999, sucedeu-se a promulgação da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas de Deficiência.

Na Constituição Federal de 1988⁴, garante igualdade de todos perante a lei (art. 5º, *caput*), e não indistintamente, a educação é pautada como direitos de todos e dever do Estado e da família (art.205, *caput*).

O Brasil, detém primorosas normativas que asseguram direitos para pessoas com deficiência, com a Lei Brasileira de Inclusão⁵ (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a Lei 13.146, de 6 de junho de 2015, considera pessoa com deficiência quem tem:

[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (art.2º, *caput*).

Isto significa que pessoa com deficiência segundo a Lei 13.146/2015, é aquela que em concordância com prazo considerado longo de aspecto físico, mental, intelectual ou sensorial, interfere em mais de um obstáculo na efetiva participação na sociedade de forma igualitária.

A Lei Federal 14. 254, de 30 de novembro de 2021⁶, promulgada para o acompanhamento integral para estudantes com TDAH, dislexia ou transtorno de aprendizagem, fora um marco na história normativa para aqueles com TDAH, mas, pautados com pouco artigos:

³ BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

⁴ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

⁵ BRASIL. **Lei n.13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 jan. 2024.

⁶ BRASIL. **Lei n.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: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 5 jan. 2024.

Art. 1º O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

Parágrafo único. O acompanhamento integral previsto no caput deste artigo compreende a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde.

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.

Art. 3º Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território.

Art. 4º Necessidades específicas no desenvolvimento do educando serão atendidas pelos profissionais da rede de ensino em parceria com profissionais da rede de saúde.

Parágrafo único. Caso seja verificada a necessidade de intervenção terapêutica, esta deverá ser realizada em serviço de saúde em que seja possível a avaliação diagnóstica, com metas de acompanhamento por equipe multidisciplinar composta por profissionais necessários ao desempenho dessa abordagem.

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.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

De acordo com a Lei Federal 14. 254, de 30 de novembro de 2021, estabelece que é dever do poder público o acompanhamento destes estudantes, como dever também das próprias escolas. Observe-se que a Lei abrange além do TDAH, incluindo a dislexia e outros transtornos de aprendizagem, todavia, é oportuno destacar que o TDAH, não é considerado uma doença e nem uma deficiência de aprendizagem (DA), além disso, segundo Mattos (2021), em cerca de 60% a 70% dos casos o TDAH é acompanhado de comorbidades, sendo TOD – Transtorno opositor desafiador, depressão, ansiedade e transtornos de aprendizagens, as comorbidades mais comuns.

1.2 TDAH: desafios no ambiente escolar

Encontramos na sala de aula uma diversidade de estudantes, e, não diferentemente, aqueles com este transtorno são versáteis na forma que seus sintomas se manifestam; temos o inquieto e falante, e o calmo e tímido, provavelmente, o mais inquieto é do subtipo predominante hiperativo-impulsivo, e o calmo do subtipo predominante desatento. Todavia, mesmo que cada estudante com TDAH se apresente de forma única. O alicerce não muda, isto é, desatenção e hiperatividade-impulsividade. Erroneamente, acreditamos que o estudante TDAH calmo e tímido não precisa de intervenção, diferentemente do estudante TDAH mais inquieto, geralmente, causador de problemas, pois, se não gera problemas significativos ou atrapalha os demais, por que precisaria de algum tipo de assistência?

Calmo ou hiperativo, a desatenção é presente em ambos, uma vez que, tanto o subtipo hiperativo-impulsivo como o subtipo desatento possuem as mentes mais aceleradas possíveis. O segredo não é o que fazer com estudante TDAH, para o encaixar no padrão típico do ensino tradicional, mas o que fazemos através da pluralidade deste, posto que “A inclusão pressupõe “fazer COM o outro”, “aprender COM o outro” e não sozinho, isolado, segregado, marginalizado” (Orrú, 2017, p.45).

Para o diagnóstico segundo DSM-5, é necessário que o TDAH se manifeste em pelo menos dois ambientes, o que em alguns casos, o TDAH só é notado quando a criança começa sua vida escolar, “O diagnóstico de TDAH é apenas uma etapa no processo de desenvolver e examinar intervenções para a promoção de maior sucesso na sala de aula” (DuPaul; Stoner, 2007, p.25), e a escola acaba sendo o grande condutor para o diagnóstico da criança. Os sintomas do transtorno são mais expressivos no ambiente escolar, uma vez que:

O sistema educacional tradicional penaliza quem tem TDAH, pois exige que os alunos permaneçam quietos, que sempre sigam todas as regras, que mantenham a atenção por horas seguidas e que sejam avaliados por provas monótonas e sem permissão para interrupções (Mattos, 2021, p.170).

Assim como:

A escola envolve, naturalmente, todas as prerrogativas que testam essas crianças, pois seus procedimentos exigem autocontrole, autoengajamento, atenção sustentada, performance executiva e memória sequencial – tudo o que costuma falhar com quem tem TDAH (Brites, 2021, p.71).

Observa-se que o padrão tradicional escolar não abrange todas as complexidades e peculiaridades existentes, com Mantoan (2015, p.57), refletimos “O aluno abstrato justifica a maneira excludente de a escola tratar a diferença. Assim é que se estabelecem as categorias de alunos: deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tantos mais”. Não é uma questão utópica que as escolas, e, conseqüentemente, as salas de aula, sejam mais receptivas com estes estudantes, tampouco, colocarem na posição de vítimas, pois nunca será uma solução. O estudante com TDAH não é um coitado, é uma pessoa como qualquer outro que aprenderá de outra forma.

No Quadro. 7, verificaremos como o TDAH implica em cada subtipo na esfera escolar.

Quadro 7: Consequências do TDAH na vida escolar.

	Tipo Desatento	Tipo Hiperativo-Impulsivo	Tipo Combinado
Aprendizagem	Demora para se alfabetizar; Esquece com frequência os conteúdos previamente aprendidos; Absorve pouco do que acabou de aprender e precisa de repetições ou supervisões constantes; Lento e “perdido” ao fazer as tarefas; Desorganizado na execução; Tem déficits e ganhos irregulares na aprendizagem da leitura, escrita e em preceitos e fatos matemáticos; Apresenta lacunas constantes de conteúdos e baixo rendimento nas avaliações e entrega de trabalhos; Procrastina e é excessivamente dependente dos outros para realizar ou concluir projetos.	Não se compromete com entrega de trabalhos, pesquisas e tarefas; Faz as atividades rápido e de qualquer jeito, sem zelo nem capricho, pula etapas; Quebra e perda de materiais escolares; Desgaste precoce e fragmentação dos materiais e das atividades.	Ambos os efeitos observados nos tipos desatento e hiperativo-impulsivo.
Comportamento Individual	Pouco efeito a querer socializar; Tende a se isolar; Timidez excessiva; Introspectivo; Pouca iniciativa para desenvolver atividades e “se esconde” no grupo; Lentidão para entender ordens, falas, discursos, conversas longas e nunca sabe o que foi avisado ou alertado em sala de aula.	Impulsivo, inconveniente, faz comentários invasivos e “sem noção”; Fala demais e atrapalha a turma e o professor na hora da aula; Não sabe esperar seu momento e se precipita; Anda pela sala, sabe e fala de tudo e todos da turma – sem necessidade e fora do contexto; Derruba coisas, quebra objetos, desastrado e “espaçoso”.	Ambos os efeitos observados nos tipos desatento e hiperativo-impulsivo.
Comportamento Social	Dificuldade de socialização pela timidez e insegurança para interagir;	Dificuldade de socialização por causa da impulsividade e atitudes inconvenientes;	Ambos os efeitos observados nos tipos desatento e

	Entende pouco ou de maneira incompleta sinais e discursos nas conversas com os amigos; Facilmente ludibriado, enganado pela ingenuidade; Alto risco de sofrer bullying.	Invasivo, tende a agredir física e verbalmente; Impaciente e de humor explosivo; Pode mentir e simular comportamentos inadequados; Quer ser o centro das atenções e parece o constante palhaço.	hiperativo-impulsivo.
--	---	---	-----------------------

Fonte: Brites, 2021, p.74.

O TDAH, demanda prejuízos acadêmicos significativos como apresentado no Quadro. 7, isso não quer dizer que estes estudantes não possam se desenvolver de forma tão regularmente como os outros, sim, as dificuldades provindas do transtorno são desagradáveis -, mas não podemos fazer disto uma barreira ou uma desculpa para não os incluir, e não ser feito algo diferente do habitual, tradicional e discriminatório.

O comportamento destes estudantes é múltiplo, fazem tudo e nada ao mesmo tempo em sala de aula; com enorme tendência a distração, despertada pelos menores dos estímulos, e, às vezes, não conseguem sustentarem atenção em situações que deveriam, como durante uma prova, atividade ou trabalho. Desta forma:

Na sala de aula, vivem passando bilhetinhos, fofocando com os coleguinhas, desenhando, falando, escrevendo ou fazendo qualquer coisa que não seja propriamente prestar atenção nas explicações do professor. Tudo isso ocorre em apenas alguns minutos. Elas bem que tentam e, também, sofrem com isso. Mas seus olhos e ouvidos sensíveis não conseguem filtrar estímulos irrelevantes ao contexto, e simplesmente não podem se furtar a descobrir de onde veio aquele ruído, aquele movimento, e se inteirar do bate-papo dos coleguinhas a seis carteiras de distância (Silva, 2014, p.55).

Estes estudantes com TDAH são tidos como indisciplinados, preguiçosos e mal-educados, e que o comportamento inadequado é base de falta de “educação” por parte dos pais, que não souberam criar seus filhos. Como Rohde *et al.* (2019, p.122) aponta, “A ideia de que indivíduos com TDAH devam apenas se esforçar mais pode ser comparada à situação de se pedir a alguém com baixa acuidade visual que se esforce mais para enxergar melhor”. O TDAH afeta o autocontrole, vai além do estudante querer permanecer sentado, calado e prestando totalmente atenção no professor, indubitavelmente, o estudante não consegue, pois, “O TDA não é um problema de não saber o que fazer, é um problema de *fazer o que se sabe*. A questão é desempenho, não conhecimento” (Phelan, 2005, p.26-27).

O estudante com TDAH é aquele que vai falar demasiadamente a respeito de assuntos aleatórios, mas quando interessado no assunto perguntará na mesma

intensidade; que ainda muito pela sala, ou se empolga de forma surpreendente em uma atividade que irá querer apresentar todas as ideias possíveis e até extravagantes; ou quando gosta do trabalho que o professor passou sua timidez desaparece, e rapidamente tornara-se um líder, pesquisador nato, planejador e executor de ideais, formando um grupo e distribuindo para cada integrante de sua equipe uma função, pois precisa fazer tudo bem feito para mostrar para seu professor que o seu trabalho é o melhor, tal porque “[...] na grande maioria das vezes, os trabalhos são muito bons – quando não, excelentes -, mas para o TDA fica sempre a sensação de um resultado ruim” (Silva, 2014, p.25). Repara-se tanto os defeitos e erros destes que quando cumprem um objetivo pensam que não são bons o suficiente, devido ao modelo tradicional de ensino que legalmente é para todos, e na realidade é para os que cumprem com o perfil estabelecido.

O TDAH não precisa ser visto como um desafio, mas uma possibilidade; possibilidade vem do latim *possibilis*, que é aquilo que pode ser feito, ou seja, como podemos contribuir para o mesmo ser um cidadão crítico reflexivo? Pois, uma coisa que o TDAH faz bem é pensar, dono de uma mente envolta de vários assuntos e expectativas.

Quando se usa da possibilidade construímos alternativas capazes de mudar toda uma trajetória, quando trabalhamos com possibilidade e não desafios, esquecemos os ditos problemas, e olhamos para os diversos caminhos.

Não é para romantizar ou diminuir os problemas decorrentes do TDAH, com este transtorno vem dificuldades, tristezas, e, às vezes, impedimentos. Todavia, precisamos partir do que podemos fazer, e não do que já fizemos e deu errado.

1.3 Aprendizagem de Geografia e o TDAH

A Geografia passou por várias transformações no decorrer da história. Antes era um conhecimento de exclusividade, para poucos. Era o conhecimento do reinado, do império, e dos exploradores, pois, quem conhecia o território detinham poder. O discurso da Geografia escolar aparece no século XIX, como afirma Lacoste (2012, p.25) “[...] a geografia existe há muito mais tempo, não importa o que dizem os universitários: as “grandes descobertas” não seriam, talvez, geografia? E as descrições dos geógrafos árabes da Idade Média, também não?”.

O âmago desta ciência é antigo. Com a Geografia, novos lugares foram conhecidos, guerras começaram por territórios que passavam um rio –, o rio era importante para sobrevivência, como também, nações conquistadas e derrotadas em função de um conhecimento importante: o conhecimento geográfico, já que a “Geografia é efetivamente uma prática social que ocorre na história cotidiana dos homens” (Cavalcanti, 2012, p.177).

De um conhecimento elitizado e exclusivo, para uma disciplina descrita pelos estudantes como chata, monótona e “decoreba”, que serve só para localizar o rio e saber o nome de um país. A Geografia é dita como:

Uma disciplina maçante, mas antes de tudo simplória, pois, como qualquer um sabe, “em geografia nada há para entender, mas é preciso ter memória...”. De qualquer forma, após alguns anos, os alunos não querem mais ouvir falar dessas aulas que enumeram, para cada região ou para cada país, relevo – clima – vegetação – população – agricultura – cidades – indústrias (Lacoste, 2012, p.21).

Os estudantes, às vezes, nem imaginam o que a Geografia estuda. O motivo da ciência ser importante ou o que são capazes de mudar através da própria Geografia, como Lacoste (2012, p.164), “O geógrafo deve lembrar constantemente que a geografia é um saber estratégico, e que um saber estratégico é perigoso”. Quando construímos uma aula com os estudantes e não refletimos ou discutimos, é como esperar o resultado, mas sem oferecer a proposta. Dessa forma:

Muitas vezes indagamos se os alunos aprendem ou não querem aprender, mas deve-se ressaltar que não se aprende aquilo que se desconhece, não se gosta daquilo que se ignora. É preciso, portanto, considerar que a aprendizagem é um processo de reconstrução e que há rupturas com aquilo que já se sabe ou com a representação que se tem dos objetos (Castellar; Vilhena, 2022, p.103).

O modo de ensinar antigo não se adequa ao estudante contemporâneo, visto que, se quiser saber o nome de um rio ou país basta pesquisar na internet; continuando como este modelo só acarretará em mais atrasos, em razão de “Não temos mais alunos do século XIX, por mais que algumas vezes a cultura e a estrutura escolar nos façam acreditar que sim” (Adão, 2023, p.91). A Geografia é uma ciência que perpassa de forma conservadora, isto é, ensinada e estruturada em um modelo que não condiz mais com o século XXI, pois:

No caso do ensino da Geografia, ainda são corriqueiras as estratégias mais tradicionais das práxis docentes, muitas vezes pautadas no tripé explicação-

exercícios-avaliação tendo como referência o livro didático. Não se trata de condenar os livros didáticos, mas a forma como são usados e colocados como a única opção. Ao ser identificado como disciplina da “decoreba” emerge, as limitações da prática docente de Geografia (Adão, 2023, p.14).

Como aponta Adão (2023), as aulas são permeadas do tripé explicação-exercícios-avaliação baseados do livro didático, e as outras formas de aprendizado não são consideradas, e, seguindo somente com um modelo, inevitavelmente, excluimos as outras formas de construir as aulas, resultando em exclusão daqueles que não se encaixam. O ensino tradicional de Geografia é principalmente decorativo, e como dito anteriormente, o TDAH afeta as Funções executivas – FE, e a função executiva fria de memória de trabalho é deficiente nestes, ou seja, o ensino por decoração, presumivelmente, será falho. Não se pode negar que:

[...] o ensino de Geografia passou por diversas transformações, bem como a própria Geografia, enquanto ciência. Estas transformações provocaram diversos questionamentos, inclusive acerca dos aspectos reais que envolvem o saber e a aprendizagem, pois a realidade apresenta diversas possibilidades de interpretação, restando ao professor a tarefa de resgatá-las com seus alunos (Trindade *et al.*, 2017, p.200).

É com as possibilidades disponíveis que desenvolvemos aulas mais dinâmicas, participativas e inclusivas, não utilizando mais métodos antigos e ineficazes. Todavia, utilizar simplesmente um meio tecnológico ou construir uma aula colorida não fará do professor o mais exclusivo, não, é preciso conhecer o estudante e a turma; é importante considerar o construir com a turma e não o construir para o estudante com TDAH.

Um dos desafios de desenvolver uma aula significativa é a conexão professor-estudante, se o professor não tem uma boa convivência com seus estudantes afeta o próprio rendimento da turma, é vital uma boa relação. Segundo Cavalcanti (2012, p.121), “Na literatura, há indicações suficientes para afirmar que as dificuldades de tornar o ensino de geografia propiciador de aprendizagens significativas têm uma relação, não direta, mas afetiva, com o desafio de motivar os alunos”.

Os estudantes com TDAH tem um melhor rendimento quando desafiados, motivados e seu esforço é associado com uma recompensa. O professor pode partir da motivação, visto que, “[...] crianças em idade escolar com TDAH podem se concentrar bem durante as atividades um a um, sobretudo, quando altamente motivadas, quando a situação é nova ou associada a recompensas” (Rohde *et al.*,

2019, p.53). O professor além de motivar precisa criar atividades que este estudante não fique isolado, mas acompanhado, que o mesmo se sinta parte integrante com atividades em grupos ou em dupla. Um texto nunca pode ser o texto, precisa de uma imagem ou até mesmo de uma música para acompanhar, pois, “Na tentativa de extrair sentido do que lêem, as crianças também devem aprender a ler e entender mapas, gráficos, ilustrações e outros auxílios visuais que frequentemente acompanham o texto” (DuPaul; Stoner, 2007, p.160).

A motivação é como se fosse um estímulo, podendo ser musical, visual ou tátil; o estudante com TDAH precisa de algo que o faça focar, podendo ser fazendo o uso de um mapa ou ouvindo uma música de determinado assunto, conforme Barkley (2023a):

Pesquisas sugerem também que material escolar mais colorido, estimulante, vívido, alegre e divertido, que seja diferente dos livros-padrão, mais monótonos e sem graça, podem ser importantes para ajudar as crianças com TDAH a ter melhor desempenho escolar (Barkley, 2023a, p.206).

Nunca será preciso só o material colorido ou um mapa, mas é como o professor apresentará todo o repertório do desenvolvimento da aula. Do mapa podemos criar grupos, dos grupos cria-se um jogo. Como ilustra Adão (2023):

[...] ao optar por um método ativo de aprendizagem, é importante planejar conhecendo os diferentes fatores que influenciam na escolha. De fato, faz-se necessário escolher métodos alinhados aos conhecimentos com premissas de interação em que as tecnologias são meios de aprendizagem (Adão, 2023, p.27).

É preciso um objetivo, planejamento, estudo e recursos, não é somente fazer um jogo para deixar todos empolgados; através de um jogo bem estruturado que construímos uma boa possibilidade, dos vários meios disponíveis de aprender Geografia. Como sabiamente lembra Saline (2021, p.207), “Uma criança com TDAH com uma dificuldade de aprendizagem se sente frustrada por seu desempenho ruim na escola, mas ela tem sucesso sempre que atinge determinado nível no jogo. Segue-se um imediato sentimento de competência”. Será necessário olhar para o estudante e refletir: a) o que poderá ser feito para trabalhar o conteúdo em uma forma que o faça participar; b) como trabalhar com a turma e não para a turma, e c) caso tenha os recursos disponíveis é importante analisar qual modo será melhor desenvolvido. Adão (2023, p.90), preconiza que “Não adianta o uso de novos recursos e métodos para validar velhos hábitos que não propiciam uma aprendizagem significativa”.

O professor de Geografia não é só professor, é um pesquisador. O professor de Geografia precisa analisar o espaço como um todo, ou seja, o que o espaço da escola oferece, quais são suas limitações. Adão (2023), aponta que:

[...] ao pensarmos em um ensino de Geografia de qualidade precisamos reconhecer a importância das estruturas existentes. Ou seja, os arranjos espaciais, dos recursos disponíveis em quantidade e qualidade e a qualidade dos ambientes existentes. Por arranjos espaciais da escola, consideramos as possibilidades de usos dos espaços disponíveis a partir de proximidades entre salas, laboratórios e espaços de convivências e práticas pedagógicas. (Adão, 2023, p.11).

Pensar no espaço é pensar geograficamente, desde o espaço da sala até o espaço em que o bairro da escola se localiza, será necessário estudar e analisar o espaço para construir aulas mais interativas. Para o professor desenvolver aulas em turmas com estudantes com TDAH precisa considerar principalmente e não unicamente: motivação, relação da turma, recursos e ambientes apropriados. Como lembra Saline (2021, p.43), “Toda criança é apaixonada por algo; algumas só precisam de mais ajuda para expressar essa paixão”.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa é do tipo descritiva e exploratória. A pesquisa exploratória proporciona maior proximidade com o problema, com o desafio deixar mais explícito, já que:

[...] é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de fornecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado. Esse tipo de pesquisa também é denominado “pesquisa de base”, pois oferece dados elementares que dão suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema (Gonsalves, 2003, p. 65 *apud* Carvalho *et al.*, 2019, p.34).

A pesquisa exploratória auxilia na compreensão ou no aprimoramento do conhecimento deste assunto. A pesquisa de cunho exploratório é natural em um estudo bibliográfico. Na pesquisa descritiva “[...] é comum haver estudos que visam fazer um levantamento de determinadas características de um grupo, observar as opiniões e as crenças de uma determinada parte da população ou relacionar determinadas variáveis” (Carvalho *et al.*, 2019, p.32). Compreendendo as características, causas e consequências do TDAH, o processo de desenvolver soluções e práticas se tornará mais descomplicado.

2.2 Abordagem da pesquisa

A pesquisa será de abordagem qualitativa, pois “[...] lida com fenômenos: prevê a análise hermenêutica dos dados coletados” (Apollinário, 2004, p. 151 *apud* Carvalho *et al.*, 2019, p.29). Conseqüentemente, é possível compreender os fatos mais profundamente, trabalhando com descrições, comparações e interpretações das metodologias que contribuem para a aprendizagem da Geografia para estudantes com TDAH, “considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica” (Gonsalves, 2003, p. 68 *apud* Carvalho *et al.*, 2019, p.29). Destarte, poderá ser realizada uma abordagem mais significativa, levando em consideração o que já se tem disponível para estruturar, analisar e interpretar o tema.

2.3 Procedimentos metodológicos

Com o procedimento de cunho documental e bibliográfico. As pesquisas bibliográficas podem preexistir outra, mais descritiva ou explicativa; podendo o material ser impresso como acessado pela internet, se concretizando em fontes textuais como livros, publicações periódicas e artigos científicos. É importante salientar que:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (Fonseca, 2002, p. 32 *apud* Gerhardt e Silveira, 2009, p.37).

Dessa forma, o estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica e documental com os dados coletados de livros para conceituação do TDAH, e fundamentação das práticas alternativas da aprendizagem na Geografia.

Os procedimentos adotados na presente pesquisa abrangeram os levantamentos de dados, a sistematização, as análises e discussão dos resultados, obedecendo às seguintes etapas:

1. Pesquisa bibliográfica e documental a respeito do TDAH;
2. Investigar, analisar e identificar quais metodologias e/ou recursos são aplicáveis para a aprendizagem estudantes com TDAH;
3. Sistematização e discussão das metodologias e/ou recursos para estudantes com TDAH na aprendizagem da Geografia;
4. Relatos de experiências de atividades, metodologias e/ou recursos desenvolvidos no estágio supervisionado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 O TDAH: um transtorno complexo

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, ao longo da sua trajetória passou por diversas mudanças nas suas nomenclaturas, que, conforme entendia-se um pouco mais do que seria este transtorno mudava-se sua terminologia.

O marco para o TDAH na ciência acontece no século XX, com Still, em 1902, quando ministra uma palestra no *Royal College of Physicians*, que reconhece o transtorno como questão fisiológica, ou seja, uma perspectiva biológica, e não meramente uma falha individual, entretanto, resultados mais sólidos aparecem nos anos de 1960, e com confirmação somente nos anos de 1990, devido aos avanços na neurociência, genética e neuropsicologia.

Já no século XXI, o TDAH é um dos transtornos mais estudados da medicina moderna, todavia, sua aceitação ainda é rodeada de negação e incompreensão, às vezes, dos pais, professores, familiares, da mídia e a sociedade. O que inevitavelmente minimiza os prejuízos destes, prejudicando o próprio tratamento. Brites (2021), elucida:

Tratar um problema médico já é difícil por natureza: na maior parte das vezes, é necessária a participação ativa do paciente para o tratamento dar certo. Na área de transtornos de neurodesenvolvimento e, em especial, no TDAH, essa aderência é fundamental. Mas os mitos esvaziam a confiança no que os médicos recomendam, incutem medos e inseguranças, levando a uma enorme hesitação e resultam em desistências (Brites, 2021, p.38).

Barkley (2023b), destaca que o TDAH é um transtorno universal afetando de 5% a 8% da população mundial, ou seja, cerca 1 a cada 15 a 20, tem o transtorno, que é caracterizado principalmente por três sintomas, isto é, desatenção, hiperatividade e impulsividade. Dessa forma, entende-se em parte o que seria as principais características do TDAH. A própria origem e definição do TDAH é complexa de compreender, todavia, na comunidade científica é bem consolidado que o TDAH, se trata de um transtorno neurobiológico. Dessarte:

O comportamento TDA nasce do que se chama trio de base alterada. É com base nesse trio de sintomas – formado por alterações da atenção, da impulsividade e da velocidade da atividade física e mental – que se desvendará todo o universo TDA, o qual, muitas vezes, oscila entre a plenitude criativa e a exaustão de um cérebro que não para nunca (Silva, 2014, p.23).

Como dito, o TDAH é um transtorno complexo e multifatorial, causando prejuízos significativos em diversas áreas da vida pessoal, familiar e social. O TDAH tem uma dualidade de manifestações, de um lado, a criatividade e o hiperfoco em assuntos que despertam interesse, do outro, a desatenção e hiperatividade que atrapalham em quase tudo ou se não em tudo; dependendo de pessoa para pessoa, pois, se trata de um transtorno heterogêneo.

É oportuno esclarecer que transtorno não é doença, à vista disso, o TDAH não é uma doença, não existindo cura para o TDAH, uma vez que, “O TDAH é uma condição crônica. Isso quer dizer que não existe cura. Quem tem TDAH tende a permanecer com ele – e com sua totalidade de sintomas -, durante toda a vida” (Brites, 2021, p.40). Como Barkley (2023b), aponta:

[...] **transtorno mental** é uma falha ou disfunção em uma capacidade mental ou em conjunto das capacidades mentais dos seres humanos. Essa disfunção pode resultar em um grau significativo de funcionamento ineficaz em importantes domínios das atividades da vida. Quando o funcionamento ineficaz chega ao ponto em que consequências adversas começam a ocorrer (o ambiente começa a revidar), a pessoa é prejudicada pelo transtorno (Barkley, 2023b, p.55).

O TDAH não é uma doença, todavia, o transtorno causa diversos prejuízos, que dificulta, às vezes, a qualidade de vida da pessoa, desde de se concentrar para uma atividade importante ou dificuldade para dormir; a hiperatividade é associada somente com a hiperatividade física, mas, existe a hiperatividade mental -, é uma hiperatividade mental tão expressiva que aqueles que têm o transtorno se sentem sobrecarregados ou em constante cansaço devido à uma mente que não para nunca.

Barkley (2023b), faz uma reflexão a respeito do termo do transtorno:

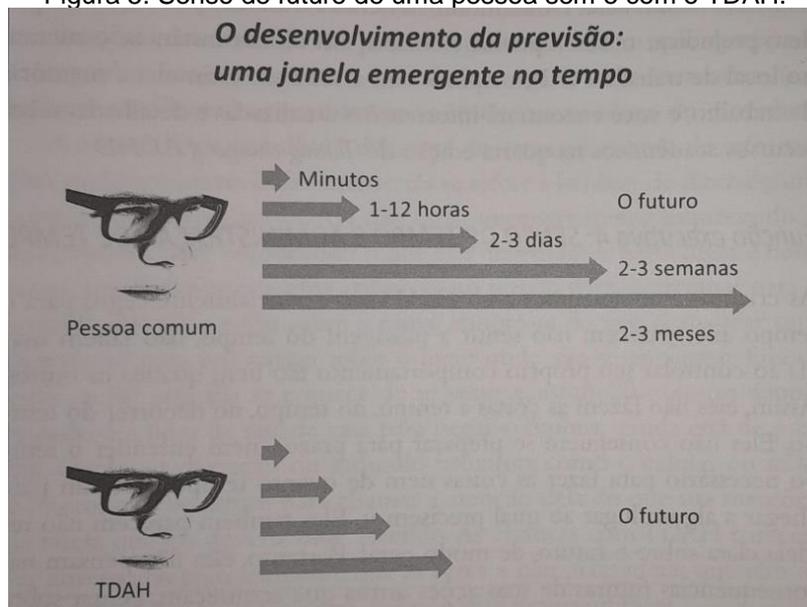
[...] o TDAH é um transtorno de desenvolvimento neurológico real que exige apoio e ajustes. Em vez de ser meramente um problema de atenção, é um transtorno de desenvolvimento das funções executivas e de autorregulação cujo nome seria melhor se fosse “transtorno de desenvolvimento da função executiva” (Barkley, 2023b, p.54-55).

As funções executivas, isto é, a autopercepção, inibição ou autocontrole, memória de trabalho, senso de tempo e administração de tempo, autocontrole emocional, automotivação e auto-organização, planejamento e solução de problemas, são deficientes em quem tem TDAH.

As funções executivas caracterizam alguns comportamentos típicos do TDAH: não observam muito o que dizem ou fazem, o que acaba afetando negativamente as suas próprias ações (autopercepção); dificuldade em controlar os impulsos (inibição ou autocontrole); esquecimento notável (memória de trabalho); procrastinação excessiva (senso de tempo e administração de tempo); intensa emoção (autocontrole emocional); dificuldade em atividades que não são recompensadoras (automotivação), dificuldade em planejar e solucionar problemas ou assuntos do cotidiano (auto-organização, planejamento e solução de problemas).

As pessoas com este transtorno querem tudo para agora, não conseguem pensar nas recompensas do futuro, dessa maneira, procrastinam muito ou acabam desistindo de concluir uma tarefa simplesmente por acharem chata e monótona. O TDAH gosta de atividades com recompensas imediatas, por mais simplória que sejam. Para melhor entendimento observe a (Fig.5), a respeito do senso de tempo e administração de tempo da criança com TDAH.

Figura 5: Senso de futuro de uma pessoa sem e com o TDAH.



Fonte: Barkley, 2023b, p.30.

Com a (Fig.5), notamos que aqueles com TDAH, não conseguem pensar no futuro, no que podem ganhar; e como o senso de futuro não se desenvolve conforme crescem, o TDAH impede em pensar à frente, no futuro. A função executiva do senso de tempo e administração de tempo é importante para ser refletida, pois, os estudantes com TDAH, desistem facilmente de atividade que consideram chatas,

assim sendo, quando fazem uma prova querem terminar o mais rápido possível, os trabalhos e atividades monótonos são cansativos e demorados para estes, já que “As crianças com TDAH vivem o agora e dão mais atenção ao agora do que as outras pessoas, mas pensam menos no futuro” (Barkley, 2023b, p.86).

Silva (2014), declara que prefere o termo instabilidade de atenção, uma vez que, o termo déficit engloba uma definição pejorativa e a ideia de uma deficiência estática. Não é que o TDAH não consiga se concentrar em nada, é que sua mente se encontra sempre em atividade, cheia de ideias e pensamentos dos mais aleatórios possíveis, não é incomum falarem que o TDAH “vive no mundo da lua”.

Brites (2021), apresenta cinco tipos de atenção: **a sustentada**, que se mantém por um nível tempo adequado; **a seletiva**, quando se direciona mais para um estímulo, e impede a atenção secundária; **dividida**, atenção simultânea em duas atividades; **alternada**, é aquela que não tem alteração da qualidade da atenção quando se alterna em duas atividades, e a **disfarçada (ou escondida)**, é quando não direcionamos totalmente nossa atenção para uma atividade. O transtorno afeta todos os tipos de atenção, e “[...] provoca uma verdadeira desorganização no foco direcionado ao tentar executar tarefas mais complexas, diversificadas e com sequências interligadas” (Brites, 2021, p.84).

Phelan (2005), aponta quatro tipos de distrações: **os visuais**, são as distrações que ocorrem dentro do campo de visão; **as auditivas**, não são somente os sons que ouvimos, mas os sons que incomodam; **as somáticas**, é a respeito das sensações corporais que desviam a atenção, como uma dor de cabeça, e **as fantasias**, são pensamentos que são mais atraentes do que uma tarefa escolar.

O TDAH é apresentado com um transtorno neurobiológico, que atinge a autorregulação, no sentido de que aqueles com este transtorno não conseguem impedir sua distração ou manter uma qualidade de atenção para cada situação exigida, seja sustentada, seletiva, dividida, alternada ou disfarçada (escondida), como esclarece Barkley, (2023b), o termo “transtorno do déficit de atenção com hiperatividade”, não engloba o que realmente é o TDAH, e este rótulo é limitado.

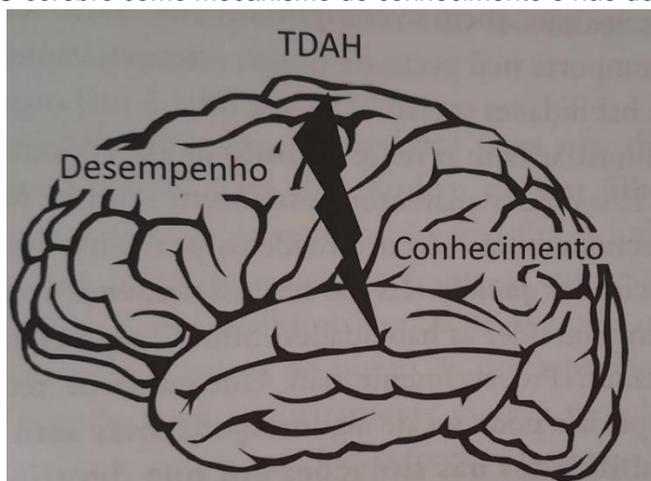
Nunca será não querer “prestar atenção” ou não querer ignorar a distração, é não conseguir, pois, a autorregulação é uma função executiva, e as funções executivas do TDAH são deficientes, ou seja, o transtorno de déficit de atenção e

hiperatividade é um transtorno complexo, de origem multifatorial, que atinge todos os grupos étnicos e classes sociais.

3.2 TDAH e as possibilidades no ambiente escolar

Barkley (2023b), apresenta o TDAH como um transtorno de desempenho, e não de habilidade, ademais, as crianças com o transtorno sabem tanto como aquelas que não tem o transtorno, para melhor esclarecimento observe a (Fig.6).

Figura 6: O cérebro como mecanismo de conhecimento e não desempenho.



Fonte: Barkley, 2023b, p.153.

O TDAH divide o cérebro em duas partes: na parte de trás é o local que o conhecimento ocorre, na parte frontal é o desenvolvimento da ação. Crianças com TDAH, em sua maioria, não apresenta dificuldade em saber -, o problema é que o conhecimento não acompanha o comportamento.

Muitas pessoas pensam que a maioria que agem significa que essas crianças não são inteligentes. Ao contrário, as crianças com TDAH sabem praticamente o mesmo que as outras da mesma idade e cultura! Elas têm a mesma gama de aptidões intelectuais que vemos em toda a população (Barkley, 2023b, p.152).

A pessoas com TDAH dentro e fora da sala de aula recebem os seguintes rótulos: falantes, barulhentos, inquietos, indisciplinados, “vive no mundo da lua”, “sonha acordado” e que são burros. Com rótulos os não, o estudante com TDAH apresenta dois extremos na sala de aula: ou muito empolgado ou pouco interessado nos assuntos escolares. Com estes dois modos de comportamento alguns

professores desacreditam do próprio diagnóstico do TDAH. Como alguém que tem um transtorno de atenção pode ficar interessado somente em certos assuntos? Quer dizer que se trata de uma questão de querer e não de não poder se concentrar?

Eis uma das chaves para se entender o TDAH: ao cumprir uma tarefa gostosa, prazerosa, curta e sem profundidade exigida, quem tem o transtorno consegue realizar tudo com tanta atenção quanto quem não tem. A dificuldade se apresenta quando a pessoa com TDAH tem de cumprir tarefas longas, que considere chatas, monótonas, que exijam esforço acima do usual, envolvam regras, rotinas ou etapas sequenciais predeterminadas por alguma autoridade ou instituição (Brites, 2021, p.82-83).

Precisamos entender que o problema central não é o assunto, mas como o assunto é apresentado, ou seja, quanto mais concreto for uma atividade e menos dinâmica, o resultado será o mesmo, ou seja, o estudante com TDAH não participará e ficará a margem daqueles que são ditos como típicos. Dessa forma:

Quanto mais a atividade for chata e pouco gratificantes, mais dificuldades terão para fazer o que as crianças sem o transtorno fazem: criar a própria motivação para ajudá-las a prosseguir na tarefa. Isso significa que irão depender de fontes externas de motivação, e que quando não forem fornecidas consequências externas irão se desviar do trabalho ou da atividade que estiverem fazendo – não por preguiça, mas porque há um problema biológico como o funcionamento dessa parte do cérebro. Obviamente, então, ajudar uma criança com TDAH a concluir uma tarefa significativa muitas vezes arrumar fontes de motivação adicionais e às vezes artificiais, como as recompensas (Barkley, 2023a, p.132).

O embate entra nessa questão, como o professor pode motivar estudantes que são biologicamente deficientes de automotivação? Lembramos que a automotivação é uma função executiva, e as FE, são deficientes nas pessoas com TDAH. Para saber como o professor pode ajudar na motivação dos estudantes com TDAH, verifique o Quadro.8.

Quadro 8: Meios adequados para ajudar e motivar os estudantes com TDAH.

Identifique quais talentos que seu aluno possui. Estimule, aprove, encoraje e ajude no desenvolvimento dele.
Elogie sempre que possível e minimize ao máximo evidenciar os fracassos. O prejuízo à autoestima frequentemente é o aspecto mais devastador para o TDAH.
Tenha consciência de que o prazer está diretamente relacionado à capacidade de aprender, seja criativo e afetivo buscando estratégias que estimulem o interesse do aluno para que ele encontre prazer na sala de aula,
Solicite ajuda sempre que necessário. Lembre-se de que o aluno TDAH conta com profissionais especializados nesse transtorno.
Evite o estigma conversando com seus alunos sobre as necessidades específicas de cada um, com transtorno ou não.
Organize o espaço; monitore o processo.
Saiba que a rotina e organização são elementos fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, principalmente para os que têm TDAH. A organização externa irá refletir diretamente em maior organização interna. Assim, alertas e lembretes serão de extrema valia.

Lembre-se de que quanto mais próximo de você e mais distante de estímulos distratores , maior benefício ele poderá alcançar.
Estabeleça combinados . Esses precisam ser claros e diretos, e lembre-se de que ele se tornará mais seguro se souber o que se espera dele.
Deixe claras as regras e os limites, inclusive prevendo consequências ao descumprimento desses . Seja seguro e firme na aplicação das punições quando necessárias, optando por uma modalidade educativa (por exemplo, em situações de briga no parque, afaste-o do conflito; porém, mantenha-o no ambiente para que ele possa observar como seus pares interagem).
Avalie diariamente com seu aluno o comportamento e desempenho , estipulando a autoavaliação.
Informe frequentemente os progressos alcançados por seu aluno , buscando estimular avanços ainda maiores.
Dê ênfase a tudo o que é permitido e valorize cada ação dessa natureza.
Ajude seu aluno a descobrir por si próprio as estratégias mais funcionais.
Estimule que seu aluno peça ajuda e dê auxílio apenas quando necessário.
Promova procedimentos facilitadores .
Estabeleça contanto visual sempre que possível , isso possibilitará uma maior sustentação da atenção.
Proponha uma programação diária e tente cumpri-la , se possível, além de falar, coloque-a no quadro e, em caso de mudanças ou situações que fogem à rotina, comunique o mais previamente possível.
Saiba que a repetição é um forte aliado na busca pelo melhor desempenho do aluno.
Estimule o desenvolvimento de técnicas que auxiliem a memorização , como o uso de listas, rimas e músicas .
Determine intervalos entre as tarefas como modo de recompensa pelo esforço feito . Essa medida poderá aumentar o tempo da atenção concentrada e redução da impulsividade.
Combine saídas de sala estratégicas e assegure o retorno . Para tanto, conte com o pessoal de apoio da escola.
Monitore o grau de estimulação proporcionado por cada atividade.
Lembre-se de que, muitas vezes, o aluno com TDAH pode alcançar um grau de excitabilidade maior do que o previsto por você, criando situações de difícil controle.
Adote um sistema de pontuação, incentivos e recompensas em geral alcançam bons resultados.
Integre-o ao grupo .
Saiba que a integração ao grupo é um fator de crescimento e é importante estar atento ao grau de aceitação da turma em relação a esse aluno.
Identifique possíveis parceiros de trabalho , grandes conquistas podem ser obtidas pelo contanto com os pares.
Tenha em mente que sua capacidade de liderança, improviso e criatividade são ferramentas que podem auxiliar no nivelamento da atenção do grupo e em especial do aluno com TDAH. Use o humor sempre possível.
Realize tarefas, testes e provas.
Lembre-se de que as instruções devem ser simples , evite mais de um questionamento por vez.
Destaque palavras-chave fazendo uso de cores, sublinhando ou negrito .
Estimule o aluno a destacar e sublinhar as informações importantes contidas nos textos e enunciados .
Evite atividades longas, subdividindo-as em tarefas menores , isso reduz o sentimento de “eu nunca serei capaz de fazer isso”.
Mescle tarefas com maior grau de exigência com as menores .
Incentive a leitura e compreensão por tópicos .
Utilize procedimentos alternativos , como testes orais, uso de computador, máquina de calcular dentre outros.
Estimule a prática de fazer resumos , isso facilita a estruturação das ideias e fixação do conteúdo.
Oriente o aluno sobre como responder perguntas de múltipla escolha ou abertas .
Estenda o tempo para execução de tarefas, testes e provas .
Lembre-se de que a agenda pode contribuir na organização do aluno e na comunicação entre escola e família.
Incentive a revisão das tarefas e provas .
Mantenha contanto com a família, deveres e trabalhos em casa .
Mantenha constante contanto com a família e tente utilizar as informações fornecidas por ela com o objetivo de compreender melhor o seu aluno .
Procure nesses encontros enfatizar os ganhos e não apenas pontuar dificuldades .
Evite chamá-los apenas quando há problemas .
Ajude seu aluno a fazer um cronograma de tarefas e estudos de casa , isso poderá contribuir para minimizar a tendência a deixar tudo para depois.

Tente anunciar previamente os temas e familiarizar o aluno com situações que posteriormente serão vivenciadas.

Estimule a atividade física.

Fonte: Figueiró (coord.), 2023, p. 154 e seg., grifo meu.

No Quadro.8, notamos vários meios para ajudar e auxiliar os estudantes com TDAH, a motivação e os estímulos são premissas básicas de toda interação social de professor e estudante. O professor deve construir suas aulas visando a participação do estudante com TDAH com os demais da turma. Alterando se necessário as atividades e trabalhos para estes -, não é uma questão de deixar “mais fácil”, é no entendimento de adaptação -, como maior tempo para provas (nem todos precisam de mais tempo, depende de cada estudante), dividir as tarefas que são longas em sequências menores e quando apresentar as instruções deve ser de maneira clara e breve.

Os estudantes com TDAH têm diversos comportamentos ditos como inadequados, isto é, falar muito e não ficar quieto, todavia, se os professores somente chamarem estes estudantes para conversar para apresentar os comportamentos negativos a situação provavelmente poderá piorar. As pessoas com TDAH passam toda sua vida recebendo críticas, que quando fazem algo bom os mesmos já estão desacreditados.

Em algumas situações será necessário que o professor tenha uma boa comunicação com os familiares da criança com este transtorno, para um bom desenvolvimento educacional do estudante com TDAH, não será necessário somente o empenho do professor para toda a construção da adaptação, mas um trabalho em equipe, ou seja, professor-estudante-família, e, não muito raramente é uma relação incluída por profissionais da saúde, como psicólogos, psiquiatras, neurologistas, pediatras, etc.

A presença do professor na vida do estudante com TDAH é muito importante, às vezes, a pessoa manifestará os seus sintomas de forma mais acentuada na escola. O diagnóstico do TDAH é complexo e com diversas variáveis, apesar de se ter critérios para o diagnóstico, alguns estudantes passam despercebidos, principalmente as meninas que não menos diagnosticada que os meninos, pois, o subtipo desatento é mais presente nas meninas, que geralmente são mais tímidas e não chama muito atenção.

Com a escala SNAP-IV (Fig.7), disponível gratuitamente na internet os professores podem utilizar a escala para observar o comportamento dos estudantes que apresentam características do TDAH, mas que ainda não tem o diagnóstico. Não esquecendo que o professor não faz diagnóstico somente ajuda para o encaminhamento para um especialista.

Figura 7: Escala SNAP-IV.

NOME:				
SÉRIE:		IDADE:		
OBS.: para cada item, escolha a coluna que melhor descreve o(a) aluno(a) e marque um X				
QUESTÕES	RESPOSTAS			
	Nem um pouco	Só um pouco	Bastante	Demais
1 – Não consegue prestar muita atenção a detalhes ou comete erros por descuido nos trabalhos da escola ou tarefas.				
2 – Tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades de lazer.				
3 – Parece não estar ouvindo quando se fala diretamente com ele.				
4 – Não segue instruções até o fim e não termina deveres de escola, tarefas e obrigações.				
5 – Tem dificuldade para organizar tarefas e atividades.				
6 – Evita, não gosta ou se envolve contra a vontade em tarefas que exigem esforço mental prolongado.				
7 – Perde coisas necessárias para atividades (por exemplo, brinquedos, deveres da escola, lápis ou livros)				
8 – Distrai-se com estímulos externos.				
9 – É esquecido em atividades do dia a dia.				
10 – Mexe com as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira.				
11 – Sai do lugar na sala de aula ou em outras situações em que se espera que fique sentado.				
12 – Corre de um lado para outro ou sobe nas mobílias em situações em que isso é inapropriado.				
13 – Tem dificuldade para brincar ou envolver-se em atividades de lazer de forma calma.				
14 – Não para ou costuma estar a "mil por hora".				
15 – Fala em excesso.				
16 – Responde às perguntas de forma precipitada antes que elas tenham sido terminadas.				
17 – Tem dificuldade para esperar sua vez.				
18 – Interrompe ou outros ou se intromete (por exemplo, intromete-se em conversas/jogos)				
COMO AVALIAR 1: havendo pelo menos 6 itens marcados como "BASTANTE" ou "DEMAIS" de 1 a 9 = existem mais sintomas de desatenção que o esperado numa criança ou adolescente.				
COMO AVALIAR 2: havendo pelo menos 6 itens marcados como "BASTANTE" ou "DEMAIS" de 10 a 18 = existem mais sintomas de hiperatividade e impulsividade que o esperado numa criança ou adolescente.				

Fonte: adaptado de Bordini *et al.*, (2010) (segundo os autores: versão em português validada por Mattos *et al.*, 2005) *apud* Marcon; Sardagna; Schussler, 2016, p.117.

Lembrando que a escala SNAP-IV, é um instrumento de avaliação que ajuda os pais e professores para a responderem com mais precisão os comportamentos de um possível diagnóstico de TDAH. Com essa escala os professores poderão contribuir para um tratamento de qualidade, e não deixando os estudantes marginalizados e com rótulos de que são preguiçosos e indisciplinados, com o devido tratamento os sintomas melhoram como a própria qualidade de vida. Obviamente que para o professor intervir não precisa necessariamente de um diagnóstico, todavia, o

diagnóstico na vida daquele que passou anos achando que o problema era si próprio, às vezes, o diagnóstico acaba sendo libertador. Nas palavras de Mantoan (2015):

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente acontece (Mantoan, 2015, p.71).

O propósito nunca será diagnosticar para rotular, mas, entender para ajudar; o professor que cria possibilidades para seu estudante abrange toda uma gama de talentos que pode estarem ocultos. O TDAH não é burro ou preguiçoso, o TDAH é curioso por natureza e gosta de aprender como qualquer outro estudante. Entretanto, com bem salienta Barkley (2023a):

Crianças com TDAH têm também maior probabilidade do que as sem TDAH de apresentar deficiências de aprendizagem (DAs). Uma DA é um atraso significativo no aproveitamento escolar da criança, como na leitura, soletração, matemática, escrita e linguagem. Entre 20% e 30% das crianças com TDAH têm pelo menos um tipo de DA, em matemática, leitura ou soletração; em alguns estudos, a prevalência de DAs é ainda maior (Barkley, 2023a, p.209).

O TDAH pode se encontrar associado com outros transtornos, conhecidos como comorbidades, os mais comuns são a depressão, transtorno de ansiedade generalizada - TAG, transtorno bipolar - TB, transtorno obsessivo compulsivo - TOC, transtorno de oposição e desafio - TOD, e o transtorno de conduta -TC. Apesar de o TDAH não ser considerado uma deficiência de aprendizagem – DA, não é incomum ocorrer simultaneamente o TDAH com problemas de aprendizagem, como a dislexia, disgrafia e discalculia.

Nem todos com TDAH apresentaram comorbidades, todavia, é necessário esclarecer que o TDAH nunca se manifestará de uma única maneira, pois, é um transtorno heterogêneo, cada pessoa demonstrará seus sintomas de forma única, com suas ou não comorbidades.

Para melhor compreensão de como os sintomas do TDAH afeta o estudante, observe os trechos selecionados da história em quadrinho da *Turma da Mônica: Mais Que Um Transtorno* (Anexo A).

Com os trechos selecionados notamos que Débora é uma garotinha muito hiperativa e distraída, dessa forma, Débora é do subtipo combinado. Além disto, conforme seus sintomas se manifestam a garotinha recebe rótulos pejorativos, pois,

o TDAH afeta a emoção, conseqüentemente, o próprio temperamento. O papel da professora de Débora, foi vital para seu diagnóstico, já que é na escola que os sintomas são mais acentuados; depois que os pais levaram a garotinha em um médico, os sintomas de Débora melhoraram tanto que seu rendimento da escola aumenta, e a compreensão dos amiguinhos também. A professora de Débora, apontou os pontos positivos da garotinha, como criatividade, persistência, bom humor, dedicação aos detalhes, e como Débora é inteligente. A professora da garotinha ajudou do início ao fim, desde avisar os pais até quando explicou os pontos bons de Débora.

O médico de Débora disse que o TDAH faz com que a garotinha não consiga ficar parada ou prestar atenção suficientemente, ou seja, o comportamento de Débora não se enquadra no ensino tradicional, pois, neste modelo, os estudantes ficam calado e quietos enquanto recebe o ensino. Dessa forma, precisamos estabelecer que o ensino tradicional de Geografia, mais atrapalha do que ajuda o estudante com TDAH.

3.3 TDAH: metodologias e/ou recursos para o aprendizado de Geografia

O ensino tradicional da Geografia, se apresenta como disciplina decorativa, em que o estudante fica extremamente passivo no seu aprendizado. O modo como a Geografia se encontra sendo ensinada não enquadra mais o estudante do século XXI, como o professor, pois, o papel do professor no século XXI, não é mais de um mero transmissor de informação, mas um orientador da aprendizagem na produção e reconstrução do conhecimento, pois estamos na sociedade do conhecimento.

O professor desempenha um papel importante na sala de aula, não como único protagonista, mas como aquele que pode mudar toda uma estrutura arcaica e ineficaz, pois:

O professor deve estar preparado para função, que é a de promover o desenvolvimento de seus alunos. Para isso, precisa ter conhecimento dos conteúdos específicos e, na mesma proporção, das práticas pedagógicas disponíveis. Melhor dizendo, o professor tem de conhecer os processos que envolvem a relação ensino/aprendizagem e não somente os conteúdos específicos das disciplinas que leciona. Quando isso não ocorre, ou seja, o professor não conhece novas práticas pedagógicas, utiliza as antigas, aquelas que foram vivenciadas por ele em seu processo educacional, tornando suas aulas maçantes e improdutivas, tendo em vista que novos tempos demandam novas atitudes (Ramos, 2023, p.58).

O ser professor não é mais somente “passar o conteúdo”, envolve toda uma complexidade que precisa ser compreendida e após o entendimento ser desenvolvida, como lembra Lacoste (2012, p.172), “[...] pois o mestre não tem mais, como outrora e como ainda acontece em outras disciplinas, o monopólio da informação”. A reprodução de conhecimento é coisa do passado, agora o que notamos é um novo modo de se saber, não mais só o saber do livro, mas além do livro, é com a música, o jogo, é no pesquisar para apreender.

Quando aceitamos que o estudante pode apreender por diversos meios, compreendemos que existem também outras formas de construir as aulas com os estudantes. A problemática não é sobre não mudar, todavia, que, devemos mudar.

Nesse processo pedagógico dialógico e inclusivo a homogeneização do ensino é algo inaceitável, pois cada um aprende do próprio jeito, ritmo, levando-se em conta suas singularidades. Aprender está para além do inatismo, daquilo que é regulado pelo fator biológico. Mais uma vez, o diagnóstico biomédico não deve ser dispositivo para discriminar e profetizar quem irá ou não aprender. Até porque para nada serve o laudo biomédico para o mestre, uma vez que as metodologias para aprendizagem devem ser construídas junto COM o aprendiz e não a partir de critérios universais. Devem ser construídas a partir das demandas singulares em sua multiplicidade e não impostas na forma de modelo uno (Orrú, 2017, p.44).

O objetivo não é apresentar formas únicas de como o estudante com TDAH pode aprender Geografia, mas, como o professor pode ajudar o estudante de forma que o mesmo não se sinta isolado, pois, a aprendizagem não se constrói de modo singular, sim, existem, aqueles que gostam de estudar sozinho, o que pretende-se é demonstrar que o melhor para estes é a inclusão, interação e aceitação -, que podem até serem inquietos, mas que isto não os tornam menos do que os outros estudantes sem TDAH.

[...] os espaços educativos de trabalho escolar é a que diz respeito às atividades em sala de aula, ainda muito marcadas pela individualização das tarefas; pelo aluno que trabalha na maior parte do tempo sozinho, em sua carteira, mesmo que as atividades sejam comuns a todos. Experiências de trabalho coletivo, em grupos pequenos, mudam esse cenário educativo, exercitando: a capacidade de decisão dos alunos diante da escolha de tarefas; a divisão e o compartilhamento das responsabilidades com seus pares; o desenvolvimento da cooperação; o sentido e a riqueza da produção em grupo; e o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos, bem como a valorização do trabalho de cada pessoa para a consecução de metas que lhes são comuns (Mantoan, 2015, p.70).

Trabalhos ou atividades em grupos são aconselháveis para estudantes com ou sem TDAH, pois, quando os estudantes se comunicam saindo do ensino que somente

o professor fala e o estudante ouve, experiências são trocadas e ideais vão surgindo. Desse modo, quando pensamos em companheirismo e inclusão no ambiente escolar devemos planejar e construir trabalhos ou atividades em grupo.

Será exemplificado três relatos de atividades desenvolvidas no estágio supervisionado, apesar de não terem sido planejadas especificamente para estudantes com TDAH, foram planejadas para incluir as particularidades dos estudantes. Os referidos exemplos podem ser modificados de acordo com cada estudante e/ou turma; lembrando que a construção de aulas não é uma receita de bolo, mas constituída de experiências e melhoradas através dos erros.

EXEMPLO 1:

Para exemplificar uma atividade em grupo na aprendizagem em Geografia que leva em consideração as particularidades do estudante com TDAH, será demonstrado um jogo desenvolvido no estágio supervisionado no ensino de Geografia II em uma turma do 9º ano da Escola Estadual Rosina Ferreira da Silva.

Primeiramente é necessário esclarecer que o jogo como uma metodologia não é somente para deixar uma aula mais divertida ou para se dizer que se encontra fazendo algo diferente do tradicional, pois:

[...] devido ao fato dos jogos fazerem parte da rotina não escolar dos discentes, a associação com somente com a diversão e não como uma possibilidade de aprendizado, precisa ser desconstruído pelo docente. Assim, cabe ao professor ter a habilidade de evidenciar e mostrar por meio da comunicação e exemplificação, que pode ser sim uma experiência prazerosa, mas que ela se insere no contexto de um processo de ensino e aprendizagem planejados com os objetivos objetos do conhecimento do currículo escolar a ser trabalhado (Adão, 2023, p.55).

O professor deve comunicar aos estudantes que o jogo vai além da diversão, que é um meio para aprendizagem de forma mais colaborativa e ativa, e que os mesmos, são parte da construção do seu aprendizado, e que o jogo é só uma das vastas possibilidades disponíveis.

O referido jogo mencionado consistia em trabalhar a espacialização dos estudantes, centrado no objeto de conhecimento da **hegemonia europeia na economia, na política e na cultura**, todavia, antes do desenvolvimento do jogo aconteceu todo um planejamento: **1)** no dia 02 de março de 2023, na escola Rosina

Ferreira, em sala de aula, no 9º2, das 13:45 até 14:30, o conteúdo introdutório ocorreu com uso de slides (Fig.8), com a preferência por uso de mapas, para exemplificar a localidade do continente europeu no globo; a divisão política da Europa; o clima e a geopolítica regional; tratando da história do continente, mesclando com outras disciplinas como a Filosofia e História.

Os estudantes mostraram-se interessados, fazendo perguntas e interagindo, e no final da aula, foi passado uma atividade; **2)** no dia 09 de março de 2023, na biblioteca da escola, com o 9º2, das 13:45 até 14:30, aconteceu o prosseguimento da aula com duas dinâmicas: a primeira, consistia em jogo de Quiz com perguntas a respeito de um vídeo que foi passado para os estudantes; a segunda dinâmica é propriamente o jogo demoniado **de jogo do mapa** (Fig.9).

O objeto de conhecimento era sobre **hegemonia europeia na economia, na política e na cultura**, ademais, o objetivo não era somente explicar o conteúdo, mas trabalhar a espacialização dos estudantes através do conteúdo, com perguntas simples (Fig.10), que abrangia os aspectos que o estudante com TDAH gosta: novidade (os estudantes não tiveram contato antes com nenhum jogo), e motivação (o jogo era uma competição).

Figura 8: Exposição da aula.



Fonte: pesquisa de campo do estágio - 2023.
Foto: Graziela Sales.

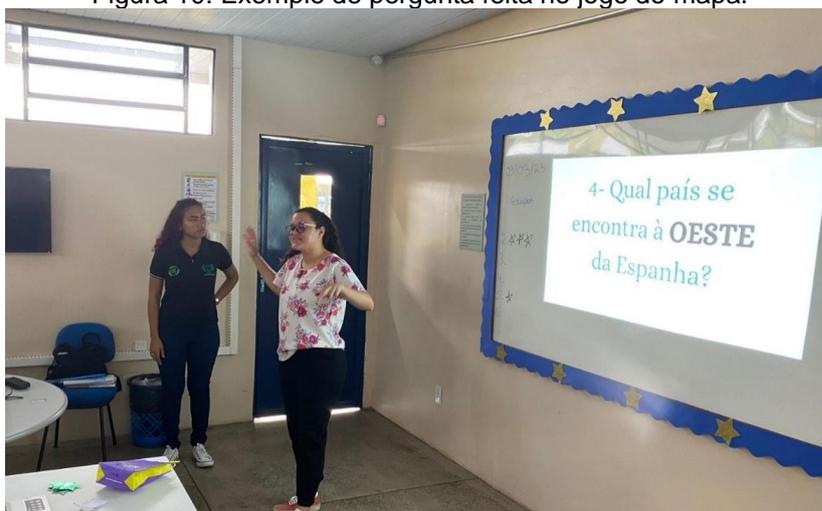
Figura 9: Jogo do mapa.



Fonte: pesquisa de campo do estágio - 2023.
Foto: Jamelly Almeida.

A turma foi dividida em grupos, em cada mesa um grupo (seis mesas disponíveis), para competirem entre si. As perguntas eram projetadas através do Data Show, no final, o grupo que fizesse mais pontos ganhava um prêmio. Os estudantes utilizaram o mapa que estava na mesa para responderem às perguntas (Fig.9).

Figura 10: Exemplo de pergunta feita no jogo do mapa.



Fonte: pesquisa de campo do estágio - 2023.
Foto: Rodrigo Barros.

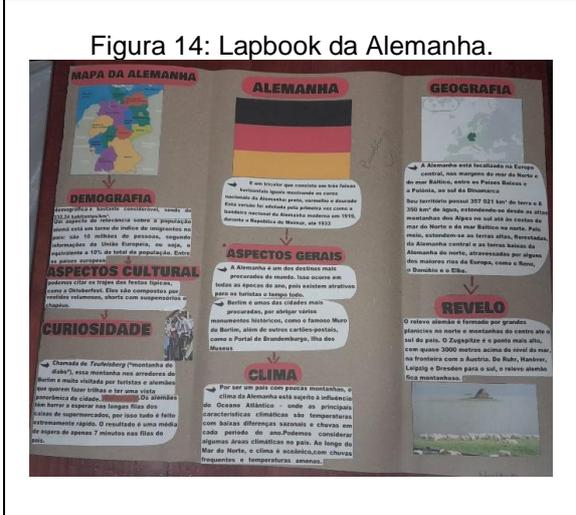
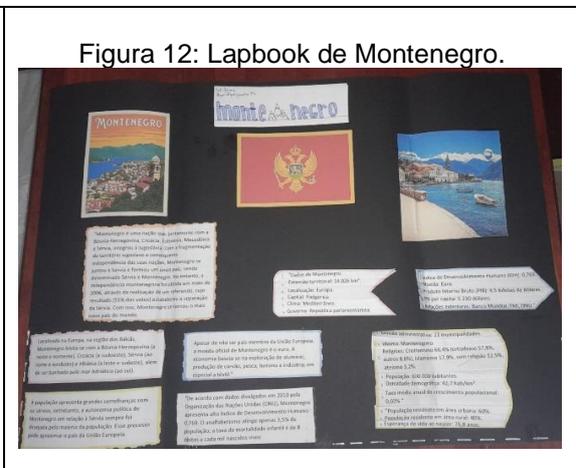
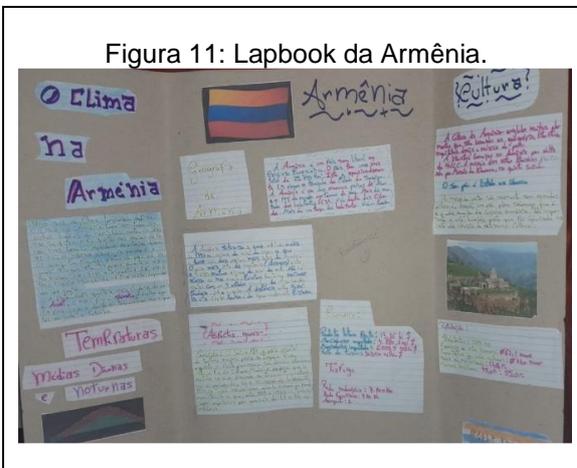
Depois da aula introdutória do dia 02 de março de 2023, foi passado uma atividade sobre a produção de um Lapbook. Cada estudante ficava com um país sorteado da Europa, que deveria constar: mapa de localização, aspectos gerais,

relevo, clima, cultura e curiosidades. Alguns exemplos estão disponíveis no Quadro. 9.

Em uma turma em que os estudantes pouco realizam as atividades, receberam bem a proposta do jogo do mapa e do Lapbook, pois, é uma atividade que não viram antes, e o novo desperta atenção, empolga e desafia.

O objetivo do jogo era trabalhar a espacialização dos estudantes através dos mapas, que pudessem tocar e olhar o mapa físico, com um desenvolvimento em grupo e não de forma isolada. O mapa oferece possibilidades para os estudantes, já que, “[...] é importante o uso do mapa no cotidiano das aulas de geografia, para auxiliar análises e desenvolver habilidades de observação, manuseio, reprodução, interpretação, correção e construção de mapas” (Cavalcanti, 2012, p.51)

Quadro 9: Lapbook dos estudantes do 9º2.



Fonte: pesquisa de campo do estágio - 2023.
Foto: Jamelly Almeida.

. É difícil pensar em uma de Geografia, sem mapas, fotografias, músicas e jogos, todavia, quando o professor pensar em construir e desenvolver um jogo será necessário considerar os seguintes aspectos de acordo com Castellar e Vilhena (2022, p.47- 48):

1. **Objetivos** – para direcionar o trabalho e dar significados às atividades – a questão relativa a O QUÊ;
2. **Público** – os sujeitos aos quais essa proposta se destina, em termos de faixa etária e número de participantes – a questão relativa a PARA QUEM;
3. **Materiais** – organizar, separar e produzir previamente o material para a realização da atividade ajuda no trabalho para saber o tipo de material a ser utilizado – a questão relativa a COM O QUÊ;
4. **Adaptações** – saber programar, apresentar situações mais desafiadoras, utilizar materiais concretos e outros – a questão relativa a DE QUE MODO;
5. **Tempo** – considerar o tempo utilizado para o jogo – a questão relativa a QUANDO e QUANTO;
6. **Espaço** – saber o local em que a atividade será desenvolvida e prepará-lo – a questão relativa ao ONDE;
7. **Dinâmica** – procedimentos a ser utilizados para desenvolvimento do projeto do projeto de trabalho – a questão relativa a COMO;
8. **Papel do adulto** – depende do teor da proposta e do fato de ser uma situação individual ou em grupo – a questão relativa a QUAL A FUNÇÃO;
9. **Proximidade a conteúdos** – na escolha do jogo, pode-se pensar nos aspectos relacionados aos conteúdos específicos – a questão reativa a QUAL O RECORTE;
10. **Avaliação da proposta** – previsão de um momento de análise crítica dos procedimentos adotados em relação aos resultados obtidos, a questão relativa a QUAL O IMPACTO PRODUZIDO;
11. **Continuidade** – estabelecer periodicidade que garanta a permanência do projeto de utilizações dos jogos – as questões relativas a COMO CONTINUAR e o QUE FAZER DEPOIS.

Note que os aspectos apresentados por Castellar e Vilhena (2022), envolve objetivos, público, materiais, adaptações, tempo, espaço, dinâmica, papel do adulto, proximidade com o conteúdo, avaliação e continuidade -, são onze instruções para desenvolver um jogo, dessa forma, a aprendizagem pode até ser mais divertida para o estudante, mas não significa que não se torna mais fácil para o professor, na verdade, desenvolver um jogo é complexo e trabalhoso, “[...] *jamais pense em usar os jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento [...]*” (Antunes, 2014, p.37). O planejamento dos jogos precisa de uma organização, principalmente se pensado para os estudantes com TDAH, mas, por que os jogos são tão empolgantes para estes?

Os jogos de computador são particularmente atraentes para crianças com TDAH porque representam atividades divertidas e interessantes nas quais

eles cumprem objetivos específicos e se sentem realizados. Ao trazerem uma mistura de fantasia, música, e enredos complexos, os jogos de computador e os *videogames* oferecem uma atividade uma variedade de desafios envolventes para manter mentes e mãos ocupadas (Saline, 2021, p.207).

Com os jogos os estudantes com TDAH ficam mais ocupados e empolgados. O TDAH, gosta de coisas diferentes, pode ser simples, mas, se for algo além do habitual, dificilmente não irá participar ou não ficará empolgado. Entretanto, se possível, o recomendável é avisar aos estudantes o que se pretende executar, “Crianças com TDAH gostam de saber o que vai acontecer, e previsibilidade ajuda a orientar suas escolhas” (Saline, 2021, p.39).

Para construir jogos para os estudantes com TDAH, é importante considerar: aumento de novidade e estímulos (como cores, formas e texturas); mudança da apresentação do conteúdo e materiais; atividades breves; *feedback* imediato; atividades em grupos; atividades que possam movimentar o corpo (às vezes, ficar em pé ajuda para controlar a hiperatividade); conteúdos mais difíceis pela parte da manhã é mais aconselhável, e instruções diretas.

Durante muito tempo confundiu-se “ensinar” com “transmitir” e, nesse contexto, o aluno era um agente passivo da aprendizagem e o professor um transmissor não necessariamente presente nas necessidades do aluno. Acreditava-se que toda aprendizagem ocorria pela repetição e que os alunos que não aprendiam eram responsáveis por essa deficiência e, portanto, merecedores do castigo da reprovação. Atualmente essa ideia é tão absurda quanto a ação de sanguessugas – invertebrados aquáticos usados para sangrias e curas de pacientes – e sabe-se que não existe ensino sem que ocorra a aprendizagem, e esta não acontece senão pela transformação, pela ação facilitadora do professor, do processo de busca do conhecimento, que deve sempre partir do aluno (Antunes, 2014, p.36).

O ensino tradicional vai exigir do estudante um determinado comportamento para ser seguido, que, o estudante com TDAH não tem como controlar (às vezes). Ou seja, aquele que não se ajustar ao modelo imposto será castigado.

A escola é um direito de todos e para todos, e, os estudantes com e sem TDAH, devem sentir que estão em um local de conhecimento e que não serão marginalizados ou oprimidos.

EXEMPLO 2:

O estágio supervisionado no ensino de Geografia III, ocorreu na Escola Maria da Luz Calderaro. A presente dinâmica que será demonstrada tem semelhanças com o exemplo anterior, todavia, com algumas diferenças importantes.

O exemplo 1 conta com um jogo para uma turma do ensino fundamental II, com maior qualitativo de estudantes, necessitando de mais mapas para o jogo acontecer com qualidade. No exemplo 2, a turma é do ensino médio, com um quantitativo menor de estudantes por sala, precisando de somente dois mapas para a dinâmica.

A dinâmica desenvolveu-se da seguinte forma: no dia 3 de agosto de 2023, sucedeu-se a dinâmica na biblioteca da escola, com o conteúdo da Formação do território e política do Brasil (Fig.15). A dinâmica foi organizada em três partes (Quadro. 10): **parte 1** (10 perguntas gerais do conteúdo), **parte 2** (10 perguntas do vídeo que tratava da ocupação do território brasileiro), e **parte 3** (10 perguntas com utilização de mapa).

Quadro 10: Perguntas da dinâmica⁷.

PARTE 1	PARTE 2	PARTE 3
1- O território brasileiro foi DESCOBERTO ou INVADIDO ?	11- A expansão marítima foi em que século?	21- Qual é o maior estado do Brasil?
2- Os portugueses NÃO invadiram o Brasil. Verdadeiro ou Falso?	12- Quem ficou com a maior extensão territorial?	22- Qual estado fica no LESTE do Amazonas?
3- Qual o nome do Tratado que dividiu o Brasil?	13- O que os espanhóis acharam quando chegaram à costa do Pacífico?	23- Qual estado fica NORTE do Rio grande do Sul?
4- O acordo de divisão da América do Sul foi feito entre...?	14- Como a colônia portuguesa foi dividida?	24- Qual estado fica no Oeste de Goiás?
5- O Brasil já era habitado antes da chegada dos portugueses?	15- No século XVI qual era a principal atividade para a coroa portuguesa?	25- Qual estado fica no SUL de Tocantins?
6- Quem habitava o Brasil antes da chegada dos portugueses?	16- Como eram chamadas as especiarias encontradas na Amazônia?	26- Qual estado fica NORTE de Minas Gerais?
7- O Brasil nunca foi explorado. Verdadeiro ou Falso.	17- Quais as principais atividades do século XIX?	27- Qual estado fica no Oeste do Piauí?
8 -Atualmente o Brasil está dividido em quantos estados?	18- Qual estado o Brasil comprou?	28- Qual estado fica no SUL do Mato Grosso?
9- O Brasil tem quantas regiões?	19- Como era chamado o Café?	29- Qual estado fica NORTE do Amazonas?
10 – E quais são as regiões?	20- Qual é o 5º maior país do mundo?	30- Qual estado fica no Oeste do Espírito Santo?

⁷ As perguntas desenvolvidas na dinâmica diferem do questionário normalmente utilizado pelos professores, pois, as perguntas foram respondidas de forma de jogo de competição e não no modo que estão acostumados, com perguntas e respostas através do papel.

Figura 15: Parte 3 da dinâmica com utilização de mapa.



Fonte: pesquisa de campo do estágio – 2023.
Foto: Jamelly Almeida.

A principal diferença entre o exemplo 1 para o exemplo 2, corresponde, que, o exemplo 1 se tem uma aula antes do jogo, e no exemplo 2, a aula acontece com o jogo. Nos dois jogos existe uma questão da competição, todavia, a forma como o estudante com TDAH será estimulado pode ser modificado, “[...] os jogos quando são pensados de forma colaborativa, a competição gera respeito às individualidades e não aos individualismos” (Adão, 2023, p. 54). Existe uma diferença entre um jogo pedagógico de um apenas de forma lúdica, pois:

[...] jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória (Antunes, 2014, p.38).

Dessa forma, o jogo do exemplo 2 visa o aprendizado pelo o jogo, enquanto, no exemplo 1 é um aprendizado com ajuda do jogo. Nota-se no Quadro 10, que o jogo foi dividido em três partes, sendo possível concluir em uma aula, em contrapartida, o exemplo 1 foram necessárias duas aulas: uma expositiva e outra para o jogo.

Com as orientações de Castellar e Vilhena (2022), que explanam que o público, ou seja, a faixa etária precisa ser considerado; em uma turma de ensino médio entende-se que o público tem uma maturidade maior do que aqueles do ensino fundamental, em função disso, a estrutura do jogo do exemplo 2 é mais complexa e mais detalhada, não significando menos organizada.

Como já mencionado, construir um jogo não é tarefa fácil, o professor de Geografia será um professor e pesquisador, quando planejar, organizar e pesquisar como desenvolverá o jogo.

EXEMPLO 3:

O exemplo 3, ocorreu na mesma escola do exemplo 2, acontecendo no dia 24 de agosto de 2023, das 13h até 13h45, na biblioteca. Os exemplos 1 e 2 são mais centrados em jogos, e o exemplo 3, se desenvolve com a aprendizagem por meio de situações-problema. Conforme situa Castellar e Vilhena (2022):

Além dos jogos e das brincadeiras, é possível desenvolver atividades por meio de **situações-problema**, que estimulam o raciocínio do aluno para que ele possa compreender conceitos e proposições e conduzir estratégias para analisá-los e associá-los aos dados da realidade (Castellar; Vilhena, 2022, p.49).

Existem diversas metodologias e alternativas pedagógicas, e a resolução de problemas é uma das alternativas. As situações-problemas fazem parte desta metodologia. Entretanto, por que a metodologia de resolução de problemas como uma alternativa nas aulas de Geografia, para estudantes com TDAH? “Como o TDAH envolve um déficit no funcionamento executivo, aqueles com o transtorno não serão tão bons nesse processo de reconstituição ou de soluções de problemas quanto as pessoas que não têm TDAH” (Barkley, 2023a, p.133). As funções executivas dos estudantes com TDAH devem ser desenvolvidas; o fato de o TDAH não ser considerado bom em algo, não é motivo para não construir atividades para trabalhar as funções executivas que são deficientes em quem tem TDAH. Como já mencionado, a questão não é o conteúdo, mas como o conteúdo é apresentado.

Mas as pessoas com TDAH são tão diversificadas quanto o restante da população, algumas podem achar interessantes assuntos pouco comuns como clima, animais ou insetos, tecnologia ou tópicos específicos da história. Se considerarem uma tarefa ou atividade interessantes, terão mais facilidade em iniciar e se manter nessa atividade (Barkley, 2023b, p.129).

Estes estudantes precisam de um “norte”, como uma pergunta, assim sendo, a aula começou com questionamentos para os estudantes sobre o que entendiam de “guerra” ou/e “conflitos armados”. Posteriormente a discussão, foi projetado uma

música que tratava do tema: *Conflitos Armados No Mundo de Guilherme Durans* (Quadro. 11).

Quadro 11: Letra da música: Conflitos Armados No Mundo de Guilherme Durans.

<p>Conflitos, atritos A guerra surgiu, religiosos, políticos Uma bomba explodiu</p> <p>Guerrilha é organizada Só buscam seus direitos na sua área injustiçada Governo é alvo do ataque Evitam fazer vítimas de exemplo tem as Farc</p> <p>Terrorismo é bagunçado Só buscam o terror e qualquer um pode ser alvo Sua ideologia tem que reinar Senão o Estado Islâmico ou Al-Qaeda vão atacar</p> <p>Uma área de controle eles querem ter Para os conflituosos, território é poder Desse jeito a guerra vai se manter E a absoluta paz nunca vai acontecer</p> <p>O caso da Irlanda entre religiosos Brigas incessantes protestantes e católicos Também tem o caso da Caxemira Entre o Paquistão, a Índia e a China A pobre região quer ser independente Em perder território não deixa os três contentes</p> <p>Conflitos, atritos A guerra surgiu Religiosos, políticos Uma bomba explodiu</p> <p>Os Curdos são um povo sem Estado Só buscam seus direitos Um poder centralizado Sem território fica complicado Viver sendo oprimidos ou marginalizados</p>	<p>A Catalunha quer ser independente Tem idioma, cultura e costumes diferentes Da Espanha, quer se separar E seu próprio território formar e prosperar</p> <p>A África pede piedade Pede o fim das guerras Tem suas necessidades Conflitos, de ódio e maldade Tem o Imperialismo e também o Apartheid</p> <p>Os Judeus precisavam escapar A única saída foi a diáspora Década de 40, movimento sionista Israel foi fundada, isso foi uma conquista Agora o povo tem onde se fixar Porém da Palestina esqueceram de cuidar</p> <p>Israel começou a aumentar Perturbando os Muçulmanos que começaram a atacar Guerra dos Seis Dias, Guerra do Yom Kippur Situações que aumentaram esse conflito Com essas guerras nada se faz O mundo ainda espera um pouco de amor e paz</p> <p>Conflitos, atritos A guerra surgiu Religiosos, políticos Uma bomba explodiu</p> <p>Conflitos, atritos A guerra surgiu Religiosos, políticos Uma bomba explodiu</p>
---	---

Fonte: <https://www.tudodegeografia.com/2022/01/musica-sobre-conflitos-armados.html>. Acesso em: 1 de janeiro de 2024.

Se a aula já se desenvolvia com a metodologia de resoluções de problemas, por que acrescentar uma música? Uma atividade não precisa somente ser considerada divertida e envolvente para os estudantes com TDAH, estes estudantes precisam de estímulo, como a música.

[...] acrescentar estímulos a uma tarefa pode aumentar a capacidade de crianças e adolescentes com TDAH de prestar atenção e concluí-la com menos erros. Por exemplo, o doutor Howard Abikoff e seus colegas da Escola

de Medicina da Universidade de Nova York determinaram há mais de uma década que adolescentes com TDAH eram capazes de concluir mais lições de matemática quando ouviam músicas de rock do que fazendo a tarefa sem nenhuma música de fundo. Isso sugere mais uma vez que alguma estimulação pode ser benéfica para a capacidade de crianças com TDAH de se concentrarem melhor e controlarem sua atenção (Barkley, 2023a, p.93).

Não podemos utilizar só da diversão e da novidade nas aulas, os estímulos também são importantes, pois, ambas podem ser mutualmente agradáveis no desenvolvimento das atividades.

Ademais, uma forma de trabalhar com a resolução de problemas é o modelo que Leite e Afonso (2001, p.256-257) *apud* Castellar e Vilhena (2022, p. 50), apresentam (Quadro. 12).

Quadro 12: Modelo de organização para trabalhar resoluções de problemas.

1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE	4ª FASE
SELEÇÃO DE CONTEXTO	FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	SÍNTESE E AVALIAÇÃO DO PROCESSO
Sabendo quais os problemas que pretende abordar ou após identificar os conteúdos que quer lecionar, o professor escolhe pelo menos um contexto problemático que permita abordar os conceitos selecionados.	Desenvolve-se a partir do trabalho dos alunos sobre o contexto problemático selecionado pelo professor, que desempenha apenas o papel de orientador do processo. A partir da análise do contexto problemático, os alunos devem explicar os problemas e questões que este lhes suscita, cabendo ao professor a tarefa de promover as explicações sobre os problemas formulados e, em seguida, selecionar as questões mais relevantes apresentadas pelos alunos.	É uma fase que pode ser mais longa. O professor orienta o trabalho, mas são os alunos que precisam resolver o problema. Os alunos terão de interpretá-lo, planejar a sua resolução, implementar as estratégias de resoluções planejadas, obter soluções e avalia-las. Durante esse processo, os alunos devem ter acesso a material para a pesquisa, e o professor deve assegurar as informações necessárias sobre os conteúdos e a localização dessas informações.	Etapa realizada em conjunto com o professor para verificar todos os problemas enfrentados e como foram resolvidos, com uma síntese final dos conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais obtidos. Em seguida, deve-se fazer uma avaliação do processo.

Fonte: Leite; Afonso, 2001, p.256-257 *apud* Castellar; Vilhena, 2022.

A proposta apresentada pode ser alterada de acordo com a realidade de cada escola e turma. Dessa forma, logo após que a música terminou os estudantes foram estigados para falarem a respeito de quais são as causas e conseqüências dos conflitos.

Com o prosseguimento da aula, os estudantes foram divididos em dois grupos, cada grupo tinha seu nome de país, presidente e diplomata. O nome do país, a escolha do presidente e do diplomata ficou a escolha de cada grupo.

Os países deveriam debaterem entre si, ficando um grupo com o lado positivo e outro com o lado negativo das guerras e/ou conflitos. Para o debate os estudantes podiam pesquisar as informações pelo o próprio celular. É importante salientar que:

[...] a necessidade de articular ensino com pesquisa (que é construção de conhecimento). Está subjacente a essa discussão o entendimento de que a pesquisa pode ser vista como procedimento de ensino, que tanto vale para o ensino fundamental como médio, que promovem a formação geral dos alunos [...] (Cavalcanti, 2012, p.78).

Como era em grupo os estudantes não tiveram problema no quesito de não poderem pesquisar, pois, todos tinham celular e aqueles que não tinham internet para a pesquisa o amigo que tinha acesso à internet compartilhava para o amigo pelo roteador Wi-Fi.

Após a pesquisa, cada grupo apresentava para turma o resultado da sua respectiva pesquisa, ou seja, os lados positivos e negativos das guerras e/ou conflitos. A aula não acabava com o debate, em seguida os grupos que estavam “em guerra”, deveriam através dos diplomatas chegarem em um acordo, pois, “Quando ensinamos geografia, queremos que o aluno entenda a realidade e saiba agir em situações do cotidiano [...]” (Castellar; Vilhena, 2022, p. 52). Os diplomatas concluíram que: ambos os países desistiriam da guerra e assinariam um acordo de paz.

Para além de meios alternativos que podem ajudar estudantes com TDAH, é necessário compreender, que, os meios alternativos abrangem o estudante de Geografia com e sem TDAH, uma vez que, a Geografia do antes é decorativa, que não é para todos, mas, para poucos. O estudante com TDAH, não precisa de pena, necessita de compreensão, “O que as crianças com TDAH desejam - e precisam – é sua compreensão, que você saiba e aceite o fato de que elas podem ser diferentes de você e dos colegas típicos em diversas capacidades importantes” (Barkley, 2023b, p.55).

Lacoste em sua obra *A Geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer Guerra*, já discutia a geografia dos professores, que, é a geografia ensinada para os estudantes’, e, não, aprendida pelo os estudantes, que, como cidadãos precisam do conhecimento que a Geografia oferece.

Pois, esse discurso pedagógico que é a geografia dos professores, que aparece tanto mais maçante quanto mais a *mass media* desvende seu espetáculo do mundo, dissimula, aos olhos de todos, o temível instrumento

de poderio que é a geografia para aqueles que detêm o poder (Lacoste, 2012, p.22).

Destarte, a Geografia é um conhecimento poderoso, que pode começar guerras e destruir impérios. A verdadeira Geografia aprendida se encontra perdida quando se é ensinada. Não é somente o estudante que é excluído com ensino tradicional de Geografia, mas, o estudante de Geografia com TDAH que se marginaliza com um modelo de ensino.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho objetivou analisar e discutir as alternativas colaborativas no processo de aprendizagem na Geografia para estudantes com TDAH, como também descrever a origem dos estudos sobre o TDAH e suas implicações na sala de aula, e articular a literatura com atividades pedagógicas específicas para estudantes com TDAH com metodologias e/ou recursos de aprendizagem na Geografia, e propor sugestões metodológicas de aprendizagem em uma abordagem inclusiva nas aulas de Geografia.

Ao decorrer da história o TDAH passou por diversas mudanças na nomenclatura, com as seguintes denominações: Déficit de Atenção (1775), Doença da Atenção (1798), Defeito Anormal do Controle Moral (1902), Transtorno do Comportamento Pós-encefálico (1920s), Doença Hiperkinética da Infância (1932), Dano Cerebral Mínimo (1947), Disfunção Cerebral Mínimo (1957), Transtorno Hiperkinético (1965), Reação Hiperkinético da Infância (1968), Transtorno Hiperkinético (1975), Transtorno de Déficit de Atenção (1980), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (1987), Transtorno Hiperkinético (1992), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (1994), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (2000), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (2013) e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (2018).

O TDAH passou de falha moral para um problema de origem fisiológica no século XX, com Still, em 1902, na palestra que ministrou no *Royal College of Physicians*. Com resultados mais sólidos nos anos de 1960, e com confirmação somente nos anos de 1990, com ajuda da neurociência, genética e neuropsicologia. Atualmente o TDAH é reconhecido pelo CID-10 e pelo DSM-V, com problema neurobiológico de origem genética, afetando de 3 a 5% das crianças, podendo acompanhar na vida adulta, em todas as regiões do mundo, e presentes em todas as classes sociais.

Os sintomas base do TDAH é desatenção, hiperatividade e impulsividade, que, conforme o DSM-V, o TDAH é caracterizado em três subtipos: predominante desatento, predominante hiperativo-impulsivo e combinado.

O TDAH acarreta em muitos prejuízos em ambientes familiares, sociais e escolares, sendo que normalmente os sintomas são mais acentuados quando a criança começa sua jornada escolar.

O estudante com TDAH não consegue se concentrar em atividades chatas e monótonas, e, em trabalhos poucos dinâmicos dificilmente finalizam por se sentirem sobrecarregados ou acharem que não são capazes. Estes estudantes recebem vários rótulos como: indisciplinados, inquietos e que são burras. Todavia, estes estudantes não são burros, só apreendem de formas diferentes -, nem em todos os casos os estudantes com TDAH precisaram de inervações, pois, o transtorno é heterogêneo, ou seja, se manifesta de diversas formas.

Quando se trata do ensino conservador e institucional de Geografia, os estudantes com TDAH, são excluídos, uma vez que, o modelo tradicional de ensino é caracterizado em aspectos de ensino passivo dos estudantes, estes, devem ficar calados e receberem o que o professor passa. O estudante com TDAH é biologicamente inquieto, gosta de conversar com os colegas de turma e com o professor quando interessado no conteúdo.

Dessa forma, meios alternativos de aprendizagem mais ativos, cria possibilidades para os estudantes com TDAH, como o jogo. Crianças e adolescentes com TDAH, comumente, gostam de atividade lúdicas, Diante disso, atividades e trabalhos mais coloridos, com som ou textura, dificilmente, os estudantes com o transtorno não participaram.

As pessoas com TDAH em situações e assuntos que gostam ficam com o chamado hiperfoco. Nestas situações os estudantes ficam tão concentrados que produzem resultados excelentes. Dessarte, a própria nomenclatura do TDAH é discutida por alguns autores, pois, o que seria é uma instabilidade de atenção ou um transtorno das funções executivas.

As funções executivas no TDAH são deficientes, como memória de trabalho e automotivação. No ensino tradicional de Geografia preza muito pelo decorar, o que já é uma implicação no TDAH, e a automotivação precisa ser estimulado, como novidades e recompensas. A motivação não precisa extravagante, pode ser através da competição com o trabalho em equipe. Pois, as funções executivas, mesmo que seja deficiente em TDAH, precisam ser estimuladas.

Na contemporaneidade, é estranho refletir que o transtorno mais estudado da medicina moderna, sofra tanta disformação na sociedade e perante profissionais da educação. Quando o professor não conhece os problemas, não consegue criar oportunidades.

O presente estudo não visou delimitar os meios alternativos para a aprendizagem de Geografia para estudantes com TDAH, mas, demonstrar que aqueles com TDAH não são burras ou indisciplinadas, são pessoas com suas possibilidades e limitações como qualquer outra pessoa sem o transtorno. Por mais professores trabalhando com possibilidades, pois, o conhecimento geográfico é primoroso, e não podemos deixar de mostrar para os estudantes com ou sem TDAH o que podem alcançar com a Geografia.

REFERÊNCIAS

- ADÃO, Nilton M.L. **Práticas de Ensino para uma Geografia no Século XXI: como os recursos digitais podem ser aliados do professor no terceiro milênio.** Rio de Janeiro, RJ: Freitas Bastos, 2023, p.100.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** 20, ed. – Petrópolis, Rj: Editora Vozes, 2014.
- BARKLEY, Russell A. **TDAH – 12 princípios para criar uma criança com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.** São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2023b.
- BARKLEY, Russell A. **TDAH: transtorno do déficit de atenção com hiperatividade.** – 1. ed.; 4. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2023a.
- BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni (org.). **TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: desafios, possibilidades e perspectivas interdisciplinares.** Belo Horizonte: Artesã, 2020.
- BRITES, Clay. **Como lidar com mentes a mil por hora: entenda o TDAH de uma vez por todas e descubra como mentes hiperativas e desatentas podem ter uma vida bem-sucedida.** 2.ed. – São Paulo: Editora, 2021, p.192.
- CARVALHO, Luis Osete Ribeiro; DUARTE, Francisco Ricardo; MENEZES, Afonso Henrique Novaes; SOUZA, Tito Eugênio Santos. **Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância.** Petrolina-PE: Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2019.
- CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2022. (Coleção Ideias em Ação).
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papiros, 2012.
- DUPAUL, George J.; STONER, Gary. **TDAH nas Escolas: Estratégias de Avaliação e Intervenção.** 1.ed. São Paulo: M. Books, 2007.
- DURANS, Guilherme. **Conflitos Armados no Mundo/ Guilherme Durans: música para aula de Geografia.** Youtube, 18 de nov. de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/NVWlmoswqpY>. Acesso em: 1 de janeiro de 2024.
- FIGUEIRÓ, Sofia Gomez (Coord.). **TDAH e você: Como esse transtorno impacta a sua vida.** –São Paulo, SP: Literare Books Internacional, 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LACOSTE, Yves. **A geografia - Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. – 19ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

LESSA, Marília de Castro. **Menino Tinoco, uma história sobre TDAH**. 2ª Edição – Aracaju: J. Andrade, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MARCON, Gabrielli Teresa Gadens; SARDAGNA, Helena Venites; SCHUSSLER, Dolores. **O questionário SNAP-IV como auxiliar psicopedagógico no diagnóstico PRELIMINAR do Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**. Constr. psicopedag. [online]. 2016, vol.24, n.25, pp. 99-118.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua: 100 perguntas e respostas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)**. 17.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

ORRÚ, Silvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2017.

PHELAN, Thomas W. **TDA/ TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. São Paulo: M.Books do Brasil Editora Ltda., 2005.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. – São Paulo: Summus Editorial, 2023.

ROHDE, Luis Augusto; BUITELAAR, Jan K.; GERLACH, Manfred; FARAONE, Stephen V. **Guia para compreensão e manejo do TDAH da World Federation of ADHD**. Porto Alegre: Artmed, 2019, p. 132.

SALINE, Sharon. **TDAH: Tudo o que seu filho com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade quer que você saiba**. São Paulo: Buzz Editora, 2021.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. 4.ed. – São Paulo: Globo, 2014, p.304.

TEIXEIRA, Gustavo. **Desatentos e hiperativos: manual para alunos, pais e professores**. – 7ª ed. – Rio de Janeiro: Bestseller, 2019.

TRINDADE, Gilmar Alves *et al.* **Geografia e ensino: dimensões teóricas e práticas para a sala de aula**. - Ilhéus, BA: Editus, 2017.

ANEXO A

Trechos selecionados da história em quadrinho Turma da Mônica: Mais Que Um Transtorno de Mauricio de Sousa.

1





3



7



"FOI QUANDO A PROFESSORA VEIO FALAR COMIGO NO FINAL DA AULA!"

PRECISO FALAR COM OS SEUS PAIS!



AI, AI! SERÁ QUE TÔ ENCRENCADA?

CALMA, DÉ! NÃO DEVE SER NADA DE MAIS!



"E NO DIA SEGUINTE..."

A SENHORA NOS CHAMOU?

ACONTECEU ALGUMA COISA COM A NOSSA FILHA?



NOTEI QUE A DÉBORA TEM SINAIS DE AGITAÇÃO E DESATENÇÃO EM AULA!

COMO ASSIM?



ACREDITO QUE VALHA A PENA PROCURAR UM MÉDICO PARA INVESTIGAR ISSO!



SÉRIO?

MAS QUE TIPO DE MÉDICO?



OS MAIS INDICADOS SÃO OS NEUROPEDIATRAS E OS PSQUIATRAS INFANTIS!

ESSES PROFISSIONAIS PODERÃO AVALIAR A SITUAÇÃO E DAR UM DIAGNÓSTICO PRECISO!





DESATENÇÃO

- DISTRAÇÃO
- ESQUECIMENTO
- DESORGANIZAÇÃO



HIPERATIVIDADE E IMPULSIVIDADE

- INQUIETUDE
- AGITAÇÃO
- ATTITUDES EXAGERADAS



E QUANTO MAIS TEMPO A ATIVIDADE EXIGIR A ATENÇÃO DELA, MAIS OS SINTOMAS PODEM PREVALECCER!



PRINCIPALMENTE EM ATIVIDADES CONSIDERADAS MONÓTONAS!



"COMO FICAR SENTADA ASSISTINDO À AULA..."

BLÁ! BLÁ!
BLÁ! BLÁ!
BLÁ! BLÁ!



"...OU GUARDAR OS BRINQUEDOS QUE ESPALHOU PELA CASA, POR EXEMPLO!"



COMO É QUE NUNCA PERCEBEMOS?

ISSO EXPLICA ELA SER TÃO AGITADA, FALANTE...

...E NUNCA TERMINAR SUAS TAREFAS!





