

# **REFORÇO ESCOLAR COMO FERRAMENTA NO ENFRENTAMENTO DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**

Amanda dos Santos Guarieiro<sup>1</sup>, Caroline Peçanha Neri Ramos<sup>1</sup>, Suzidarle da Silva Rosa Pereira<sup>1</sup>, Sílvia Lorenzoni Perim Seabra<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Acadêmicas do curso de Psicologia da Faculdade Multivix Vila Velha.

<sup>2</sup> Mestre e Doutora em Psicologia, docente da Faculdade Multivix Vila Velha.

## **RESUMO**

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH é um transtorno neuropsiquiátrico comum na infância, com sintomas prevalentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que afeta crianças e adolescentes em seus processos de aprendizagem. O objetivo geral do estudo foi implementar o reforço escolar como um auxílio no processo de aprendizagem de pessoas com TDAH. Para tanto, investigou-se o transtorno dentro de um contexto real, caracterizando-o como um estudo profundo de um caso específico. Buscando, desta maneira, proporcionar uma visão global do problema enquanto identificava fatores que podem facilitar o enfrentamento do fenômeno contemporâneo. Deste modo, foi realizado o acompanhamento de uma pré-adolescente de 12 anos de idade, do sexo feminino e com diagnóstico de TDAH, a fim de observar o desenvolvimento da participante frente às aulas de reforço escolar e os possíveis efeitos da ação para sua aprendizagem, fazendo uso de estratégias pedagógicas específicas para alunos desatentos e impulsivos. Os resultados apontam que, quando acompanhados, indivíduos com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade apresentam melhores resultados no âmbito escolar. Conclui-se, portanto, que o acompanhamento especializado e atento de pessoas com TDAH tem efeitos positivos no processo de aprendizagem desses indivíduos.

Palavras-chave: TDAH; Reforço Escolar; Aprendizagem.

## **1. INTRODUÇÃO**

De acordo com a Associação Brasileira de Déficit de Atenção - ABDA (2019), estima-se que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH afeta cerca de 7% das crianças em idade escolar e persiste ao longo da vida desses indivíduos, sendo reconhecido como um dos transtornos que mais afeta a autoestima das pessoas. Sabe-se, ainda, que é difícil para muitos indivíduos compreender que uma criança aparentemente normal, exigindo atenção e dando evidentes sinais de desatenção, possa ter um distúrbio hereditário, mas o TDAH está presente em cerca de 5% da população (TEIXEIRA, 2013).

Dados como estes são responsáveis pela ideia de construir um projeto que não somente traga as características principais do TDAH, mas também ofereça a esperança de meios que facilitem a vida desses indivíduos na difícil tarefa de sobreviver às

exigências da sociedade. Deste modo, o tema da pesquisa surge entendendo que, embora um indivíduo que tenha dificuldades para aprender e realizar algumas tarefas possa parecer normal, com o avanço do tempo suas dificuldades podem aparecer de forma mais acentuada, tornando a vida do sujeito mais difícil e estressante.

Este estudo, portanto, apresenta uma discussão a respeito do TDAH e seus prejuízos, colocando para o leitor a literatura recente sobre o tema, fruto de um cuidadoso e delimitado mapeamento literário a respeito do transtorno mencionado, além de propor o reforço escolar como possível ajuda técnica no enfrentamento do TDAH, visando ser um apoio para portadores, pais/cuidadores e profissionais da área de psicologia que pretendem intervir em indivíduos com sintomas de desatenção e impulsividade.

Assim, o objetivo deste estudo foi implementar o reforço escolar como um auxílio no processo de aprendizagem de uma criança desatenta e hiperativa/impulsiva, a fim de ampliar o conhecimento a respeito de intervenções que favoreçam sujeitos com TDAH. Portanto, especificamente pretende-se compreender os aspectos do transtorno, investigar as dificuldades enfrentadas por indivíduos diagnosticados, relacionar o desempenho escolar a possíveis determinantes de prejuízos emocionais, definir o que é e como funciona o reforço escolar individualizado e apontar sua importância.

Os capítulos seguirão fazendo um apanhado, de acordo com a literatura encontrada, a respeito das características gerais do TDAH, trazendo a relação do desatento com a escola, identificando os prejuízos emocionais que geralmente os acometem, evidenciando a necessidade de olhar para as individualidades, apresentando o reforço escolar individual como apoio técnico e apontando estratégias pedagógicas que podem auxiliar possíveis acompanhantes e educadores.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), de acordo com Muszkat, Miranda e Rizzutti (2017), caracteriza-se pela dificuldade em controlar os impulsos e modular a atenção, além da incapacidade em controlar o próprio nível de atividade motora e criar estratégias de ação, estando presente em cerca de 5% da população (TEIXEIRA, 2013). Este quadro se configura pela alteração no funcionamento do sistema neurobiológico cerebral, quando os neurotransmissores, que

são as substâncias químicas produzidas pelo cérebro, apresentam alterações no interior dos sistemas cerebrais que são responsáveis pelas funções da atenção e impulsividade (SILVA, 2009).

De acordo com a American Psychiatric Association (2014), o TDAH é um distúrbio neuropsiquiátrico comum na infância, com sintomas prevalentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade. Silva (2009) apresenta o TDAH como um transtorno de funcionamento de origem biológica marcado pela hereditariedade e que se manifesta no indivíduo antes dos sete anos de idade. De acordo com Uvo, Germano e Capellini (2017), as dificuldades encontradas pelas pessoas diagnosticadas com TDAH podem ser identificadas em vários domínios cognitivos, sendo os mais comuns o planejamento, a regulação do comportamento e a atenção seletiva. Entretanto, apesar dos sintomas fazer com que esses indivíduos se sintam diferentes dos outros ao longo do desenvolvimento, os mesmos parecem também ser parte significativa na estrutura da personalidade (CASTRO; LIMA, 2018).

Em relação à etiologia do transtorno, Castro e Lima (2018) afirmam que o TDAH é multifatorial, pois seus sintomas consistem em uma combinação de fatores ambientais, sociais, culturais e genéticos. Mas, sabe-se que em relação a aparência e a forma, o cérebro de uma pessoa com TDAH em nada se difere de um outro (SILVA, 2009) e que, diferente do que anteriormente era proposto, trata-se de uma disfunção e não de uma lesão (SCHWARTZMAN, 2001). O transtorno neurobiológico como afirma Souza e Souza (2017), pode se manifestar ainda na infância e acompanhar o indivíduo até sua fase adulta, abrangendo fatores genéticos, biológicos, psicológicos e sociais, caracterizando-se pela alteração da atenção, denotando dificuldade na concentração, hiperatividade, percebidos na inquietude e agitação, e impulsividade, com a dificuldade em aspectos de autocontrole.

Embora não existam diferenças anatômicas entre o cérebro de um indivíduo com TDAH e o de uma pessoa sem o transtorno, Silva (2009) afirma existir uma alteração na estrutura cerebral dos portadores do transtorno, apontando hipoperfusão cerebral nas regiões pré-frontal e pré-motora do cérebro, tendo como consequência uma diminuição do metabolismo nessas áreas, fazendo com que exista uma falha, responsável pela falta das capacidades reguladoras de “filtros” e “freios” desses sujeitos. Tais dados corroboram com a ideia de que os sinais de hiperatividade, impulsividade e desatenção são decorrentes de uma falha genética que leva a disfunções na porção frontal do cérebro, como afirma Signor e Santana (2020).

É comum perceber em pessoas com o transtorno, além dos relatos de desatenção, dificuldades em iniciar ou continuar tarefas, desorganização, esquecimento, fala impulsiva, problemas com autoridade e lentidão (CASTRO; LIMA, 2018). Portanto, corroborando com Uvo, Germano e Capellini (2017), o TDAH pode ser entendido como um transtorno com manifestações diversas que provocam prejuízos nos funcionamentos cognitivos e interpessoais, tendo como queixa principal o baixo rendimento escolar. Teixeira (2013) também traz como características a grande dificuldade de se organizar, fazendo com que constantemente o indivíduo com o transtorno perca seus materiais escolares e pertences pessoais, como dinheiro e brinquedos. Além disso, como consequência da hiperatividade/impulsividade, o portador de TDAH faz primeiro e pensa depois (SILVA, 2009), agindo irrefletidamente.

Sendo o TDAH, segundo Barkley (2006), uma das desordens neuropsiquiátricas mais comuns da infância e, como afirma, Schwartzman (2001), um dos problemas comportamentais crônicos mais comuns no mesmo período, fica evidente a necessidade de tirá-lo da fronteira da “marginalidade social”, como aponta Silva (2009), chamando a atenção para a necessidade de tratar, orientar e organizar esses indivíduos, a fim de que eles desempenhem suas potencialidades e/ou seus talentos especiais. Entretanto, são muitos os desafios vivenciados por eles, com prejuízos que vão além do ambiente escolar e perpassam, também, questões do dia a dia, como relacionamentos interpessoais e a convivência familiar (CASTRO; LIMA, 2018). Tais características se devem ao fato de a área cerebral responsável pelo controle pela filtragem dos estímulos, segundo Silva (2009), não ser muito eficiente. Vale ressaltar ainda, que, de acordo com Teixeira (2013), crianças com TDAH não diagnosticadas e/ou não tratadas apresentam sérios prejuízos no decorrer dos anos.

Por não ser considerada uma doença, o TDAH, segundo Souza e Souza (2017), não tem cura, apenas tratamento. Para Mattos (2020), quanto mais precoce é feito o diagnóstico e se inicia a procura de meios para a melhora dos sintomas, mais facilmente se evitam as consequências negativas. O tratamento envolve uma abordagem multidisciplinar, que inclui, além do uso de medicamentos, o uso de medidas e intervenções psicoeducativas (TEIXEIRA, 2013) que devem respeitar, de acordo com Silva (2009), a subjetividade comportamental de cada indivíduo, bem como os fatores ambientais em que eles estão inseridos e o desenvolvimento psicológico que tenha alcançado.

Deve-se, de acordo com Signor e Santana (2020), ensinar essas crianças a negociar seus desejos, a ouvir o outro, a compartilhar opiniões, pois é somente nessa relação social que esses indivíduos ganham a oportunidade de aprender regras de interação. Nesse sentido, excluir e apontar erros, com qualquer outra técnica que visa a “normalização” não se mostra eficaz quando o assunto é TDAH. Para Castro e Silva (2018), além da combinação medicamentosa utilizada para tratar o transtorno, a adoção de intervenções psicológicas e a criação de estratégias é o caminho correto a se seguir no tratamento dos sintomas residuais. Segundo Mattos (2020), em crianças portadoras do TDAH com problemas sérios de comportamento, técnicas comportamentais ajudam bastante e faz com que elas sejam menos propensas a quadros de ansiedade e baixa autoestima.

## **2.2 OS PREJUÍZOS EMOCIONAIS E A IMPORTÂNCIA DO ACOMPANHAMENTO INDIVIDUALIZADO**

É no ambiente escolar, de acordo com Souza e Souza (2017), que os principais sintomas de desatenção são identificados. É percebido, muitas vezes, que os portadores do TDAH acabam por não terminar suas tarefas, não faz os deveres de casa e apresentam dificuldades em se organizar (TEIXEIRA, 2013). Além disso, demonstram dificuldade em manter a atenção em atividades lúdicas, parecendo não escutar quando lhe dirigem a palavra e demonstrando grande relutância em se envolver em tarefas que exijam, de forma prolongada, esforço mental (SOUZA; SOUZA, 2017) fazendo com que, em alguns casos, conforme afirma Mattos (2020), sejam tidas como indolentes, burras, preguiçosas e/ou limitadas.

Silva (2009) afirma que é no início da vida escolar que se revela a potencialidade problemática do portador de TDAH. É nesse momento, segundo Signor e Santana (2020), que a criança começa a ser apontada como “agitada” e “desatenta”. É nesse momento, então, que se tem início o problema, pois, inseridos nessas interações, os estudantes passam a vivenciar o processo de estigmatização, assumindo uma condição problemática dentro de um espaço imposto pelo meio social (SIGNOR; SANTANA, 2020). Assim, o sistema educacional, de acordo com Mattos (2020), exige que esses indivíduos se mantenham quietos, sigam as regras e mantenham sua atenção por horas seguidas e sendo avaliados muitas vezes por provas monótonas, resultando em advertências constantes e baixas notas.

Mesmo indivíduos com TDAH sem comorbidade, segundo Mattos (2020), apresentam problemas emocionais significativos. Para Castro e Lima (2018), é possível

que longos períodos no convívio escolar vividos com sofrimento por pessoas com TDAH possam influenciar negativamente a construção da identidade desses indivíduos. Silva (2009) afirma que, por desconhecimento, portadores do transtorno, muitas vezes, recebem diariamente os mais variados rótulos e adjetivos pejorativos, dos quais não sabem como se defender e acabam padecendo de uma crônica baixa autoestima.

Para Silva (2009), a criança com TDAH absorve todas as críticas que desabam incessantemente sobre ela fazendo com que se sinta deslocada, inadequada e, de alguma forma, defeituosa, causando intenso sofrimento. Elas também podem, de acordo com Mattos (2020), ficar apáticas, apresentar falta de apetite e manifestar menos interesse em coisas que antes gostavam como brincadeiras e jogos.

Indivíduos com TDAH são constantemente considerados sonhadores e distraídos, pois, afirmam Castro e Lima (2018), apresentam dificuldades de selecionar estímulos. Para Silva (2019), fatos como esse podem fazer com que esses sujeitos desenvolvam uma autoimagem negativa em consequência de recebimento de críticas por anos. Para o autor, todos em algum momento desenvolvem uma desagradável autopercepção de incapacidade. Além disso, de acordo com Mattos (2020), crianças com TDAH tendem a ser mais rejeitadas por seus colegas de classe.

Sintomas como confusão, desorientação e perda do curso do pensamento impactam consideravelmente a qualidade de vida desses indivíduos (CASTRO e LIMA, 2018). Muitos deles descrevem períodos de profundo cansaço mental que, de acordo com Silva (2009), derivam da realização de tarefas nas quais são forçados a permanecer concentrados, como por exemplo, a entrega de trabalhos escolares. Para Teixeira (2013), os resultados negativos nas diversas esferas da vida do portador de TDAH podem gerar a perda da autoestima, tristeza e prejuízos nos relacionamentos sociais que, somados, demonstram potencial para desencadear episódios depressivos graves. Nesses casos, Mattos (2020) afirma ser necessário acompanhamento psicoterapêutico.

Nesse sentido, faz-se necessário, dentro do tratamento do TDAH, conforme afirma Silva (2009), analisar as vertentes do desconforto individual e social causadas por alguma manifestação advinda de um transtorno, pois a disfunção cerebral é diferente em cada pessoa. Segundo Mattos (2020), alguns aspectos no comportamento de crianças são comuns a todas, mas, em alguns casos, a apresentação das características tem particularidades, como no caso de pessoas com TDAH.

Posto isto, é necessário considerar, de acordo com Duarte (2019), que o indivíduo que não consegue aprender ou demonstra maior dificuldade em passar por esse processo precisa de um acompanhamento individualizado, na expectativa de que exista recuperação efetiva e ele se torne sujeito de aprendizagem. Portanto, o primeiro passo no enfrentamento do TDAH, de acordo com Mattos (2020), é identificar as habilidades pessoais que estão mais deficientes nesse indivíduo, conversando claramente sobre esses sintomas e como eles influenciam em seu comportamento.

Na busca pela normalização do indivíduo, as instituições podem acabar apontando erros e excluindo indivíduos das relações com o grupo de convívio, transformando características individuais em delito (SIGNOR; SANTANA, 2020). Nesse sentido, Silva (2009) caminha em direção contrária e afirma ser mais eficaz o educador respeitar essa individualidade, criando metas individuais, trocando ideias com o portador de TDAH para que ele se sinta acolhido e valorizado. Lembrando que, em conformidade com Mattos (2020), no tratamento de um indivíduo não existe “receita de bolo” que sirva para todos, pois cada caso tem suas particularidades e nenhuma criança é igual a outra.

### **2.3 REFORÇO ESCOLAR COMO APOIO TÉCNICO NO ENFRENTAMENTO DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**

O aluno que não consegue aprender, segundo Duarte (2019), necessita de um acompanhamento individualizado para que recupere efetivamente sua formação e se torne indivíduo da aprendizagem. Para Mota (2011), reforço escolar é a prática de ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem, entendendo que existem fatores de ordem subjetiva que interferem no desempenho escolar, trabalhando conteúdos defasados e reforçando aqueles ministrados em salas de aula. Tal afirmação corrobora com o objetivo que Duarte (2019) traz sobre a prática do reforço escolar, que se caracteriza com a aprendizagem de educandos em níveis de desigualdades em relação ao ritmo das turmas a qual pertencem. Posto isto, no que concerne aos prejuízos típicos do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, o desempenho insuficiente é uma característica do portador do transtorno (CASTRO; LIMA, 2018), o que pode significar a necessidade de um acompanhamento para além do ensino regular.

Após o diagnóstico do TDAH fruto de uma detalhada investigação, o médico, juntamente com a família poderão decidir pelo melhor tratamento disponível no enfrentamento do TDAH, que inclui intervenções interdisciplinares, como o reforço escolar (TEIXEIRA, 2013). Para melhorar os resultados, segundo Tiba (2010), a família poderá descobrir métodos que melhorem o desempenho de seus filhos, a fim de torná-

los mais competentes. Além disso, as intervenções psicossociais, de acordo com Souza e Souza (2017), incluem psicoeducação e habilidades de organização escolar. Para Silva (2009), com o acompanhamento adequado, um indivíduo portador de TDAH equipara-se aos demais e as dificuldades para priorizar suas tarefas, iniciá-las e/ou terminá-las, que segundo Castro e Lima (2018) é uma forte característica que pode, também, ser minimizada.

Segundo Tiba (2010), nem sempre as instituições de ensino conseguem dar um preparo substancial aos alunos. Deste modo, o reforço escolar, entendido como um serviço remunerado e privado que visa suplementar o ensino da escola formal e um apoio técnico que aposta no enriquecimento de competências, na superação de dificuldades e no preparo para exames (DUARTE, 2019), deve ser considerado dentro do tratamento do TDAH, pois intervenções dessa natureza determinam uma rotina de estudos e horários predeterminados que, de acordo com Teixeira (2013), são intervenções eficazes no tratamento de crianças desatentas.

Sabe-se que o acompanhamento de crianças com TDAH com as rotinas de casa por algum profissional se justifica pois, de acordo com Teixeira (2013), portadores de TDAH geralmente não terminam seus deveres de casa e apresentam dificuldades extremas em se organizar o que, naturalmente, acarreta diversos problemas. Além disso, a cobrança para que a criança cumpra metas, siga rotinas e execute tarefas, principalmente no âmbito escolar, se adequando a estrutura de uma educação continuada (SILVA, 2009), sugere a necessidade de alguém que a ajude a adequar-se a rotinas tão esquematizadas. Nesse contexto, afirma Duarte (2019), o educador entra como o facilitador dos processos de aprendizagem e deve considerar o fato de que crianças desatentas e impulsivas precisam de muito incentivo e estruturação para levar a cabo suas tarefas (SILVA, 2009), o que nem sempre cuidadores estão aptos a oferecer. Nesse sentido, é necessário também entender que na relação ensino-aprendizagem se vincula a subjetividade e que isso deve ser sempre considerado (MOTA, 2011).

Posto isto, espera-se que aquele que fará o acompanhamento do portador de TDAH seja, como Tiba (2010) chamou, um Líder Educador, que consiga despertar e entusiasmar aquele a quem acompanha, além de flexível o bastante para adaptar-se sem jamais deixar de perseguir os objetivos estabelecidos em função das necessidades e demandas específicas do indivíduo. É importante, também, estabelecer agendas de atividades rotineiras que visem a reestruturação de formas de resolver os problemas

(SILVA, 2019), além de, segundo Duarte (2019), ser um facilitador no processo de aprendizagem, pois para o autor, o educador do reforço escolar está desafiado a moldar-se a distintos materiais didáticos.

### **3. MÉTODOS E METODOLOGIA DE PESQUISA**

A metodologia desta pesquisa, quanto à natureza dos dados, assumiu uma abordagem qualitativa, pois pretendeu apresentar os resultados mediante descrições verbais. Objetivou investigar o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH dentro de um contexto real, caracterizando-se, de acordo com Gil (2017), como um estudo profundo de um caso específico. Visando, desta maneira, proporcionar uma visão global do problema enquanto identifica fatores que podem facilitar o enfrentamento do fenômeno contemporâneo.

Apresenta-se como uma pesquisa aplicada, com estudo elaborado e com finalidade de resolver problemas identificados no âmbito social. Para Gil (2017), pesquisas dessa natureza voltam sua aquisição de conhecimento à aplicação em situações específicas. Além disso, estuda as características do portador do TDAH, visando descobrir possíveis associações benéficas quando associado ao reforço escolar, o que a classifica, também, como uma pesquisa descritiva que estuda os aspectos gerais de um grupo específico por seu estado de saúde mental (GIL, 2017).

Desta maneira, a participante deste estudo, denominada A., uma pré-adolescente de 12 anos de idade, do sexo feminino, com a qual foi realizado um acompanhamento no contraturno de suas aulas obrigatórias, tem diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e está matriculada no sétimo ano do ensino regular de uma instituição de ensino privada. Foram aplicadas estratégias pedagógicas que incluíram a busca por atividades que despertassem o interesse da participante, o ato de delegar e dar retorno quando atividades fossem realizadas, a extinção de críticas, a criação de rotinas e agenda de compromissos. Além disso, foram desenvolvidas atividades que estimulassem a criatividade da participante e fornecidas informações a respeito do TDAH para A. e seus cuidadores, entre outras coisas, com intuito de observar diferenças no comportamento e rendimento da participante.

O período do acompanhamento foi de aproximadamente quinze dias, sendo realizado durante os dias da semana, de segunda a sexta-feira, e as atividades dependeram da demanda escolar de A. A intervenção foi realizada por uma das autoras

da pesquisa, no período máximo de duas horas por dia. Pretendeu-se, deste modo, observar o desenvolvimento de A. frente às aulas de reforço escolar e os possíveis efeitos da ação para sua aprendizagem.

Para a coleta de dados, optou-se também por um questionário apresentado por escrito, aberto e semiestruturado, que foi aplicado a um dos cuidadores responsáveis, nesta pesquisa, o pai. As informações coletadas a partir disso permitiram que percepções importantes a cerca daquilo que se propõe fossem caracterizadas.

Tendo em vista que a pesquisa envolve pessoas, todas as questões éticas foram resguardadas conforme a resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Desta maneira, foi entregue para o responsável pela aluna um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que continha explicações quanto aos objetivos, procedimentos que seriam realizados e justificativa da pesquisa. O documento contava, ainda, com detalhada explicação quanto aos possíveis danos decorrentes, a garantia da manutenção do sigilo e a privacidade dos participantes, bem como a plena liberdade em decidir sobre sua participação, sendo cabível desistência a qualquer momento, visando garantir sua autonomia de decisão.

#### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO**

Durante três semanas a participante A foi observada enquanto realizava sua rotina de estudos. Em um primeiro momento, observou-se a participante em seu ambiente de estudos de costume e seu desenvolvimento sem supervisão. Em seguida, a observação passou a contar com a introdução de um acompanhante colocando em prática estratégias pedagógicas que visam melhorar o desempenho da aluna, pois, de acordo com (SCHWARTZMAN, 2001) existe a necessidade de se criar estratégias que facilitem as relações e ajudem tanto o sujeito com TDAH quanto aqueles que estão ao seu redor. Deste modo, o objetivo das observações foi descrever, para posterior análise, o comportamento apresentado por A., bem como as repostas obtidas no contexto do reforço escolar.

Na primeira semana, datada do dia 20 a 24 de setembro do ano atual, foi explicado à participante que, naquela semana, sua rotina seria observada para que, posteriormente, no período de duas semanas, ela contasse com a ajuda de uma das pesquisadoras na realização de suas tarefas escolares. A observação ocorreu por um período de duas horas durante os dias da semana, com a participante desacompanhada

e seguindo sua rotina de estudos comum. Houve, nesse primeiro momento, o cuidado de não interferir em suas atividades e/ou comportamentos. De mesmo modo, ficou implícito o cuidado em manter uma distância considerável para que A. não se sentisse desconfortável e não houvesse prejuízos significativos para a coleta de dados e, posteriormente, para a análise das observações.

Percebeu-se que existia grande insistência por parte dos pais da pré-adolescente A. para que ela iniciasse a realização de suas tarefas. Observou-se um padrão de mais de 40 minutos, durante todos os dias observados, para que A. aceitasse começar a estudar. Nota-se que não havia organização em relação aos materiais da participante e ao seu ambiente de estudos. O início da realização das tarefas, em quatro dos cinco dias observados, envolveu choro, brigas e relutâncias por parte da participante, bem como gritos e estresse por parte dos cuidadores. A. demonstrava não saber quais atividades precisava realizar e não havia controle, de sua parte, sobre prazos de entregas de atividades e trabalhos exigidos por sua instituição de ensino. Neste sentido, notou-se, como afirma Silva (2009), a necessidade da autoavaliação por parte do cuidador para que entenda seus próprios comportamentos diante do transtorno e para que consiga reconhecer a diferença entre inabilidade e desobediência, entendendo quando a criança está apenas dando voz a seus impulsos.

O ambiente destinado a aluna para realização de suas atividades era a sala de jantar de sua residência, que dividia espaço com o ambiente onde assistiam televisão e aparentava ser o lugar de maior movimentação da casa, uma vez que liga todos os outros cômodos do local. Dessa forma, mostrou ser um ambiente barulhento e desorganizado, além de ter sido observado que sempre ocorrem distrações externas e/ou fatos que deslocam a atenção de A., tornando o início dos estudos difícil e prolongando sua finalização. Para Teixeira (2013), ambientes barulhentos corroboram para a perda da atenção e para a piora do rendimento de pessoas com TDAH. Nota-se, também, que em dias de apenas uma atividade, como a de leitura e interpretação de texto, a participante levou pouco mais de duas horas e meia para finalizá-la. Quando exigiam mais, e o tempo de estudos se prolongava, passado o período de uma hora e meia, A. demonstrava queda significativa de seu rendimento. Em dias de maior volume de tarefas, como quando havia deveres de complexidade mediana no mesmo dia, como matemática e português, por exemplo, a participante reclamava e geralmente não as finalizava.

Observou-se, também, que nem sempre havia retorno sobre seu rendimento por parte de seus cuidadores após a finalização das tarefas. Não se sabia, de mesmo modo, se A. havia realizado as tarefas de forma correta, uma vez que as realizava sem supervisão. O que vai contra Tiba (2010) que defende que a educação em casos de TDAH necessita ser feita de forma diretiva, estruturada, objetiva e orientada a metas. A participante A. mostrava-se sempre sonolenta, desmotivada e com muitas reclamações. Durante o período em que estudava, sempre surgia fome, necessidades de ir ao banheiro e constantes desculpas para interromper o processo.

Após observação de seu desempenho sem supervisão, a participante passou a ser acompanhada durante a realização de suas atividades. Primeiramente, foi criada uma agenda com as atividades pendentes e os trabalhos a serem entregues posteriormente devido ao grande acúmulo de trabalhos não entregues, divididas entre os dias da semana, após acordo com A., juntamente com sua família, pois, de acordo com Teixeira (2013), rotinas de estudos e agenda de compromissos com horários predeterminados e combinados com o indivíduo com TDAH facilitam o processo de aprendizagem. Mattos (2020) ainda atenta ao fato de ser imprescindível planejar a forma como acontecerá os estudos, portanto, foi determinado que o reforço aconteceria durante o período máximo de duas horas por dia, entre os dias 27 de setembro e 15 de outubro de 2021, de segunda a sexta feira.

De acordo com Silva (2009), se o indivíduo com TDAH for acompanhado adequadamente os resultados positivos começam a surgir. Posto isto, já com a agenda definida, buscou-se caminhos que gerassem interesse em A., pois é preciso ter em mente, segundo a ABDA (2017), que é importante despertar a motivação da criança com TDAH. Portanto, as atividades foram divididas de acordo com seu grupo de interesse, pois foi entendido, após conversa com a participante, quais as matérias que mais lhe despertavam interesse. Entende-se que negociações prévias são indicadas pois respeitam a opinião do indivíduo com transtorno, pois de acordo com Mattos (2020), é interessante considerar a opinião da criança acerca do local e dos horários de sua preferência. Assim, foi definido que seria aplicado primeiramente algo que gerasse mais interesse em A. para, posteriormente, ingressar em algo que pudesse comprometer sua participação. No primeiro dia, embora com certa relutância, todas as atividades propostas foram cumpridas. Observou-se que a ideia de uma agenda fez com que a participante percebesse a quantidade de atividades a serem realizadas, chamando-a a responsabilidade.

Nos dias seguintes, foi conversado com os cuidadores e a participante A. a respeito do TDAH, pois para Oliveira e Dias (2018) o fornecimento de informações sobre aspectos do transtorno são fundamentais para a manutenção do tratamento, e então, optou-se por mudar seu ambiente de estudos. Assim, as atividades do reforço começaram a acontecer em um escritório de sua residência. O espaço foi organizado de maneira a diminuir os estímulos visuais e sonoros que pudessem comprometer o processo de aprendizagem de A, pois, o ambiente, de acordo com Schwartzman (2001), deve conter poucos estímulos e ser o mais “clean” possível. De mesmo modo, Mattos (2020) corrobora com a ideia apresentada e afirma ser necessário ter o mínimo possível de coisas próximas da criança, posicionando o local de estudos longe da janela e de objetos de interesse. Em um ambiente mais tranquilo, observou-se que houve menos interrupções e as atividades puderam ser finalizadas no horário combinado.

No quarto dia de acompanhamento escolar, na atividade de estudos para uma prova de ciências, foi elaborado um jogo da memória que continha perguntas e respostas, visando estimular a criatividade. Embora entenda-se a importância de aprender a fazer as tarefas na forma padrão, é interessante incentivar a criatividade, estimulando a tentativa de encontrar formas diferentes de resolver os mesmos problemas (SILVA, 2009), pois, segundo Tiba (2010), mais importante do que tirar boas notas é o aprendizado. Para Mattos (2020), tornar o estudo prazeroso pode até ser difícil e requer um esforço por parte do educador, mas não é impossível. A. mostrou-se muito interessada e participativa, tanto na confecção das cartas para o jogo quanto na brincadeira em si. Percebe-se que, nesse dia, a participante demonstrou-se mais entusiasmada com a rotina de estudos.

No fim da primeira semana, conseguiu-se alcançar todos os objetivos da agenda estabelecida previamente. Neste dia, foram deferidos elogios ao desempenho e ao comprometimento da participante. Premiar quando as atividades foram feitas de forma positiva faz com se associe o sucesso da execução de um plano a algo positivo, reforçando positivamente o sujeito com TDAH (MATTOS, 2020). Neste dia, foi informado aos cuidadores que delegar e dar retorno é um instrumento importante para que o indivíduo consiga, futuramente, estabelecer um cobrador interno (TIBA, 2010), mostrando a necessidade de que eles se atentem a dar um retorno positivo quando A. realizar suas lições e, caso não faça, oferecer retorno compatível. Oferecer feedbacks positivos e/ou negativos precisam acontecer com sujeitos com TDAH, principalmente os positivos (ABDA, 2017).

No início da última semana de reforço escolar, foi percebido maior relutância por parte da aluna em seguir sua rotina. Para lidar com a situação, optou-se por não cobrar e não criticar a pré-adolescente. Buscou-se entender o motivo de seu desânimo, além de oferecer, dentro do que foi planejado para aquele dia, atividades que lhe despertassem interesse pois, segundo Silva (2009), indivíduos com TDAH podem se apresentar hiper concentrados em temas e atividades que lhe despertam interesse ou paixão. Portanto, neste dia em específico, A. teve maior liberdade para conduzir as atividades do reforço escolar, começando pela atividade de sua preferência e fazendo pausas regulares, pois, de acordo com Teixeira (2013), a conduta de oferecer pausas regulares e a possibilidade de mudar com frequência de atividade facilita o processo de aprendizagem.

De acordo com seu cuidador, A. sempre precisou de ajuda com as tarefas escolares, pois demorava para iniciá-las e apresentava-se continuamente dispersa, com dificuldades principalmente nas atividades de matemática, o que corrobora com Uvo, Germano e Capellini (2017) ao afirmarem que o TDAH se manifesta de forma heterogênea, provocando prejuízos cognitivos. Durante a observação, percebeu-se que normalmente a participante mantinha sua rotina sem supervisão, mas, eventualmente, aos finais de semana, recebia ajuda por parte de um de seus cuidadores. Ainda segundo os autores, é importante que cuidadores de crianças desatentas e hiperativas, além de terem conhecimento a respeito do transtorno, também saibam lidar de forma apropriada quando apresentados comportamentos típicos de pessoas com TDAH. O responsável por A. afirmou, ainda, que acompanhar a participante em suas tarefas compromete a relação afetiva dos dois, resultando um desgaste emocional. O que corrobora com a ideia de Duarte (2019), que aponta a necessidade de estruturação e incentivo que crianças desatentas e impulsivas apresentam quando tentam levar a cabo suas tarefas, o que nem sempre os cuidadores estão aptos a oferecer.

Questionado a respeito do reforço escolar, o cuidador afirmou ser benéfico, pois acredita que traz mais segurança para sua filha, que demonstra sentir-se mais confiante quando acompanhada, mas pontuou se preocupar com a falta de capacidade na execução das tarefas quando A. está sozinha. Schwartzman (2001), alerta para a necessidade de não cobrar das crianças com TDAH atitudes que elas não têm condições de exibir, além de ter em mente que é impossível processarmos todas as informações que aprendemos (TIBA,2010), principalmente se tratando de alguém com tendências a distração. Nesse sentido, a atitude positiva tanto do educador, quanto de

seus cuidadores, mostra ser um fator importante para a melhora do aprendizado (TEIXEIRA, 2013).

O responsável por A. aponta a necessidade de a criança ser motivada, pois com o tempo fica entediada e demonstra mal comportamento. Segundo Silva (2009), é importante que a pessoa com TDAH tenha um apoio que enxergue o lado divertido de suas características, fazendo com não se sinta inadequado e se concentre no assunto em questão, respeitando as reconhecidas dificuldades que esses sujeitos podem apresentar (SCHWARTZMAN, 2001), além de criar estratégias que despertem a motivação do indivíduo com o transtorno, levando em consideração que cada um tem o seu tempo (ABDA, 2019).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pesquisas direcionadas ao contexto educacional permite uma riqueza de trocas e conhecimentos não só ao que se refere ao profissional, mas, sobretudo àquilo que emerge na relação entre os indivíduos envolvidos. Acompanhar uma pessoa com um transtorno de aprendizado e perceber as consequências de ser alguém que possui um diagnóstico é certo e nos atinge diretamente. A demanda do outro nos é sensível e, para além do sentimento de impotência gerado pelo fracasso escolar, é com muita alegria que todos os resultados positivos são percebidos e todas as pequenas vitórias são exageradamente comemoradas.

Embora seja complexo lidar com a subjetividade do outro, consideramos que a intervenção do reforço escolar surtiu efeitos pois os resultados apontam que, organizar o espaço, mudar a forma de tratamento, acompanhar a rotina escolar e organizar os horários, seguir uma agenda previamente determinada, entre outras estratégias, geram resultados positivos. E, por mais que neste exercício nem sempre o resultado apresente-se de forma imediata, controlada ou positiva, e em alguns momentos possa ir à contramão dos objetivos, é válido e benéfico para as pessoas com TDAH, pois, percebe-se que a pesquisa alcançou o esperado a medida em que a participante aceitava as intervenções e recebia os feedbacks.

Observou-se que, antes do acompanhamento escolar, a participante mantinha uma rotina desorganizada que a levou a um grande acúmulo de tarefas não realizadas e um desempenho escolar que trazia sofrimento não somente para ela, mas sobretudo para sua família. Neste sentido, entende-se que, lidar com uma pessoa com TDAH está

para além de notas obtidas e conhecimento adquirido, pois interfere em quesitos de bem-estar individual e coletivo, uma vez que esse indivíduo está inserido também em um contexto familiar e, assim, envolve outras pessoas em sua teia desatenta e inquieta.

Além disso, percebeu-se, ao longo do processo, que a pessoa com TDAH precisa lidar com as exigências de um sistema educacional com um modelo de aprendizagem que não permite dificuldades, muito pelo contrário, força que o sujeito se adapte às custas da sua autoestima, estigmatizando-o, excluindo-o, e influenciando negativamente a construção da sua identidade. Sugere-se, portanto, a continuidade da pesquisa sobre o assunto proposto, a fim de que se amplie o conhecimento a respeito do reforço escolar para crianças desatentas e inquietas, proporcionando condições favoráveis para aplicação do método aplicado.

## REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed; 2014.

Associação Brasileira de Déficit de Atenção. **Manejando da Melhor Maneira Possível o TDAH**. 2019. Disponível em: <https://tdah.org.br/manejando-da-melhor-maneira-possivel-o-tdah/>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BARKLEY, R. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento. Tradutor: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTRO, Carolina Xavier Lima; LIMA, Ricardo Franco de. Consequências do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na idade adulta. **Psicopedagogia**, Campinas, Sp, v. 106, n. 35, p. 61-72, 2018.

DUARTE, Natan de Oliveira. **Reforço Escolar**: cooperação eficaz para o aprimoramento educacional do aluno. 2019. 9 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciência e Tecnologia, Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua**: 100 perguntas e respostas sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). 17. ed. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2020.

MOTA, Maria Creusa. **O REFORÇO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL**: uma leitura a partir da psicanálise. 2011. 92 f. Monografia (Especialização) - Curso de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MUSZKAT, Mauro; MIRANDA, Monica Carolina; RIZZUTTI, Sueli. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade**. São Paulo: Cortez, 2017. 350 p.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Psicoeducação do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: o que, como e para quem informar? **Temas em Psicologia**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 243-261, mar. 2018.

SIGNOR, Rita de Cassia Fernandes; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. A constituição da subjetividade na criança com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Bachtiniana**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 210-228, abr. 2020.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Inquietas**: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SOUZA, Lorryne Claudino de; SOUZA, Carla Salomé Margarida de. TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH): reflexões iniciais. **Universidade, Formação e Cidadania**: VI semana de integração, [s. /], v. 6, n. 1, p. 795-804, jun. 2017.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual dos Transtornos Escolares**: entendendo o problema de crianças e adolescentes na escola. Rio de Janeiro: Bestbolsa, 2013. 247 p.

TIBA, Içami. **Quem Ama, Educa!** 42. ed. São Paulo: Integrare, 2010. 270 p.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtorno de Déficit de Atenção**. São Paulo: Mackenzie, 2001. 115 p. (NeuroFácil 1).

UVO, Maria Ferraz Conti; GERMANO, Giseli Donadon; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho de escolares com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em habilidades metalinguísticas, leitura e compreensão leitora. **Cefac**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 7-19, fev. 2017.