

PELAS MÃOS DE UMA CRIANÇA COM TDAH: UM DIÁLOGO COM A EMOÇÃO

Ana Aparecida Tavares da Silveira (1); Fabyana Soares de Oliveira (2); Marcilene França da Silva Tabosa (3); Sara Maria Pinheiro Peixoto (4); Maria Aparecida Dias (5)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN)
anatal@oi.com.br

Resumo:

O ser humano vive constantemente procurando respostas para suas inquietações. Em se tratando dos professores essas inquietações são frequentes em virtude das constantes mudanças que ocorrem na sociedade e conseqüentemente na educação. Os professores precisam constantemente refletir sobre seu fazer pedagógico, se reinventar, descobrir novas formas de ensinar e aprender. Nesse sentido, buscamos com esse trabalho refletir sobre um relato de experiência pedagógico inclusivo que foi se concretizando nas aulas de práticas corporais de aventura ministradas na educação física escolar. Nessa experiência foi possível conquistar a atenção e participação de Hope, aluno com necessidades educacionais especiais, que precisava de um olhar diferenciado, pois se isolava de todas as pessoas presentes na escola, ficando sempre a margem do processo ensino-aprendizagem. Os resultados e discussões apontaram para um fazer pedagógico construído para além de um diagnóstico clínico que tentava definir as características comportamentais dessa criança, considerando as especificidades de ter TDAH. Caminhamos em direção a uma educação inclusiva que partia da subjetividade do aluno, sendo desvendada pela afetividade e pela emoção.

Palavras-chave: Educação Física, Escola, Inclusão, Emoção.

Introdução

Vivemos em uma sociedade que valoriza muito os conhecimentos racionais mensurados, desconsiderando, muitas vezes, a emoção como elemento fundamental nessa construção do saber e na formação do indivíduo. Para Maturana (2004, p.221) “[...] todos os domínios racionais que produzimos como seres humanos – seja qual for o domínio operacional em que ocorrem as ações que o constituem – têm um fundamento emocional”, pois são constituídos como resultado de alguma preferência que se move de um domínio de ações a outro ou de um domínio racional a outro. Tudo que nós fazemos parte de algo que nos move, nos mobiliza, nos sensibiliza, nos emociona.

Partindo dessa compreensão, elencamos como objetivo desse trabalho refletir sobre um relato de experiência pedagógico que nos sensibilizou, o de garantir a participação de Hope junto a todos os outros alunos nas aulas de Práticas Corporais de Aventura - PCA¹

¹ Corresponde a uma unidade temática no campo da Educação Física Escolar determinada pela nova Base Curricular Comum – BNCC, substituindo os conteúdos definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs.

ministradas na educação física escolar. Hope é um aluno com necessidades educacionais especiais, que precisava de um olhar diferenciado, pois se isolava dos demais sujeitos presentes na escola. Isso provocava grande inquietude nos professores, pois não sabiam como envolvê-lo nas aulas.

Assim, fomos provocados, a encontrar respostas para esse desafio posto em nossas aulas e tentamos compreender como conseguimos contribuir com o processo de inclusão que vem sendo construído na escola, buscando superar as angústias dos professores que se sentem despreparados para contribuir com o processo de inclusão e avançar profissionalmente rumo à tão sonhada educação inclusiva.

Metodologia

Esta proposta de trabalho trata-se de um relato de experiência pedagógico realizado através da utilização da narrativa como técnica metodológica. Segundo Dutra (2002), a narrativa é uma estratégia qualitativa de pesquisa fenomenológica e existencial por construir e reconstruir através da linguagem as expressões do pesquisador, que ao serem reveladas ao leitor somam-se as suas experiências. A narrativa mostra-se como comunhão do conhecimento, entrelaçando sujeito-objeto e leitor, uma vez que conta a história do pesquisador e nos introduz no seu mundo, tornando-nos participantes de sua experiência e possibilitando novos sentidos para o vivido.

Para situarmos a criança envolvida na experiência, destacamos inicialmente, que Hope² é o pseudônimo de uma criança de nove anos de idade que não participava de nenhuma das aulas. Chegou à escola em 2016 para frequentar o 3º ano do ensino fundamental no turno matutino do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Maria Cristina Ozório Tavares localizada na cidade do Natal/RN. Conseguia falar, mas não gostava de se comunicar, com raras exceções, apenas com a professora polivalente. Era uma criança arredia, que não interagiu com os colegas, chorava com frequência em qualquer situação que lhe incomodasse e não realizava as atividades em sala. Na quadra não era muito diferente, se isolava em um canto e fugia sempre que nos aproximávamos, recusando-se a participar das aulas.

No ano seguinte desenvolvemos na sala de Hope o projeto “práticas corporais de aventura e mídia”. Esse trabalho contou com a parceria do Laboratório de Educação Física,

² Esse nome foi escolhido por significar esperança em português, sendo muito marcante para representar a criança com a qual vivenciamos essa experiência pedagógica.

Esporte e Mídia (LEFEM), do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que forneceu materiais tecnológicos para intervenção (câmera *Go Pro*, videogame *X-Box* e *tablets*) e uma bolsista. O objetivo geral do projeto era oportunizar o acesso as práticas corporais de aventura como parte da cultura de movimento da sociedade contemporânea, vivenciando e registrando-as em fotos e vídeos. Como objetivos específicos destacamos: conhecer a origens e histórias, compreender e se familiarizar com as práticas corporais de aventura; explorar os recursos tecnológicos disponibilizados durante as atividades propostas; adquirir noções básicas de como manipular as ferramentas tecnológicas; despertar o interesse dos alunos em registrar momentos por meio de fotos e vídeos; socializar e apreciar as imagens produzidas; estimular a prática dos esportes de aventura de forma autônoma e envolver todos os alunos nas atividades propostas.

Foram eleitas, com a participação dos alunos, cinco práticas corporais de aventura que seriam trabalhadas com a turma: Skate³, Ciclismo⁴, Slackline⁵, Corrida de Orientação⁶ e Arvorismo⁷. O conteúdo foi desenvolvido inicialmente com um questionário diagnóstico e posteriormente por pesquisas, aulas com vídeos, slides, desenhos de mapas da escola, construções de textos e muitas vivências.

Ao narrar nossa experiência com Hope, compreendemos que se efetua um diálogo intenso entre o que narramos e o que é narrado, assim como entre nós e os leitores dessa narrativa, transmutando essa experiência no próprio ato de narrar e de acessar esse conhecimento produzido.

Resultados e discussões

O isolamento de uma criança na escola para Camargo e Bosa (2009) pode ser resultado de fatores como o desinteresse pelo que está sendo oferecido, vinculado às preferências, a falta de compreensão, a convivência restrita a poucas pessoas nos primeiros anos de vida ou até em decorrência do autismo. Conforme essas autoras, isolar-se não é uma recusa proposital, portanto merece investigação e relações interpessoais que possam ajudar na inclusão escolar.

³ Fazer uso do skate, realizando diferentes movimentos e manobras.

⁴ Utiliza a bicicleta, realizando percursos diferentes com ou sem obstáculos e manobras.

⁵ Passar andando ou realizar saltos com equilíbrio sobre uma fita presa entre pontos que estão acima do solo.

⁶ Percorrer uma determinada distância em terreno variado, usando mapa e bússola, tendo que passar obrigatoriamente por determinados pontos de controle.

⁷ Deslocamento realizado entre plataformas ou cordas suspensas nas árvores.

A mãe de Hope, ao ser informada sobre as dificuldades que os professores encontravam para envolvê-lo nas aulas, começou, desde então, uma busca para tentar compreender o comportamento dele. Encontrou na medicina um diagnóstico que aponta para o Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade - TDAH. De acordo com Rohde e Mattos (2003) esse olhar mais sensível do professor para o aluno vem contribuindo para que a maioria das pesquisas desenvolvidas sobre TDAH, na atualidade, seja realizada com pacientes que freqüentam o ensino fundamental.

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é definido a partir de um curso crônico o qual conduz a diversos comprometimentos. [...] O transtorno apresenta como características nucleares a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade, e seu diagnóstico é fundamentalmente clínico (MESQUITA et al., 2009, p.1).

No Brasil, esse transtorno vem sendo uma das principais causas de procura por atendimento em ambulatórios de saúde mental de crianças e adolescentes (FARAONE et al., 2003). O crescimento desse diagnóstico vem ocorrendo porque na atualidade os pais estão mais atentos aos seus filhos e vêm, junto aos professores, observando as dificuldades apresentadas na escola e em casa. Buscam assim ajuda médica no intuito de garantir a aprendizagem e o atendimento educacional especializado, caso seja necessário.

Segundo Glat e Blanco (2009, p.18) “[...] a educação especial constitui-se como um arcabouço consistente de conhecimentos teóricos e práticos, estratégias, metodologias e recursos para auxiliar a promoção de aprendizagem de alunos com deficiências e outros comprometimentos”. Embora o TDHA não seja considerado uma deficiência, suas características como o padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade podem causar grandes prejuízos em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento (MESQUITA et al., 2009), comprometendo em parte a vida escolar do aluno, todavia não é essa a principal causa das dificuldades de aprendizagem apontada por alguns autores.

Conforme Glat e Blanco (2009, p.26) “[...] o conceito de necessidade educacional especial, por sua vez, está intimamente relacionado à interação do aluno à proposta ou realidade educativa com a qual ele se depara”, ou seja, sua relação com a aprendizagem é determinada de acordo com o contexto em que é vivido pelo aluno, sendo fundamentais suas

relações sócio-familiares ou culturais e condições emocionais.

Assim, envolver Hope em nossas aulas não dependia apenas de compreendê-lo por meio de uma visão biomédica, que se pensada isoladamente na escola podia rotular o aluno, enquadrando-o em categorias que revelaria muito pouco sobre quem é ele, suas preferências e possibilidades. Era preciso ir além, fazia-se necessário um olhar mais sensível que o conquistasse pelo afeto e pela emoção.

A emoção e o amor para Maturana (2004, p.222) é o que “fundamenta e constitui o domínio social como âmbito comportamental em que animais, em convivência próxima, vivem em mútua aceitação”, todavia a limitação cultural que nos é imposta na sociedade ocidental não nos permite perceber que esses elementos entrelaçados com a racionalidade, a fisiologia, a anatomia e a ontogenia participam “nas gerações das consciências individuais, social e de mundo na criança em crescimento”.

Deste modo passamos a investir nas relações de afeto com Hope, tentando conquistar sua atenção durante todo o ano de 2016 em que ele freqüentava o 3º ano do ensino fundamental. Sempre o convidávamos a participar das aulas, mas ele sempre se recusava e fugiu para longe. A princípio não funcionava, mas ao final do ano ele já se mostrava mais acessível em atividades individuais ou em dupla, que eram realizadas nos dez minutos finais das aulas, quando a turma ficava livre para brincar e nós tentávamos mais uma vez realizar as atividades propostas na aula com Hope.

No 4º ano, ele não era mais aluno novato e aparentemente ainda não estava totalmente familiarizado com a escola, os funcionários, os colegas e as professoras, pois ainda não se envolvia com as atividades propostas. Começou a freqüentar conosco as aulas de xadrez oferecidas na escola, mas tentava manter certa distância, tentando brincar sozinho, entretanto a necessidade de um par para o jogo foi o aproximando gradativamente, estreitando pouco a pouco as relações de afetividade. De acordo com Merleau-Ponty (2006) as relações de afetividade não são desprovidas de sentidos, ela transita pelo nosso corpo e é com ele que aprendemos. Assim, Hope foi desenvolvendo sua capacidade de se relacionar com as outras pessoas ao seu redor, apresentando resultados positivos em sua aprendizagem.

Para Wallon (1968), a afetividade extrapola a “permissividade e amorosidade”. Configura-se em um sentido mais extenso, na relação íntima com o outro, sua mediação e emoção que permeia todo esse processo. A afetividade

é essencial na formação do sujeito em enquanto corpo, que senti, percebe, aprende e vive.

Ao começar as vivências de práticas corporais de aventura Hope não se mostrou mais tão resistente, vivenciou o skate junto com os demais colegas dentro do horário da aula, na primeira tentativa que fizemos. Ele se movimentou no equipamento com nossa ajuda, mas conseguia se equilibrar sem muita dificuldade. Era perceptível o interesse dele pela aula, se aproximando mais da turma e fixando o olhar nos colegas em movimento sobre o skate. Os olhos de Hope brilhavam, a alegria era visível e a sensação de emoção tomou conta de seu corpo, rompendo desta forma com a rejeição as aulas de educação física. Observando essa situação, concordamos que:

[...] são nossas emoções (desejos, preferências medos, ambições...) – e não a razão – que determinam, a cada momento, o que fazemos ou deixamos de fazer. Cada vez que afirmamos que nossa conduta é racional, os argumentos que esgrimimos nessa afirmação ocultam os fundamentos emocionais em que ela se apóia, assim como aqueles a partir dos quais surge nosso suposto comportamento racional (MATURANA, 2004, p.29).

Desta forma, entendemos que a emoção ligada às preferências e desejos, assim como a afetividade colaboraram para que Hope se interessasse pelas aulas. A caminhada não foi fácil, tivemos que solicitar sua participação muitas vezes, mas a garantimos nas demais aulas que foram trabalhados o Ciclismo, o Slackline, o Arvorismo, a Corrida de Orientação e nas atividades com Xbox. Chegou um momento em que não havia mais resistência, nem fuga, pelo contrário tivemos mais avanços.

Na Corrida de Orientação Hope participou de uma equipe com três participantes e fez todo o percurso junto com as colegas. Também fotografou e filmou todas as cinco práticas realizadas com a turma, utilizando os tablets e a câmera Go Pro disponibilizada pelo LEFEM. Enfim, se deixou levar pelas novas experiências que lhe eram apresentadas e que causavam novas sensações de prazer.

Nesse contexto, podemos citar as práticas corporais de aventura como uma prática que proporciona uma nova vivência aos alunos, rompendo com os paradigmas criados em relação às aulas, que quase sempre tem seus conteúdos associados aos esportes de quadra. Tais práticas, atualmente ganham destaque por sua dinamicidade e possibilidade de interromper a monotonia cotidiana. Além disso, trazem consigo uma característica marcante e peculiar

em relação às outras práticas, recebendo influências de outros sentidos humanos como: as sensações que o movimento proporciona, os sentimentos com os quais os praticantes devem se confrontar para experimentar a atividade e a intuição agora é válida como elemento essencial na tomada de decisão” (PEREIRA, 2013). Desta forma:

Há que se refletir sobre os estudos emocionais associados à prática de aventura, no sentido de se aprofundar os conhecimentos. Alguns dados analisados indicam a presença de sentimentos, sensações e emoções consideradas receosas, como ansiedade, insegurança e tensão, bem como aquelas consideradas prazerosas como alegria, desafio, além de outros que articulam ambos os polos: como o medo desencadeando boas emoções pelas características em ambientes naturais (RIBEIRO, 2013, p.31).

Esses sentimentos estão presentes nas práticas de aventura realizadas na escola, embora haja riscos muito menos marcantes que os praticados junto à natureza. Andar de skate, se equilibrar no Slakeline ou realizar algum salto semelhante aos realizados no Parkour, por exemplos, para uma criança que nunca teve acesso ao equipamento gera um turbilhão de sentimentos e sensações que segundo Ribeiro (2013) promove autossuperação, autoconhecimento e prazer, oportunizando uma nova forma de conceber o esporte, o lazer e o corpo. E acreditamos que para Hope além de todas essas sensações também contribuiu no seu processo de inclusão.

Conclusões

Concordamos com Mantoan (2006, p.192) que em defesa de uma educação para todos e que faça sentido para o aluno, “as ações educativas inclusivas que propomos têm como eixo o convívio com as diferenças, a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla a sua subjetividade [...]”. Nesse sentido acreditamos que conseguimos tocar a subjetividade de Hope, afluando nele uma nova relação com o mundo ao seu redor.

Essa criança estava inserida na escola pelo seu direito a educação, mas não estava participando de um processo de aprendizagem inclusiva. Não temos a intenção de afirmar que nossa experiência efetivou a inclusão de Hope na escola, mas que colaborou para avançar nesse sentido, pois o seu direito ao conhecimento e

sua formação enquanto sujeito estavam comprometidas e precisavam de uma atenção especial da nossa parte e intuitivamente percebemos no afeto um caminho possível.

Em conformidade com esse pensamento reforçamos que a afetividade entendida aqui perpassa por “[...] um conceito mais amplo, envolvendo vivências e formas de expressão humanas mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação de sistemas simbólicos culturais pelo indivíduo, que vão possibilitar sua representação, mas tendo como origem as emoções (LEITE, 2006, p.21).

Em termos epistemológicos compreendemos que a afetividade diz respeito a qualquer experiência emotiva vivenciada pelo sujeito em sua relação com o mundo, à forma como esse sujeito é afetado pelos acontecimentos da vida, o que não dispensa o domínio da razão, a singularidade e complexidade do aparelho epistêmico que o compõe, enfim, a aspectos indissociáveis do processo cognitivo (SOUSA; BASTOS, 2011, p.171).

Nessa ótica, percebemos que Hope foi afetado por toda a conjuntura de vivências e relações humanas mais intrincadas entre si. Na perspectiva de Wallon (1968), versamos aqui sobre uma dimensão que é interpelada pelo movimento, cognitivo, afetivo e de formação do eu, que se fez presente nas aulas de práticas corporais de aventura realizadas nas aulas de educação física.

Acreditamos que a educação física escolar é tão importante para o processo de inclusão quanto qualquer outra disciplina da grade curricular, todavia por não trabalhar com resultados mensuráveis do conhecimento racional, não tem obtido ainda o merecido valor, o respeito e o status de produtora de conhecimento. Se um por um lado é desvalorizada, por outro ganha a preferência e o afeto dos alunos, pois trabalha com o corpo em movimento, com o que dá prazer e às vezes tristeza, frustrações, mas permite o experimentar das mais diversas sensações ao sujeito. Sobre isso afirma (DIAS, 2006, p.52):

Quando é disponibilizado o movimento à criança, percebe-se nela a possibilidade de expressão. Os gestos revelam sentimentos, desejos e elementos que nos aproximam de sua realidade enquanto sujeito. [...] O prazer do movimento é também a possibilidade de criar, de fornecer uma leitura muito íntima da história do sujeito, possua ele ou não

Deste modo, ao vivenciar o movimento em cima de um skate Hope revelou elementos do seu eu que nos aproximou de sua realidade enquanto sujeito. Nos fez refletir sobre as mudanças que estavam ocorrendo no seu íntimo, que o aproximava das nossas aulas.

Pelas mãos de uma criança com TDAH fomos puxadas e instigadas a repensar nossa prática pedagógica, considerando que muitas vezes, nós professores, ficamos esperando por cursos de especialização, aperfeiçoamentos, formações continuadas, entre outros que possam nos fazer sentir preparados frente aos novos desafios que sujeitos constantemente na educação, aqui em especial a educação inclusiva. Talvez isso ocorra justamente por não conseguirmos vislumbrar a importância da emoção em nossas relações com os alunos, com a sua formação e com os conteúdos estudados.

Para Maturana (2004, p.10) “é a emoção que define a ação”, então ao considerar a educação inclusiva a partir de uma perspectiva emocional poderemos estar envolvendo e dando voz aos alunos que não se sentem ouvidos e percebidos enquanto sujeitos, contribuindo para mudanças de atitudes frente à diversidade humana.

Referências

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, 21(1), Belo Horizonte: 2009, 65-74.

DIAS, Maria Aparecida. **As expressões do corpo na educação inclusiva**. In: CAPISSTRANO, Naire Jane (Org.) Caderno Didático 4: Educação Inclusiva no Ensino de Artes e Educação Física. __. Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC, 2006.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v.7, n.2. Natal jul. dez. 2002.

FARAONE, S. V. et al. The Worldwide Prevalence of ADHD: Is It an American Condition? **World Psychiatry** 2(2), 2009, 104-113.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela.
Educação Especial no contexto de uma Educação

Inclusiva. In: GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela (Org.). Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e Práticas Pedagógicas.** 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O direito de ser, sendo diferente, na escola.** In.: RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MATURANA, R. Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano.** Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Psicologia e pedagogia da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MESQUITA, Cíntia Machado de et al. Terapia cognitivo-comportamental e o TDAH subtipo desatento: uma área inexplorada. **Revista Brasileira Terapias Cognitivas**, v.5, n.1, Rio de Janeiro: jun. 2009.

PEREIRA, Dimitri Wuo (Org.). **Atividades de aventura: em busca do conhecimento.** 1 ed. Várzea Paulista, SP: Fontana, 2013.

RIBEIRO, Alessandra. **Esporte e atividade de aventura na melhoria dos sintomas da depressão.** In: PEREIRA, Dimitri Wuo (Org.). Atividades de aventura: em busca do conhecimento. 1 ed. Várzea Paulista, SP: Fontana, 2013.

ROHDE, L. A; MATTOS, P. **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUSA, Rogério Gonçalves; BASTOS, Sandra Nazaré Dias. Discursos epistemológicos de afetividade como princípios de racionalidade para a educação científica e matemática. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.13, n. 03, p. 169-184, set-dez, 2011.

WALLON, Henri. **A evolução Psicológica da criança.** Tradução de Ana Maria Bessa. Fontes: São Paulo, 1968.