



Paidéia

ISSN: 0103-863X

paideia@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

de Britto Rangel Júnior, Édison; Loos, Helga
Escola e desenvolvimento psicossocial segundo percepções de jovens com TDAH
Paidéia, vol. 21, núm. 50, septiembre-diciembre, 2011, pp. 373-382
Universidade de São Paulo
Ribeirão Preto, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305423785010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Escola e desenvolvimento psicossocial segundo percepções de jovens com TDAH¹

Édison de Britto Rangel Júnior²

Helga Loos

Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, Brasil

Resumo: Pessoas com TDAH parecem ter funcionamento neurológico peculiar. Sua hiperatividade cerebral, acompanhada eventualmente de hiperatividade física, causa instabilidade na capacidade atencional, gerando dificuldades no ajustamento à sistemática escolar tradicional. Entretanto, mostram-se sensíveis e criativas, até geniais. Este estudo objetivou investigar as percepções de adolescentes e jovens adultos com diagnóstico de TDAH acerca do papel da escola em seu desenvolvimento psicossocial, principalmente quanto aos aspectos identitários. Foram entrevistados 21 alunos e ex-alunos, tendo sido os dados gravados em vídeo e analisados qualitativamente. Destaca-se o número de reprovações, expulsões e transferências compulsórias entre os participantes, como evidência a literatura, bem como problemas de aprendizagem e de comportamento. Desempenho acadêmico insatisfatório e rotulações pejorativas contribuíram para uma percepção diminuída de suas capacidades, tendo construído crenças predominantemente negativas sobre si mesmos. Os relatos denunciam a precariedade da escola no trato com esses alunos e na busca de alternativas que desenvolvam suas potencialidades, facilitando sua adaptação ao ambiente escolar.

Palavras-chave: transtorno da falta de atenção com hiperatividade, escolas, psicogênese, identidade.

Schools and psychosocial development according to the perceptions of young individuals with ADHD

Abstract: Individuals with ADHD seem to have a peculiar neurological functioning. Their cerebral hyperactivity, sometimes accompanied by physical hyperactivity, make individuals' attention capabilities to become unstable, generating difficulties to adapt to the traditional school system. However, these individuals often prove to be creative and sensitive, and occasionally brilliant. This study investigated the perceptions of adolescents and young adults with ADHD diagnosis regarding the school's role in their psychosocial development, with an emphasis to identity aspects. A total of 21 former and current students were interviewed; data were videotaped and qualitatively analyzed. As evidenced in the literature, a high number of grade failures, expulsions, and compulsory transfers were observed among the participants as well as learning and behavioral disorders. Poor academic performance and negative labeling contributed to the individuals' diminished perceptions concerning their abilities, who ended up building predominantly negatively self beliefs. The reports revealed the poor treatment delivered by schools to these students and a lack of alternatives to develop their potential and facilitate their adaptation to the school environment.

Keywords: attention deficit disorder with hyperactivity, schools, psychogenesis, identity.

La escuela y el desarrollo psicossocial según las percepciones de jóvenes con TDAH

Resumen: Las personas con TDAH parecen poseer un funcionamiento psicológico peculiar. Su hiperactividad cerebral, acompañada algunas veces de hiperactividad física, causa inestabilidad en su capacidad de atención, generando dificultades en su adaptación al sistema escolar tradicional. Por otro lado, se muestran sensibles y creativas e, incluso, a veces geniales. El objetivo de este estudio es investigar las percepciones de adolescentes y jóvenes adultos con diagnóstico de TDAH acerca del papel de la escuela en su desarrollo psicossocial, principalmente los referidos a los aspectos de su identidad. Se entrevistaron a 21 alumnos y ex alumnos, siendo estos datos grabados en video y analizados cualitativamente. Se destaca el número de reprobações, expulsiones y transferencias obligatorias entre los participantes, como señala la literatura especializada, así como los denominados problemas de aprendizaje y comportamiento. Un desempeño académico insatisfactorio y rótulos prejuiciosos contribuyeron para que tengan una percepción disminuida de sus capacidades, habiendo construido creencias predominantemente negativas sobre si mismos. Los relatos denuncian la falta de interés de la escuela en el trato con estos alumnos y en la búsqueda de alternativas que ayuden a desarrollar sus potencialidades y faciliten su adaptación al ambiente escolar.

Palabras clave: trastorno por déficit de atención con hiperactividad, escuelas, psicogénesis, identidad.

¹ Este texto foi revisado seguindo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990), em vigor a partir de 1º de janeiro de 2009. O presente artigo apresenta parte dos resultados do estudo desenvolvido pelo primeiro autor em sua dissertação de mestrado, orientado pela segunda autora, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

² Endereço para correspondência:

Édison de Britto Rangel Júnior. Rua Camões, 1442. CEP 80.040-180. Curitiba-PR, Brasil. E-mail: edisonrangel.juri@gmail.com

Os estudos que tratam do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) normalmente enfatizam seus aspectos clínico-fisiológicos, etiológicos, dificuldades diversas e tratamento, raramente abordando questões que envolvam diretamente os indivíduos em suas percepções particulares acerca de suas vivências. Tal abordagem parece criar um paradigma determinista que classifica e divide as pessoas em dois grupos: aquelas *sem* diagnóstico de TDAH, ditas “normais”, e aquelas *com* este diagnóstico, classificadas como “portadoras” de um transtorno neurológico, ou seja, as

“anormais”. Nesse panorama assume-se que não é possível aos indivíduos com TDAH legitimar um “lugar” de fala sobre si mesmos, como se aquilo que é por eles relatado não fosse “digno de confiança” – já que seria “viesado” pelo seu distúrbio. As pessoas que lidam com o tema em seus diversos aspectos (médicos, acadêmicos etc.) colocam-se, então, como seus portas-voz, “legítimos” procuradores de seus interesses e percepções, como tutores de alguém que não pode se expressar por si mesmo.

Entende-se aqui que não se pode compreender adequadamente algo, que se configura como um problema, se esse não for olhado também pelo “lado de dentro”. Discussões sobre o diagnóstico, como também da forma mais adequada de lidar com as pessoas que apresentam o TDAH, deveriam incluir *suas próprias percepções acerca do que vivenciam*. Mais do que *falar delas* faz-se necessário *falar com elas*, não somente para que em seus relatos se encontre o que existe “de errado”, de forma a levantar ou confirmar um diagnóstico, mas, sobretudo, falar com elas por estar verdadeiramente interessado, também, no que têm a dizer acerca “da dor e da delícia de ser o que é”. Abordar um tema cujo cerne é o ser humano, sem ouvi-lo em sua totalidade, é incorrer em um provável risco de fracasso ou distorção da realidade.

Pretende-se contribuir para o que, nas palavras de Legnani e Almeida (2008), denomina-se ressignificação de concepções e práticas, de forma que as investigações acerca do psiquismo e da riqueza de suas manifestações não os reduzam a “distúrbios e transtornos”, anulando ou destituindo a importância da subjetividade. Para as autoras, o TDAH é uma das descrições mais utilizadas pela visão meramente diagnóstica.

Não se pode negar que existam algumas características – que parecem ser de origem biológica, como enfatiza a literatura científica acerca do tema – que diferenciam as pessoas com TDAH em alguns aspectos, tornando mais difícil a sua adequação ao que é socialmente esperado. Por isso mesmo, dar voz às suas percepções e representações considerando que se o vivenciado na escola é por eles, na maior parte das vezes, negativamente percebido e sentido, permite ver que algo deve ser feito (além da prescrição da Ritalina) para que se possa melhor compreendê-los e lidar com eles.

Este estudo objetivou coletar junto a adolescentes e jovens adultos (alunos e ex-alunos) com diagnóstico de TDAH percepções acerca do papel da escola no seu desenvolvimento psicossocial, em especial no que se refere aos aspectos identitários, considerando, sobretudo, a participação de seus professores e colegas envolvidos em suas vidas acadêmicas.

Enquanto aspectos identitários focam-se aqui, em especial, as crenças autorreferenciadas (autoconceito, autoestima e percepções de controle), conforme as concepções de McDavid (1990), Loos (2003) e Skinner (1995), respectivamente. Buscando-se esclarecer, brevemente, tais termos,

pode-se dizer que o autoconceito refere-se à percepção que uma pessoa tem sobre o *self*, isto é, aquilo que cada indivíduo sabe sobre si por meio da experiência, reflexão e *feedback* do ambiente social. Trata-se de um conjunto de crenças que cruzam todas as facetas da experiência e da ação, sendo que estas participam da organização de uma série de hábitos, habilidades, perspectivas, ideias e sentimentos que a pessoa apresenta (McDavid, 1990). A autoestima, por sua vez, engloba os aspectos valorativos da autopercepção, que se referem ao grau que alguém aprecia (ou não) os conteúdos que percebe em si próprio. Tem caráter essencialmente avaliativo (tais avaliações cobrem um espectro amplo de atributos pessoais) e grande carga afetiva (Loos, 2003). Já a percepção de controle, segundo Skinner (1995), consiste no grau em que uma pessoa acredita ter (ou ser capaz de conseguir) os recursos necessários para dominar as situações que a ela se apresentam, gerando expectativas sobre a eficácia de suas ações. É o que se conhece, comumente, por autoconfiança. As crenças de controle estão ligadas ao autoconceito e ajudam a determinar os sentimentos de autoestima.

Sobre o TDAH

Sob uma perspectiva médica, o TDAH é considerado um quadro clínico em que se apresentam alterações comportamentais, o qual é bastante comum na infância e na adolescência, embora seus sinais sintomatológicos possam se estender até a vida adulta. Caracteriza-se por um conjunto de alterações nas capacidades de manutenção da atenção e de controle dos impulsos, que geram, por vezes, a hiperatividade física. Segundo o DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/APA, 2003), o TDAH divide-se em três subtipos: o tipo predominantemente desatento, o tipo hiperativo-impulsivo e o misto.

Atualmente aceita-se que os índices de prevalência do TDAH entre a população infantil estejam entre 3 e 6%, sendo mais frequente entre meninos do que em meninas. Para que se possa efetivar o diagnóstico, é necessário verificar se as características manifestadas pela criança estão trazendo prejuízos significativos em sua vida social, escolar e ou familiar. De acordo com o DSM-IV, o TDAH começa a se manifestar antes dos sete anos de idade, porém, para alguns autores, isso não deve ser considerado como uma regra exata (Rohde & Mattos, 2003). Barkley (1997) entende ser aceitável que o TDAH possa ser diagnosticado até 12 anos.

Entre os muitos sinais característicos do TDAH facilmente visíveis em crianças ou adolescentes, têm sido, normalmente, listados os seguintes: não prestar atenção a detalhes; cometer erros evitáveis em tarefas ou atividades diárias por falta de atenção; dificuldades em manter o foco atencional por muito tempo em uma única atividade; falta de persistência em tarefas até o seu término; demonstrar estar “no mundo da lua”, não respondendo de imediato quando interpelado; iniciar várias tarefas ou atividades simultaneamente, indo

e voltando para cada uma delas e, muitas vezes, não concluindo nenhuma; demonstrar desânimo, antipatia ou mesmo aversão a algumas atividades que requeiram esforço mental ou concentração prolongados; desorganização nas atividades diárias; descuido na manipulação de objetos, muitas vezes danificando-os ou mesmo perdendo-os; fácil distração com estímulos irrelevantes; esquecimento frequente de compromissos; mudança abrupta de assunto durante a conversa; interrupção da conversa dos outros; ficar remexendo pés e ou mãos constantemente; dificuldade em permanecer sentado por muito tempo ou ficar em fila aguardando sua vez; fazer muito barulho nas atividades; falar muito; responder às perguntas antes que essas sejam concluídas; demonstrar criatividade, embora muitas vezes não consiga materializá-la; demonstrar muita energia física ou disposição em atividades que requeiram movimento; apresentar lapsos de memória durante as conversas; presença do “hiperfoco”, ou seja, de uma capacidade acima do normal de se concentrar em atividades que são importantes ao indivíduo; portanto, revestidas de forte carga emocional (Facion, 2003; Rohde & Benczik, 1999; Silva, 2003).

Quanto à etiologia, a maior parte das pesquisas da área tem apontado um componente genético, devido à forte recorrência familiar (Tannock, 1998), o que corrobora a suposição de que estão envolvidas alterações em nível neurológico, particularmente nos lobos pré-frontais e pré-motores, justamente as áreas relacionadas com o controle dos impulsos e do comportamento. Essas alterações estariam ligadas ao sistema neuroquímico, em especial aos circuitos noradrenérgico, dopaminérgico, serotoninérgico e adrenérgico (Rohde & Halpern, 2004).

Silva (2003), no entanto, adverte que uma pessoa com TDAH não deve ser olhada como um cérebro “defeituoso”, mas, simplesmente, alguém com um foco diferenciado, pois o funcionamento bastante peculiar de seu cérebro (que “não para nunca”) e de seus circuitos bioquímicos é responsável tanto por seus “desacertos vitais” quanto por suas melhores características. Esta autora, que se dedicou a conversar com muitos indivíduos com TDAH, aponta que apesar de uma existência marcada por distrações, bombardeio constante de estímulos vindos de todas as direções, dificuldade de discernir entre fatos relevantes e irrelevantes, inquietação e impulsividade intensas, há muitas pessoas com TDAH que são “brilhantes”, as quais estão presentes nas mais diversas áreas profissionais.

Continua esclarecendo que o funcionamento cerebral dessas pessoas, pela intensidade e profundidade de suas ideias, sensações e emoções – o que lhe permite entender o mundo sob ângulos habitualmente não explorados –, favorece o exercício de uma atividade humana muito importante: a criatividade. Assim, as características de hiperatividade mental, impulsividade e hiperfoco fazem com que muitas delas sejam extremamente criativas e com capacidade de se dedicar a transformar em coisas concretas ideias interessantes e fora do comum. Referindo-se às oscilações na capacidade

atencional, a autora prefere utilizar o termo “instabilidade” de atenção, e não “déficit” (Silva, 2003).

Análises da região frontal do cérebro de indivíduos com TDAH, as quais têm sido realizadas atualmente por meio de tomografias, permitem supor que haja uma assimetria funcional entre os lados direito e esquerdo. A região frontal direita parece estar sujeita a uma redução de suas atividades inibitórias, relacionada à captação de glicose radioativa transportada pelo fluxo sanguíneo (maior no lado direito, o que explicaria sua capacidade criativa de base emocional, e menor no lado esquerdo). Este hipofuncionamento, que implica uma ação “filtrante” ou moduladora diminuída, permite um grande afluxo de pensamentos e sentimentos vindos das diversas áreas cerebrais. Portanto, os níveis de atividade, tanto do ponto de vista cognitivo quanto afetivo, são exacerbados nesses indivíduos. Repercussões têm sido observadas também em seus processos intuitivos e de tomada de decisão. Isso porque os diversos sinais vindos de sua atenção dispersa são registrados pelo corpo e pelo cérebro, formando uma espécie de “memória inconsciente”, a qual se constitui uma “influência oculta” que pode conduzi-los por determinados caminhos sem que tenham controle consciente disso, explica Silva (2003).

Pessoas com TDAH e sua vida escolar

É indiscutível que a escola desempenha papel de grande relevância no desenvolvimento cognitivo e socioemocional do ser humano. Em se tratando daqueles com o diagnóstico de TDAH, como em outros grupos de pessoas com qualquer característica diferenciada, para que esse desenvolvimento ocorra de forma plena e desejável faz-se necessário que a escola implemente estratégias adequadas. Mas isso parece nem sempre ocorrer. Devido ao seu funcionamento peculiar, os alunos com TDAH tendem a apresentar problemas acadêmicos de diversas ordens, como dificuldades de aprendizagem, comportamento considerado impróprio pelos professores e dificuldades de relacionamento com seus pares, tendo, dessa forma, perdas pedagógicas e sociais importantes.

Existem vários indicadores na literatura sugerindo que o TDAH está relacionado ao mau desempenho escolar, a seguir são mencionados alguns exemplos. Comparando o desempenho de 158 crianças com TDAH e 81 crianças normais, Barkley, Fischer, Edelbrock e Smallish (1990) observaram que os primeiros tinham três vezes mais chance de serem reprovados ou suspensos e oito vezes mais chance de serem expulsos que os segundos. Faraone e cols. (1993) apontaram que mais da metade das 140 crianças estudadas necessitou de aulas particulares e cerca de 30% foi alocada em turmas especiais ou reprovada. No Brasil, Rohde e cols. (1999) verificaram que 87% dos escolares com TDAH de sua amostra tinham mais de uma repetência em seus currículos, comparando-se a 30% daqueles estudantes sem esse diagnóstico.

A “disfunção” neuropsicológica é, em geral, responsabilizada tanto pelo distúrbio de atenção, quanto pelas dificuldades de aprendizagem, sendo que também a forma das pessoas com TDAH tomarem decisões, considerada “apressada” e sem avaliação adequada explica, tradicionalmente, seus “equívocos” (Pastura, Mattos & Araújo, 2005).

Porém é, no mínimo, intrigante constatar que pessoas que “pensam muito” tenham “dificuldades de aprendizagem”. Não se poderia supor, talvez, que a escola não consegue aproveitar o seu potencial intelectual devido à dificuldade que essas crianças e adolescentes têm de se encaixar nos padrões habituais de ensino? Percebe-se, aí, também uma inadequação da escola, seja pela falta de conhecimento acerca desse tipo de “funcionamento diferenciado”, que conduz à crença errônea de que esses alunos seriam “menos inteligentes”, ou devido à sua dificuldade de atender e incluir esses alunos diferentes – e, assim, não se criam oportunidades que permitam o aproveitamento de seus potenciais.

A literatura científica indica ser a escola um elemento muito importante na busca da melhora clínica dos indivíduos com TDAH. No entanto, constata-se que, ao contrário, a escola tende a se tornar um ambiente promotor de intensos sofrimentos para estes alunos. Nesse sentido, o presente estudo teve por objetivo investigar as percepções de adolescentes e jovens adultos com TDAH sobre o papel da escola no seu desenvolvimento psicossocial.

Método

Participantes

Participaram do estudo 21 jovens com idade entre 14 e 33 anos que foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios: ter diagnóstico clínico comprovado de TDAH e vivências no âmbito escolar (como aluno ou ex-aluno). Os participantes se distribuíram nas seguintes faixas etárias: sete (33%) com até 17 anos; 11 (52%) entre 18 e 21 anos; e três (15%) com 22 anos ou mais. Todos residiam no município de Curitiba-PR e concluíram ou estavam cursando o ensino médio por ocasião do estudo, 15 eram do sexo masculino e seis do feminino.

Instrumento

O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada, cujo roteiro básico contém 20 perguntas abertas, elaboradas com o objetivo de proporcionar aos participantes a oportunidade de trazer ao contexto de pesquisa recordações e impressões acerca de situações vividas por eles durante a vida escolar, considerada a condição específica de apresentarem o TDAH. As questões buscaram, também, explorar alguns aspectos de sua compreensão atual acerca de possíveis consequências de tais situações, em especial no que diz respeito ao modo como percebem a si mesmos (elementos identitários).

Procedimento

Coleta de dados

A entrevista foi realizada em local sugerido pelo entrevistado, tendo sido respeitadas as condições adequadas a seu bom andamento (privacidade, silêncio, boas características de iluminação e ventilação etc.), o tempo de duração variou entre 30 e 50 minutos. As entrevistas foram gravadas em vídeo, mediante autorização dos participantes, de forma a facilitar o registro das informações.

Análise dos dados

O material videogravado foi submetido à análise de conteúdo (análise gráfica do discurso) (Bardin, 1979). As informações colhidas foram, então, categorizadas de acordo com a predominância de conteúdos das respostas, o que permitiu a visualização das características mais frequentes e dos eventos de maior destaque no grupo estudado.

Considerações éticas

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo que as informações prestadas pudessem ser usadas para fins de pesquisa, desde que preservado o seu anonimato. A consecução do projeto foi autorizada pelo colegiado do Programa de Pós-graduação ao qual está vinculada a pesquisa.

Resultados

Algumas das características do perfil dos entrevistados merecem ser destacadas. À época da entrevista todos os participantes estavam tomando ou já haviam tomado a medicação Ritalina. Cerca de metade deles (52%) relataram ter desenvolvido, em algum momento de suas vidas, a depressão em comorbidade com o TDAH, necessitando de tratamento específico. Observou-se que oito participantes (38%) são filhos únicos e 16 deles (76%) ainda não gozam de ocupação profissional com vínculo empregatício.

Após uma breve conversa inicial, visando o estabelecimento do *rapport*, procurou-se investigar que informações essas pessoas têm sobre o TDAH, em termos de suas manifestações básicas. Quase metade deles (10 entrevistados - 48%) referiu-se apenas ao padrão desatenção do TDAH, enquanto a outra metade (11 participantes - 52%) referiu-se à existência de dois tipos, incluindo o tipo combinado, ou seja, desatenção com hiperatividade.

Considerando-se os objetivos do estudo, buscou-se sistematizar algumas das informações que os participantes guardam acerca de sua vida escolar. Assim, o perfil curricular do grupo pesquisado trouxe elementos importantes sobre as dificuldades enfrentadas nesse período, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1

Perfil do currículo escolar dos entrevistados com relação aos eventos reprovações, suspensões, expulsões e transferências compulsórias

| Evento | Categoria | Frequência | Total |
|-----------------------------|--|------------|-----------|
| Reprovações | Nunca foi reprovado | 11 (52%) | 21 (100%) |
| | Foi reprovado uma vez | 7 (33%) | |
| | Foi reprovado mais de uma vez | 3 (14%) | |
| Suspensões | Nunca foi suspenso | 9 (43%) | 21 (100%) |
| | Foi suspenso uma vez | 3 (14%) | |
| | Foi suspenso mais de uma vez | 9 (43%) | |
| Expulsões | Nunca foi expulso | 17 (81%) | 21 (100%) |
| | Foi expulso uma vez | 1 (5%) | |
| | Foi expulso mais de uma vez | 3 (14%) | |
| Transferências compulsórias | Nunca foi transferido compulsoriamente | 15 (71%) | 21 (100%) |
| | Foi transferido uma vez compulsoriamente | 3 (14%) | |
| | Foi transferido mais de uma vez compulsoriamente | 3 (14%) | |

Constata-se, no grupo entrevistado, grande número de reprovações (48%), expulsões (19%) e transferências compulsórias (28%), o que mostra, mais uma vez, a tendência das pessoas com TDAH a apresentar dificuldades no ajustamento à sistemática escolar. O termo “transferência compulsória” refere-se àquelas impostas pela escola como alternativa às expulsões, não somente em casos envolvendo comportamentos considerados inadequados, mas também de dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, também se verificou que 20 dentre os 21 entrevistados (95% da amostra) apresentaram dificuldades de aprendizagem em pelo menos uma disciplina, tendo como consequência imediata a contratação de professores particulares por parte de suas famílias por quase toda a fase escolar ou a participação em programas de reforço, 13 (62%) participantes precisaram de aulas particulares em mais de uma disciplina, quatro (19%) precisaram de aulas particulares

em apenas uma disciplina, enquanto que os quatro restantes (19%) não contrataram aulas particulares. Esses últimos revelaram que precisariam deste recurso, mas um deles não o obteve por opção dos pais, outros dois eram filhos de professores que os auxiliavam em seus estudos no contraturno e um deles alegou que seus pais não gozavam de recursos financeiros para tal.

Praticamente todos os pais dos entrevistados (20 participantes - 95%) eram chamados com frequência à escola. A única participante que não entrou nesta estimativa revelou que a mãe trabalhava na instituição em que ela estudava, portanto não precisava “ser chamada”, pois estava sempre informada a respeito do comportamento e do desempenho da filha. Os pais de 15 participantes (71%) eram chamados com “muita frequência” à escola, por motivos que são apresentados na Figura 1.

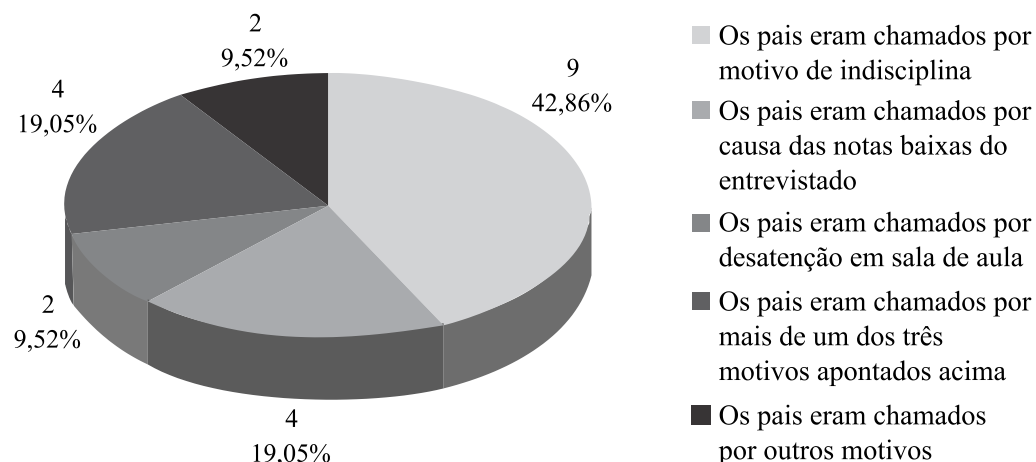


Figura 1. Motivos pelos quais os pais dos entrevistados eram chamados à escola.

Observou-se que os pais eram chamados, prioritariamente, por motivos identificados pela escola como “indisciplina”. Procurou-se então investigar o que, conforme as percepções dos entrevistados, estaria incluído sob essa designação, os termos utilizados podem ser visualizados na Tabela 2 (como alguns deles mencionaram mais de um padrão comportamental a totalização supera o número de participantes).

Tabela 2

Categorias de respostas relativas ao perfil comportamental dos entrevistados em sala de aula

| Categorias de respostas | Frequência |
|--|------------|
| Fazia bagunça | 7 (33%) |
| Era agitado | 7 (33%) |
| Conversava muito | 7 (33%) |
| Era distraído/desatento | 4 (19%) |
| Brigava | 5 (24%) |
| Tinha dificuldades nos relacionamentos | 2 (9%) |
| Era quieto | 3 (14%) |
| Dormia na sala | 2 (9%) |

Entre os comportamentos listados, os de maior destaque foram os de caráter irrequieto, conversador e distraído, assim como as dificuldades de relacionamento com os colegas, problemas que os alunos com TDAH costumam ter na escola.

No que se refere às dificuldades de aprendizagem verificou-se que a maior delas ocorria em atividades que requeriam leitura, atingindo um terço do grupo. As dificuldades em leitura foram maiores do que aquelas verificadas nas matérias exatas, as quais não chegaram a atingir um quarto do grupo. No entanto, todos os entrevistados revelaram que apresentavam alguma dificuldade acadêmica, conforme se pode visualizar na Tabela 3.

Tabela 3

Categorias de respostas relativas às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos entrevistados na escola

| Categorias de respostas | Frequência |
|---|------------|
| Tinha dificuldade em leitura | 7 (33%) |
| Tinha dificuldade em todas as disciplinas exatas | 5 (24%) |
| Tinha dificuldade apenas em Matemática | 4 (19%) |
| Tinha dificuldade em disciplinas que exigem escrita | 4 (19%) |
| Tinha dificuldade apenas em Português | 1 (5%) |

O presente estudo buscou, também, investigar aspectos de caráter subjetivo, os quais foram trazidos à tona por meio de perguntas referentes às relações entre eles e os professores,

e entre eles e os colegas, bem como a sentimentos vivenciados em decorrência da qualidade dessas relações, principalmente no tocante ao modo como percebiam a si mesmos. Buscou-se, ainda, examinar algumas repercussões disso em sua vida atual.

Ao serem questionados sobre o que os seus professores e colegas costumavam falar a seu respeito, os participantes arrolaram uma lista de comentários ou atributos que eram dispensados a eles na escola, tanto por professores (salienta-se que *mais* pelos professores) como pelos pares. Os adjetivos burro, irrequieto, aluno-problema, diferente, estranho, chato, irresponsável, desinteressado, bagunceiro, louco, desorientado, palhaço, mal educado, fechado, conversador, líder negativo, brigão, quieto, vadio, desatento e desligado foram os mais lembrados, revelando que os entrevistados foram alvo de chacotas e preconceitos frequentes no ambiente escolar. Apenas quatro deles referiram-se ao fato de, ocasionalmente, terem recebido elogios vindos de seus professores.

Serem assim rotulados, principalmente por parte dos professores, parece ter sido um fator que se associou à percepção diminuída de suas capacidades, em decorrência das diversas dificuldades enfrentadas, o que possivelmente afetou de maneira negativa sua autoestima. Dentre os entrevistados, 19 (90%) revelaram que admiravam qualidades em seus colegas as quais não se consideravam possuidores, sendo que a mais citada foi a capacidade de atingir notas altas em avaliações (33%). Alunos que atingem altos escores costumam ser elogiados tanto por professores como por colegas, alcançando assim um *status* social-acadêmico privilegiado.

Fora do âmbito estritamente acadêmico também apareceram qualidades apreciadas nos colegas. Quatro (19%) entrevistados do sexo masculino revelaram admirar as habilidades futebolísticas de seus pares. Sabe-se que na sociedade brasileira essas habilidades são muito prestigiadas e meninos que se saem bem neste esporte geralmente têm mais amigos, sendo lembrados preferencialmente nas aulas de educação física e tendendo a ser mais respeitados pelos outros meninos.

Outras características admiradas nos pares, porém não percebidas em si mesmos, merecem ainda ser mencionadas: inteligência; capacidade de aprender; capacidade de começar e terminar uma atividade; capacidade de não se distrair; paciência; extroversão; não ser vulnerável às provocações dos colegas; conseguir ficar quieto; relacionar-se bem com os outros; não ser constantemente criticado; conseguir fazer redação; produzir trabalhos e lições com facilidade. Ter facilidade em alguma disciplina específica (português ou física) ou em outro esporte, como o basquetebol, também foram citados.

Ainda no sentido de explorar elementos do seu desenvolvimento psicossocial neste período, foi perguntado se eles se percebiam possuidores de alguma habilidade potencial não aproveitada pela escola. Nesse sentido, 16 dos entrevistados (76%) percebiam-se possuidores de alguma habilidade potencial não aproveitada; três deles (14%) acreditavam não

possuir nenhuma habilidade potencial que não estivesse sendo aproveitada e dois (10%) não souberam responder. Como exemplo de potencialidades mencionaram: interesse por cultura geral, notadamente nas ciências naturais e biológicas, cujo conhecimento foi obtido paralelamente às exigências da escola; interesse por filosofia; grande criatividade e capacidade na área de *web design*; grande domínio nas áreas de ciências exatas, sendo que o jovem em questão cursa simultaneamente dois cursos de engenharia com relativa facilidade; comunicabilidade; cultura cinéfila; habilidades físicas e desportivas; boa memória; música; grande conhecimento em história antiga, assim como sobre artefatos e estratégias militares. E, ao serem questionados acerca da razão de suas habilidades potenciais não serem devidamente aproveitadas, seis deles (28%) responsabilizaram a escola, quatro deles (19%) a si mesmos, dois (10%) outros fatores e os quatro restantes (19%) não souberam avaliar o porquê de não terem tido tais interesses e habilidades aproveitados na escola.

Buscou-se também averiguar suas percepções sobre se os profissionais que atuavam na escola poderiam ter feito algo a mais por eles no sentido de minimizar as dificuldades vivenciadas, o que pode ser visualizado na Tabela 4 (as respostas acompanham suas respectivas justificativas).

Tabela 4

Categorias de respostas relativas às impressões dos entrevistados quanto à atuação dos professores frente ao quadro de TDAH e respectivas justificativas

| Frequência | Categoria |
|-----------------|--|
| Sim 10 (48%) | Terem demonstrado maior compreensão Terem buscado estratégias para solucionar seus problemas de comportamento Terem buscado estratégias para solucionar seus problemas de aprendizagem Deveriam conhecer mais sobre o TDAH Deveriam ter proposto avaliações alternativas Deveriam ter feito o encaminhamento a uma avaliação médica/psiquiátrica Deveriam ter dispensado mais atenção individual |
| Não 11 (52%) | Porque o problema é do sistema educacional em que o professor está inserido Porque o problema é de responsabilidade exclusiva do aluno Porque fizeram tudo que estava ao seu alcance Não justificaram a resposta |

Observa-se que as opiniões, a esse respeito, se dividiram no grupo entrevistado. Cerca de metade dos participantes acredita que os professores de sua escola poderiam ter se empenhado mais em auxiliá-los, sendo que o aspecto mais solicitado foi uma maior compreensão em relação às

particularidades oriundas da condição de apresentarem o TDAH. A outra metade do grupo acredita que o professor ou cumpriu seu papel adequadamente ou não tinha como fazê-lo de forma mais efetiva por motivos que fugiam ao seu alcance.

Buscou-se coletar impressões gerais sobre como o grupo percebe, de maneira geral, a contribuição da escola no desenvolvimento de sua personalidade. A partir das respostas a essa questão, verificou-se que um terço da amostra não consegue perceber claramente como a escola teria participado neste processo. Dentre os demais (14 participantes), a maior parte das respostas relacionou-se a fatores negativos, ou seja, as experiências vividas na escola contribuíram para que a pessoa com TDAH: *desenvolvesse baixa autoestima; ficasse mais agressiva / irritadiça; ficasse mais tímida / reservada; se tornasse uma pessoa revoltada; se tornasse pessimista; se tornasse uma pessoa “fria”, com dificuldade de expressar seus sentimentos; ficasse mais agitada; passasse a ter dificuldades em fazer novos amigos*. Algumas respostas, entretanto, abordaram aspectos positivos do ponto de vista psicossocial, como *aprender a lidar com os revezes da vida, desenvolver autonomia e ajudar a ter limites*.

No que diz respeito a outras possibilidades de repercussão dos eventos vivenciados para a vida atual dos participantes, buscou-se investigar a percepção de competência que hoje eles têm de si mesmos, em relação às atividades que desempenham. Um terço deles parece ter superado as dificuldades enfrentadas e construído uma percepção positiva de si mesmo, declarando considerarem a si mesmos como incondicionalmente competentes. O segundo terço demonstrou considerar-se competente, porém, com restrições ou mediante certas condições, como por exemplo: ter prazer na atividade desempenhada; dispor de tempo suficiente para desempenhar a atividade; possuir conhecimento prévio ou desenvolver habilidades para conseguir desempenhar a atividade; ter uma vida afetiva sem problemas; receber apoio de outras pessoas. O terço restante da amostra declarou não se considerar competente nas atividades de sua vida diária.

Em sentido semelhante, os entrevistados foram indagados acerca da possibilidade de virem a desenvolver atividades diversas das que são exercidas no momento. Entre eles, 10 (48%) afirmaram que teriam facilidade para desempenhar novas atividades; já os 11 restantes (52%) alegaram que poderiam vir a exercer novas atividades, mas com ressalvas, por exemplo, com o auxílio de terceiros, apenas se tivessem conhecimento prévio dessa atividade, ou com dificuldades iniciais.

Os depoimentos analisados sugerem que as crenças que os indivíduos entrevistados têm sobre si mesmos – autoconceito, autoestima e crenças de controle (ou senso de autoeficácia) – parecem mostrar-se, em boa parte do grupo, predominantemente negativas. Para essa conclusão corroboraram, além das impressões já descritas, as respostas às indagações referentes às características que apreciam ou que não apreciam em si mesmos, bem como aquelas que gostariam

de mudar (se isso fosse possível). Entre as características apontadas como positivas por alguns participantes, tem-se, por exemplo: *preocupação com o próximo; criatividade; alegria; sinceridade; bondade*. Já entre aquelas percebidas como negativas, que deveriam ser mudadas, citam-se: *ser impulsivo; ser instável emocionalmente; ter dificuldade para aprender; ser desorganizado; ser brigão/irritadiço/chato*. Nota-se que justamente as que foram apontadas como indesejáveis são aquelas consideradas pelo contexto escolar como responsáveis pelo insucesso acadêmico e relacional dos alunos com TDAH.

Discussão

Pôde-se observar, por meio das informações coletadas junto a esse grupo de alunos e ex-alunos com TDAH, que o ambiente escolar pode ser bastante difícil para esta parcela do corpo discente, muitas vezes até mesmo hostil. As dificuldades em obter sucesso acadêmico e os problemas de relacionamento vivenciados pelos entrevistados, verificados por meio dos elevados índices de reprovações, suspensões, transferências compulsórias e até mesmo expulsões, além da contratação constante de professores particulares, podem ser considerados muito altos em relação aos alunos sem TDAH. Tais resultados condizem com aqueles da literatura acerca da grande incidência desse tipo de evento na vida escolar desses alunos.

Os dados apontam ainda que, salvo as esporádicas aulas de reforço para aqueles que apresentavam notas baixas (ainda assim os pais tinham de se valer de professores particulares para auxiliar os filhos), bem como da prática das escolas chamarem os pais para tratarem (na verdade, “se queixarem”) dos problemas de comportamento (onde se encaixa, também, a desatenção) das crianças, aparentemente as escolas falharam na busca de estratégias pedagógicas visando o melhor adaptação de seus alunos com TDAH.

Pelo menos metade dos participantes do estudo relatou sentimentos negativos relacionados à escola, sendo que alguns deixaram transparecer a mágoa que tinham (ou ainda têm) dela. O conteúdo de seus relatos indica a frequente incompreensão por parte dos professores, bem como a não utilização de estratégias pedagógicas voltadas para minimizar problemas de comportamento ou de aprendizagem. Alguns entrevistados revelaram, também, que vários de seus professores lhes dispensavam tratamentos bastante jocosos e até mesmo *bullying*. Apenas quatro mencionaram terem sido elogiados por seus professores em algum momento de suas vidas escolares.

Tais informações corroboram a suposição de que as crenças autorreferenciadas (crenças e avaliações sobre si mesmos) dos indivíduos entrevistados podem ter sido afetadas negativamente também pelo ambiente escolar, conforme já defendido em trabalho anterior (Loos & Rangel Júnior, 2008). De acordo com Okano, Loureiro, Linhares e Marturano (2004), o baixo desempenho acadêmico tende a afetar

o *status* social do aluno no ambiente escolar, uma vez que a comparação leva aqueles que não atingem níveis esperados de desempenho a se sentirem inferiorizados perante os demais. O sentimento de baixa autoestima de que padecem esses estudantes cria o chamado “círculo vicioso do fracasso” que gera, entre outras consequências, a diminuição da popularidade e do respeito entre os pares.

Os vários anos em que os entrevistados passaram ou ainda estão passando na escola, sendo comparados e/ou julgados de forma predominantemente negativa (o que aconteceu em diversos graus e de diferentes maneiras), provavelmente impregnaram as impressões acerca de si mesmos, afetando negativamente a construção de sua identidade. Verificaram-se elementos sugestivos de comprometimentos na autoestima e no senso de controle ou eficácia de boa parte dos entrevistados, manifestados por insegurança e sentimentos de incompetência em relação às atividades desempenhadas no passado (predominantemente as escolares), atualmente e nas perspectivas para o futuro, bem como na possibilidade de acreditar que teriam capacidade para enfrentar novos desafios. Apesar de ter sido verificado que, em menor ou maior grau, todos os entrevistados tiveram problemas relacionados a estratégias pedagógicas inadequadas, cerca de metade dos entrevistados relativizou a responsabilidade do professor nesse sentido. Em alguns casos, isto pareceu se dever a certo conformismo com que se tende a encarar atualmente o papel do professor em sala de aula, justificando as falhas do profissional em questão como sendo ele, simplesmente, mais uma vítima do sistema educacional vigente.

A ignorância do professor e da equipe pedagógica em relação ao TDAH é apontada por Gomes, Palmini, Barbirato, Rohde e Mattos (2007), que abordaram mais de 2.000 pessoas em várias capitais brasileiras tendo, entre os entrevistados, 500 educadores, além de médicos e psicólogos. A maioria apresentou crenças consideradas pelos autores como errôneas em relação ao TDAH, como por exemplo, que o problema resulta de pais ausentes e que não sabem impor limites. Barkley (2004) argumenta que há uma resistência pública em aceitar que o TDAH seja uma entidade de base biológica, cuja provável origem seja neurogenética. Defende ser importante que grupos como os de educadores reconheçam o caráter neurobiológico do TDAH para entender, entre outros aspectos, a ineficácia das punições (Brook & Geva, 2001) e encaminhar corretamente essas crianças. Segundo os autores mencionados, tais pesquisas devem servir como alerta para a necessidade de esforço direcionado para informar melhor a população e capacitar os grupos profissionais pesquisados.

Por outro lado, considera-se imprescindível a produção e a difusão de um “saber mais completo” acerca do TDAH, objetivando-se contribuir para a ampliação das concepções e visando à construção de práticas mais críticas por parte dos profissionais que atuam no campo clínico e educativo. Nesse sentido, concorda-se com Guarido (2007), que o saber de cunho médico deva ser aliado a outras formas de

consideração da subjetividade, de maneira a não se ter apenas uma visão normalizante e de “treinamento”, e que as dificuldades dessas pessoas nos diversos âmbitos, incluindo a escola, possam ser trabalhadas por meio de abordagens que busquem desenvolver competências, e não apenas explicar fracassos em virtude de “falhas” presentes em seu organismo.

Todavia, parece que a dificuldade dos profissionais em lidar, tanto com o aluno com TDAH como com qualquer outro que tenha algum atributo diferenciado, não se restringe ao nível informacional, da falta de conhecimentos adequados, mas atinge também o nível emocional. A implementação de programas de intervenção que visam a desenvolver atitudes genuinamente favoráveis à inclusão em educadores parece ser uma estratégia que pode contribuir no sentido de preparar os profissionais para lidar com crianças e jovens que apresentam alguma necessidade educacional especial, como argumentam Omote, Oliveira, Baleotti e Martins (2005). Estes autores obtiveram avanços junto a um curso de formação de professores na atitude social em relação à inclusão após a utilização de diversos procedimentos de sensibilização.

A ampliação da perspectiva do que seja diversidade e inclusão requer também a investigação do que está implícito no imaginário dos educadores no que se refere a esses assuntos, como mostram Ávila, Tachibana e Vaisberg (2008), aprofundando o lado afetivo do problema. Valendo-se da técnica de desenhos-estórias com tema e entrevistas, as autoras buscaram compreender a angústia despertada pelo processo de inclusão escolar em professores, assim, observaram a tendência desses em associar o estudante que apresenta necessidades especiais a alguém incapacitado, portador de diversas limitações; que está em constante sofrimento emocional; portanto, seu lugar não seria a sala de aula; sendo que uma relação adequada com esses estudantes somente seria possível por meio da intermediação de sua mãe – alguém que pode, de fato, responsabilizar-se por eles. Nota-se que a sensação de insegurança vivenciada pelos profissionais no trato com pessoas que apresentam características diferenciadas deve levar a uma preocupação relevante por parte das instituições, privadas e governamentais, no sentido de aumentar a rede de suporte efetivo (informacional, emocional e de recursos físicos) para o trabalho.

O investimento na preparação dos profissionais, aliado à utilização de métodos de instrução e de avaliação alternativos na escola, provavelmente permitiria o desenvolvimento de habilidades potenciais entre alunos com TDAH que chegaram a ser percebidas, pelos participantes desta pesquisa, como tendo sido negligenciadas pelo ambiente escolar. Poderia contribuir, ainda, para amenizar o problema do baixo *status* acadêmico que, tantas vezes, se desenvolve nos estudantes que apresentam características do TDAH, o qual, aliado ao tratamento frequentemente preconceituoso dispensado tanto por professores quanto por colegas, os levam a desacreditar em si mesmos como pessoas capazes.

Considerações finais

O presente estudo trouxe à tona várias percepções e questionamentos por parte dos entrevistados – antes crianças, agora adolescentes e jovens adultos, já com maior compreensão da vida, o que os permite visualizar melhor o contexto em que outrora estavam inseridos. Sabe-se das limitações da presente pesquisa, tanto no que se refere ao tamanho da amostra (por se tratar de um estudo de caráter qualitativo), como dos dados basearem-se nas percepções e representações dos sujeitos acerca do que vivenciaram, e não nos eventos “em si”. O crédito disso reside no fato de que é nas percepções, memórias e narrativas que cada indivíduo constrói sobre si mesmo que se funda sua subjetividade, o seu sentido de mundo e de vida.

Observa-se a baixa efetividade que a escola tem conseguido obter, tanto junto aos alunos “normais” quanto àqueles considerados “especiais”. Assim, cabe à escola se repensar e se instrumentalizar, de forma a proporcionar um ambiente social menos hostil e mais acolhedor para todos os alunos. É possível que, se assim fosse, os históricos acadêmicos, bem como as memórias, sentimentos e crenças sobre si mesmos dos indivíduos com TDAH fossem bem mais positivos.

Referências

- American Psychiatric Association. (2003). *DSM-IV: Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC: Author.
- Applegate, B., Lahey, B. B., Hart, E. L., Biederman, J., Hynd, G. W., Barkley, R. A., Ollendick, T., Frick, P. J., Greenhill, L., McBurnett, K., Newcorn, J. H., Kerdyk, L., Garfinkel, B., Waldman, I., & Shaffer, D. (1997). Validity of the age-of-onset criterion for ADHD: A report from the DSM-IV field trials. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(9), 1211-1221.
- Ávila, C. F., Tachibana, M., & Vaisberg, T. M. J. A. (2008). Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18(39), 155-164.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1977)
- Barkley, R. A. (2004). Adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorders: An overview of empirically based treatments. *Journal of Psychiatric Practices*, 10(1), 39-56.
- Barkley, R. A., Fischer, M., Edelbrock, C. S., & Smallish, L. (1990). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria: I. An 8-year prospective follow-up study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29(4), 546-557.
- Brook U., & Geva, D. (2001). Knowledge and attitudes of high school pupils towards peers' attention deficit and learning disabilities. *Patient Education and Counseling*, 43(1), 31-36.

- Facion, J. R. (2003). Transtornos de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): Atualização clínica. *Revista de Psicologia da UnC*, 1(2), 54-58.
- Faraone, S. V., Biederman, J., Lehman, B. K., Spencer, T., Norman, D., Seidman, L. J., Kraus, I., Perrin, J., Chen, W. J., & Tsuang, M. T. (1993). Intellectual performance and school failure in children with attention deficit hyperactivity disorder and in their siblings. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(4), 616-623.
- Gomes, M., Palmini, A., Barbirato, F., Rohde, L. A., & Mattos, P. (2007). Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade no Brasil. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(2), 94-101.
- Guarido, R. (2007). A medicalização do sofrimento psíquico: Considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação. *Educação e Pesquisa*, 33(1), 151-161.
- Legnani, V., & Almeida, S. F. C. (2008). A construção diagnóstica do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: Uma discussão crítica. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60(1), 2-13.
- Loos, H. (2003). *Atitude e desempenho em matemática, crenças autorreferenciadas e família: Uma path-analysis*. Tese de doutorado não publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Loos, H., & Rangel Júnior, E. B. (2008). Self-beliefs, school context, and attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Perceptions from Brazilian teenagers and young adults [Resumo]. *International Journal of Psychology*, 43(3/4), 79. Trabalho apresentado no *International Congress of Psychology*, 29. Berlin.
- McDavid, J. W. (1990). The self in the environment: Self-concept. In M. Thomas (Ed.), *The encyclopedia of human development and education: Theory, research and studies* (pp. 309-311). Oxford, UK: Pergamon.
- Okano, C. B., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2004). Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: Avaliação do autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 121-128.
- Omote, S., Oliveira, A. A. S., Baleotti, L. R., & Martins, S. E. S. O. (2005). Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 15(32), 387-398.
- Pastura, G. M. C., Mattos, P., & Araújo, A. P. Q. C. (2005). Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *Revista de Psiquiatria Clínica (São Paulo)*, 32(6), 324-329.
- Rohde, L. A., & Benczik, E. B. P. (1999). *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: O que é? Como ajudar?* Porto Alegre: Artmed.
- Rohde, L. A., Biederman, J., & Busnello, E. A., Zimmermann, H., Schmitz, M., Martins, S., & Tramontina, S. (1999). ADHD in a school sample of Brazilian adolescents: A study of prevalence, comorbid conditions and impairments. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(6), 716-722.
- Rohde, L. A., & Halpern, R. (2004). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: Atualização. *Jornal de Pediatria*, 80(Supl. 2), S61-S70.
- Rohde, L. A., & Mattos, P. (2003). *Princípios e práticas em TDAH*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, A. B. B. (2003). *Mentes inquietas: Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas*. São Paulo: Gente.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation and coping*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tannock, R. (1998). Attention deficit hyperactivity disorder: Advances in cognitive, neurobiological, and genetic research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(1), 65-99.
- Édison de Britto Rangel Júnior é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.
- Helga Loos é Professora Doutora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Paraná.

Recebido: 28/01/2010

1ª revisão: 01/04/2010

2ª revisão: 11/10/2010

3ª revisão: 20/12/2010

Aceite final: 15/01/2011