

**CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**

**ANA CLARA ARAUJO EGYDIO
IZABEL VITÓRIA DE OLIVEIRA GRIGOLATI**

**CONEXÕES QUE TRANSFORMAM: QUAL O PAPEL DA AFETIVIDADE NA
EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E
HIPERATIVIDADE (TDAH)?**

**Ribeirão Preto
2024**

**ANA CLARA ARAUJO EGYDIO
IZABEL VITÓRIA DE OLIVEIRA GRIGOLATI**

**CONEXÕES QUE TRANSFORMAM: QUAL O PAPEL DA AFETIVIDADE NA
EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E
HIPERATIVIDADE (TDAH)?**

Trabalho de conclusão de curso de
Ciências Biológicas do Centro
Universitário Barão de Mauá como
requisito para obtenção do título de
bacharel.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vânia Tognon
Miguel.
Coorientador: Prof. Dr. Rafael Alberto
Moretto.

Ribeirão Preto

2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

C747

Conexões que transformam: qual o papel da afetividade na educação de alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)? / Ana Clara Araujo Egydio; Izabel Vitória de Oliveira Grigolati - Ribeirão Preto, 2024.

36p.il

Trabalho de conclusão do curso de Ciências Biológicas do Centro Universitário Barão de Mauá

Orientador: Dra. Vânia Tognon Miguel

1. Afetividade 2. Educação 3. TDAH I. Egydio, Ana Clara Araujo II. Grigolati, Izabel Vitória de Oliveira III. Miguel, Vânia Tognon IV. Título

CDU 37.015

Bibliotecária Responsável: Maria Gabriela Farias Cobiانchi CRB⁸9914

**ANA CLARA ARAUJO EGYDIO
IZABEL VITÓRIA DE OLIVEIRA GRIGOLATI**

**CONEXÕES QUE TRANSFORMAM: QUAL O PAPEL DA AFETIVIDADE NA
EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E
HIPERATIVIDADE (TDAH)?**

Trabalho de conclusão de curso de
Ciências Biológicas do Centro
Universitário Barão de Mauá como
requisito para obtenção do título de
bacharel.

Data de aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Ma. Liliane Cury Sobreira

Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Prof.^a Dr.^a. Mayra Antonelli Ponti

Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Prof.^a. Dra. Vânia Tognon Miguel

Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

Ribeirão Preto

2024

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus, primeiramente, pois nos proporcionou toda força e o sustento durante toda a graduação.

Agradecemos e dedicamos este trabalho aos nossos Pais e familiares, por todo incentivo e força para que não nos faltasse nada durante esses quatro anos.

Aos nossos amigos e companheiros de graduação, nossa sincera gratidão pela fidelidade, dedicação e lealdade durante toda nossa jornada, dentro e fora de sala de aula.

Agradecemos a nossa querida Letícia Galvão Caroni, por nos auxiliar sempre que preciso nas tomadas de decisões.

Agradecemos aos nossos incríveis professores, por participarem integralmente da nossa transformação acadêmica.

Por fim, agradecemos à nossa orientadora, Prof.^a Dr.^a Vânia Tognon Miguel, e ao nosso coorientador, Prof. Dr. Rafael Alberto Moretto, por terem topado esse desafio conosco, nos auxiliando sempre, para que esse sonho se tornasse realidade.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naquele cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”

(Rubem Alves)

RESUMO

Este estudo investiga, discute e verifica a importância que a afetividade no processo de ensino e aprendizagem oferece no âmbito acadêmico e social, focando em alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O TDAH é uma neurodivergência cujos principais sintomas são hiperatividade, desatenção e impulsividade, mas podem ser divididos em subtipos, de acordo com os sintomas. O objetivo do trabalho é analisar os benefícios e resultados favoráveis no desempenho cognitivo e social desses alunos com TDAH, que possuem um vínculo afetivo com seus educadores. A pesquisa foi conduzida por meio de revisões bibliográficas, envolvendo principalmente as áreas da educação e psicologia que abordam a temática do TDAH, metodologias de ensino e comportamento. Os resultados indicam que professores que tiveram, em sua formação, disciplinas que abordam práticas pedagógicas apresentaram um melhor conhecimento sobre o transtorno. Outro ponto importante indicado nos resultados, é que houve um aumento significativo de publicações na área da educação nas últimas duas décadas, destacando um interesse maior em compreender o impacto do TDAH no ambiente escolar, confirmando que o tratamento não é tão efetivo quando se utiliza apenas medicamentos. Por fim, também se destaca a importância de um ambiente familiar estável para impulsionar o desenvolvimento desses alunos. Conclui-se, portanto, que, com o aumento dos estudos sobre o TDAH e o avanço da conscientização, o reconhecimento dos sintomas está cada vez maior, tornando o tratamento mais acessível e adequado.

Palavras-chave: TDAH; afetividade; relação professor-aluno.

ABSTRACT

This study investigates, discusses, and verifies the importance of affectivity in the teaching and learning process within both academic and social contexts, focusing on students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). ADHD is a neurodivergence whose main symptoms are hyperactivity, inattention, and impulsivity, but it can be subdivided into different types based on symptoms. The aim of this work is to analyze the benefits and favorable outcomes in the cognitive and social performance of students with ADHD who have an affective bond with their educators. The research was conducted through literature reviews, primarily involving the fields of education and psychology that address ADHD, teaching methodologies, and behavior. The results indicate that teachers who had courses related to pedagogical practices in their training showed a better understanding of the disorder. Another important point highlighted by the results is the significant increase in publications in the education field over the past two decades, pointing to a growing interest in understanding the impact of ADHD in the school environment, confirming that treatment is less effective when relying solely on medication. Finally, the importance of a stable family environment in promoting the development of these students is also emphasized. In conclusion, with the increase in studies on ADHD and the advancement of awareness, the recognition of symptoms is becoming more widespread, making treatment more accessible and appropriate.

Keywords: ADHD; affectivity; teacher-student relationship.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Etiologia do TDAH.....	12
1.2 Contexto histórico do TDAH	13
1.3 O TDAH e o ambiente escolar.....	15
1.4 A relação professor-aluno.....	16
1.5 A afetividade no contexto educacional.....	17
1.6 Perspectivas atuais: TDAH, inclusão e a formação continuada de educadores	21
1.7 Metodologias e atividades do professor para acolher alunos com TDAH... 	23
2 METODOLOGIA.....	25
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	26
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS	32

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma neurodivergência cujos principais sintomas são desatenção, hiperatividade e impulsividade (Verçosa, 2021). Estudos indicam que a prevalência do TDAH está entre 3% e 6% em crianças, em sua maioria, em idade escolar (Rohde *et al.*, 2000).

O TDAH não é considerado uma doença, e sim um distúrbio caracterizado pela agitação e a desatenção, portanto, até o momento, não existe uma cura. Atualmente o tratamento envolve o uso de medicações para aliviar os sintomas, conforme o julgamento clínico (Drechsler *et al.*, 2020).

O desenvolvimento do TDAH é de implicação genética, sendo o estado psicológico o maior fator determinante, porém, a maior parte das crianças e adolescentes que apresentam hiperatividade tem associados fatores ambientais e psicológicos. Além disso, deficiências nutricionais e exposição a substâncias tóxicas durante a infância são consideradas possíveis influências no desenvolvimento do transtorno, impactando diretamente nos âmbitos social, familiar e acadêmico (Rusca-Jordán; Cortez-Vergara, 2020).

Dentre os fatores externos que podem contribuir para o desenvolvimento de sintomas do TDAH podemos citar a exposição a estímulos excessivos como contatos frequentes com ambientes barulhentos proporcionado por famílias numerosas, conflitos familiares, classe social baixa (Rusca-Jordán; Cortez-Vergara, 2020), a fase pós-natal e a exposição a uma dieta inadequada de baixo índice nutritivo causando a deficiência de vitaminas do complexo B e iodo, o consumo precoce de conservantes e corantes alimentícios artificiais e o contato prematuro com o chumbo (Thapar *et al.*, 2015).

A maioria dos diagnósticos são realizados na fase inicial da vida escolar, pois os comportamentos das crianças são observados inicialmente pelos professores, que têm o papel de orientar os responsáveis a buscarem ajuda profissional especializada após a percepção dos sintomas. Uma vez que as crianças apresentam inquietação, dificuldades em obedecer aos professores de forma imediata, na realização de tarefas simples e atrapalham a conclusão das mesmas interferindo no próprio desenvolvimento e no desenvolvimento dos colegas de sala e do plano de aula do professor, pode-se sugerir que este seja um comportamento condizente ao TDAH (Sá *et al.*, 2024). Outros fatores relacionados a condições motoras que podem indicar

sintomas são: ocorrência de quedas, alunos considerados “desastrados”, dificuldade em amarrar cadarços e abotoar roupas, dificuldades na escrita manual e cadernos sujos, rasgados e amassados. Os exames são feitos de forma minuciosa, incluindo entrevistas detalhadas com os pais ou responsáveis, professores e, quando possível, com a própria criança ou adolescente. Infelizmente, a desinformação de alguns pais e/ou professores ou profissionais escolares, acarretam consequências para a vida da criança, como por exemplo, em sua vida acadêmica, devido ao uso de metodologias inadequadas que não terão o efeito esperado no processo de aprendizagem (Silva; Signor; Tonocchi, 2023).

Em relação ao gênero, há uma tendência acerca do sexo masculino apresentar sintomas como maior hiperatividade e impulsividade, enquanto indivíduos do sexo feminino apresentam, geralmente, maior desatenção, problemas internalizantes e comprometimento cognitivo (Taube, 2021). Acredita-se que o baixo número de diagnósticos em meninas se dá pelo fato de não apresentarem, em sua maioria, comportamentos hiperativos e impulsivos, o que não gera tanto incômodo aos adultos a ponto de buscarem ajuda (Rusca-Jordán; Cortez-Vergara, 2020).

Outro ponto que justifica o baixo número de diagnósticos é a falta de aprimoramento curricular de professores, ou seja, para diferenciarem alunos de má conduta de alunos com TDAH. Os docentes que têm a formação continuada e atualizada tendem a evitar confusões nas observações dos estudantes, de forma segura e embasada, ele reconhece os comportamentos e encaminha para um profissional especialista (Brandt *et al.*, 2020).

O desenvolvimento educacional precisa de uma ligação entre três aspectos: afetividade, cognição e aspectos sociais. A afetividade e atenção dos professores ao longo do desenvolvimento de alunos com TDAH é fundamental para a evolução da aprendizagem, o papel do professor em ser mediador do conhecimento e ao estimular esses estudantes para uma melhora intelectual, psicomotora e social, não traz apenas benefícios acadêmicos e de satisfação emocional, mas também os alinha para uma vida de avanços e realização pessoal. Os atos afetivos direcionados pelos docentes aumentam a confiança e independência desses alunos, mesmo diante das limitações causadas pelo TDAH (Taube, 2021).

Sendo assim, o objetivo do presente trabalho foi analisar de que forma os comportamentos afetivos condicionados de professores aumentam e influenciam positivamente a vida dos alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

(TDAH), com intuito de transformar não só a educação e o processo de aprendizagem, mas também, a vida social dessas crianças proporcionando autonomia e um ensino de qualidade. Nos objetivos específicos, discutimos e levantamos dados separando as áreas de publicação e o número de trabalhos publicados por década, dos trabalhos utilizados nessa revisão sistemática e integrativa. Além de discutir algumas metodologias de ensino para atender os alunos com TDAH.

1.1 Etiologia do TDAH

O transtorno é observado a partir de três subtipos: os que são impulsivos, hiperativos e aqueles que apresentam dificuldades em manter o foco e a atenção. A causa do TDAH é multifatorial, sendo a ligação entre fatores genéticos e ambientais. Estudos apontam que a hereditariedade pode aumentar o risco de desenvolvimento do transtorno, com maior incidência em crianças cujos pais ou irmãos também o possuem (Couto; Melo-Junior; Gomes, 2010).

Fatores ambientais como a exposição durante a gravidez ao tabaco, álcool e certos medicamentos com funções ansiolíticas e anticonvulsivantes, conflitos familiares e condições socioeconômicas desfavoráveis, também influenciam no desenvolvimento dessa condição neurobiológica. Além disso, complicações perinatais como nascimento prematuro, baixo peso e idade materna avançada são fatores que podem contribuir com o desenvolvimento do transtorno (Rusca-Jordán; Cortez-Vergara, 2020).

Alguns estudos enfatizam o funcionamento anormal de neurotransmissores, como a dopamina na área frontal, regiões subcorticais e a região límbica cerebral, conferindo a impulsividade. Ademais há a participação de noradrenérgicos associados aos sintomas do TDAH. Alterações neuroanatômicas, identificadas em ressonância magnéticas, estão relacionadas a insuficiências no circuito do córtex pré-frontal e amígdala, que são regiões envolvidas no controle da atenção e das emoções (Couto; Melo-Junior; Gomes, 2010).

Quanto à estrutura cerebral, foram observadas alterações no tamanho do órgão, na espessura do córtex e na integridade da substância branca, e nos padrões de dobras corticais que podem estar relacionadas a influências ambientais precoces. No TDAH, a função cerebral é alterada em diversas redes importantes, sendo estas:

1. Função executiva: dificuldades em controle inibitório (resistir a impulsos, manter o

foco e controlar comportamentos), memória de trabalho, planejamento e flexibilidade atencional. Estudos mostram que há baixa ativação no córtex pré-frontal e no estriado dorsal durante tarefas que exigem controle inibitório; 2. Processos Motivacionais e Recompensa: baixa ativação no estriado ventral/núcleo accumbens e no córtex orbitofrontal, em resposta a recompensas antecipadas. Indivíduos com TDAH frequentemente têm problemas com recompensas atrasadas e podem ter aversão ao atraso, o que motiva seu comportamento; 3. Rede de Padrão e Modo: esta rede está ativa durante o descanso e se desativa ao iniciar tarefas. No TDAH, a conectividade é reduzida nesta rede durante o descanso e menor redução na transição para tarefas, efeitos que podem ser normalizados com medicamentos estimulantes (Drechsler *et al.*, 2020).

O TDAH não é uma condição uniforme, mas um conjunto de perfis fisiopatológicos distintos. Estas variações abrangem desde alterações na função executiva e nos processos de motivação e recompensa, até padrões diferenciados de conectividade neural, como a “rede de modo padrão”. Essa heterogeneidade destaca a complexidade do transtorno e a necessidade de abordagens individualizadas no tratamento. É importante ressaltar que os sintomas podem ser atribuídos a outras dificuldades e tipos de transtornos psiquiátricos, neurológicos e médicos, considerando o meio social em que os sujeitos vivem e seus desafios. Portanto, é crucial que seja feita uma avaliação clínica minuciosa, para identificar alguma consistência dos sintomas ao longo do tempo e sua manifestação. O TDAH pode coexistir em até 70% dos casos com outros transtornos, incluindo o TEA (transtorno do espectro autista), problemas motores, dificuldades específicas de aprendizagem, tiques, transtorno de desregulação disruptiva do humor, transtornos de conduta e opositivos, ansiedade e depressão. Os sintomas apresentados interferem na convivência e na autoestima de cada indivíduo, pois são taxados de acordo com seu comportamento (Rusca-Jordán; Cortez-Vergara, 2020).

1.2 Contexto histórico do TDAH

Segundo Caliman, ao longo da história, foram relatados inúmeros casos de transtornos mentais que podem estar atrelados ao TDAH. Em 1845, um médico alemão, chamado Heinrich Hoffman, publicou um poema, cujo título traduzido é “João Felpudo”, que relata um menino inquieto, selvagem e rude, que entre essas

características enfatizava a hiperatividade (Caliman, 2010). Já em 1899, Thomas Smith Clouston, um psiquiatra escocês, retratou quadros comportamentais que mencionavam comportamentos explosivos e de irritabilidade em crianças. Em 1902 os médicos George Still e Alfred Tredgold, associaram o TDAH a pessoas que possuíam comportamentos de inquietude, exageros e desatenção o que resultava em uma dificuldade a questões de moralidade, eles não atendiam as regras e também aos limites. Still realizou um estudo envolvendo um grupo de 20 crianças com comportamentos desafiadores, eram extremamente emocionais, agressivos, impulsivos e que negavam qualquer oportunidade com o intuito de tornar o comportamento deles mais aceitável (Caliman, 2010). Em 1917 a 1918, foram observados comportamentos semelhantes aos relatados pelo médico inglês, Still, como falta de atenção e de controle dos impulsos em que crianças sobreviventes de uma pandemia de encefalite, gerando o termo: “cérebro danificado ou lesionado”. Portanto, o TDAH foi relacionado a alguma lesão no cérebro por um curto período de tempo, pois observaram logo depois que muitas daquelas crianças possuíam níveis de inteligência e esperteza acima da média esperada por crianças com lesões cerebrais. Logo após essas especulações, um novo termo foi relacionado, mas ainda não era compatível com as análises apresentadas, se tratava agora de “lesão cerebral mínima”, mas é importante ressaltar que não existiam exames que comprovem a existência dessas lesões cerebrais, mesmo que mínimas. Esse termo foi utilizado até a década de 1960 (Silva, 2014).

Portanto, o TDAH esteve associado durante tempos a crianças que sofreram danos cerebrais por diversas causas, mas também poderia estar relacionada com fatores ambientais ou hereditários. Com o passar do tempo, os danos cerebrais pararam de ser associados com uma possível causa até que, em 1962, o transtorno foi renomeado para “Reação Hiperkinética do Transtorno Infantil” pela associação de Psiquiatria Americana (APA) quando publicaram o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM II), em 1968. Na terceira edição, o DSM-III indicou uma maior relação com a desatenção do que com a hiperatividade, e assim, foi dada uma nova nomenclatura: “Transtorno de Déficit de Atenção”, após uma revisão do DSM-III, que é a utilizada atualmente. O manual já está na sua quinta edição, DSM-V, que apresenta o transtorno como sendo um padrão insistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, que danifica a qualidade do desenvolvimento dos afetados em mais de uma área da vida. O DSM-V classifica o TDAH em três subtipos:

desatento, hiperativo/impulsivo e o compilado dos dois subtipos (Caliman, 2010; APA, 2014).

O diagnóstico do TDAH é um dos mais comuns identificados na infância, possuindo três sintomas principais: hiperatividade, desatenção e impulsividade. Esses sintomas impactam negativamente no desempenho acadêmico e social desses alunos. No Brasil, a predominância média do diagnóstico varia entre 3,6% a 5% da população escolar, mas alguns estudos determinam que essa taxa pode atingir até 12% em regiões específicas. O TDAH, ainda é um desafio para a neuropsiquiatria e posteriormente para contextos acadêmicos, devido a expressividade dos sintomas que desempenham diferentes características em cada indivíduo afetado. Portanto se faz necessário que docentes e profissionais da saúde mental procurem estratégias para orientação, mediação e inclusão, especialmente em contextos escolares, onde os sintomas do transtorno têm um impacto direto nas atividades de aprendizagem. O TDAH então permanece como um dos centros de discussão sobre saúde mental e cognitiva, pois exige uma abordagem interdisciplinar para o seu enfrentamento (Vasconcelos, 2003).

1.3 O TDAH e o ambiente escolar

No ambiente escolar, diversos sintomas presentes no transtorno acabam prejudicando o desenvolvimento acadêmico do aluno, como por exemplo a dificuldade ou incapacidade de manter a atenção e o foco em tarefas pouco motivadoras, confusão, perda de objetos, dificuldade em seguir ordens ou instruções, dificuldade em finalizar tarefas sem a supervisão de um responsável, interrupção de conversas ou mudanças abruptas de tópicos sem prestar atenção no que foi falado, são exemplos de fatores que afetam a convivência em sala de aula e sua relação com o professor, muitas vezes sendo abalada com comportamentos considerados desrespeitosos (Maia; Confortin, 2015).

Além disso, comportamentos hiperativos prejudicam a relação com a família e a interação no ambiente escolar, pois esses alunos inquietos, muitas vezes, são denominados erroneamente como “problemáticos”, e devido à falta de preparo e orientação, muitos pais, responsáveis e professores aplicam punições que impactam negativamente na autoestima dos alunos, resultando em uma retração social. Sendo

assim, deve-se buscar formas de manter o foco do aluno com TDAH durante as atividades e interações em sala de aula, de modo que ele sinta a necessidade de buscar o conhecimento e que o ambiente escolar se torne mais acolhedor, favorecendo suas relações sociais, pois, comumente, um contato mais amplo com a sociedade tem início na escola e o modo que trabalham melhorar o desempenho do aluno deve ser personalizado de acordo com a realidade de cada um. O docente deve compreender o seu papel como educador e refletir sobre a singularidade de cada criança, buscando adaptar o ambiente para torná-lo mais harmônico, empático e tolerante com a finalidade de desenvolver o potencial de cada um, no âmbito escolar e social (Sá *et al.*, 2024).

1.4 A relação professor-aluno

O professor e o aluno são os sujeitos principais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, portanto, o elo entre eles é o principal fator que contribui com esse processo, como um recurso de motivação (Pereira; Gonçalves, 2010).

O professor, por muito tempo, foi visto como o único indivíduo detentor do conhecimento, a figura exclusivamente responsável por transmiti-lo através de metodologias tradicionais e falas que deveriam ser decoradas pelos alunos. Paulo Freire (1970), em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, apresentou o conceito de “concepção bancária” no qual defende ideias em que o educador é quem porta o saber, e os educandos não, e que em sala de aula são os únicos a adquirirem conhecimento (Santos *et al.*, 2022).

Atualmente, o professor não é mais visto dessa forma, devido às mudanças de pensamentos e ações. O professor é visto como uma figura superior, mas não autoritária, responsável por conduzir a aprendizagem com empatia, paciência e afeto, garantindo a segurança e o acolhimento (Sá *et al.*, 2024).

A falta de compreensão do professor para com o aluno resulta no baixo desempenho escolar do estudante, e é a partir dessas situações que as relações estabelecidas entre professor-aluno mostram ser a chave para habilitar uma nova postura do professor (Taube, 2021). Para Wallon (1986), devemos investigar os meios sociais dos quais os alunos fazem parte, porque não se pode explicar uma conduta retirando-a de seu meio de desenvolvimento. O vínculo afetivo favorece conversas

sobre questões pessoais entre o professor e o aluno, o que desencadeia o processo de confiança mútua (Pereira; Gonçalves, 2010).

O aluno precisa notar algum sentido no que se está aprendendo, ou seja, ao notar dificuldades em compreender e a não se identificar com o que é ensinado, o aluno não se torna receptivo ao conteúdo e não o internaliza (Taube, 2021).

A partir dessa questão, é possível observar vínculos de afetividade no espaço escolar a fim de deixá-lo mais acolhedor, seguro e respeitoso para que não haja medos de expor questionamentos ou realizar debates e, além disso, fazer com que o aluno enxergue a figura do professor como uma figura que constrói respeito e limites com seriedade, mas sem ultrapassar a linha do autoritarismo. Essa relação é capaz de transformar não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas a vida social e interpessoal dessas crianças dando a elas autonomia para encarar desafios pelo resto da jornada acadêmica (Pereira; Gonçalves, 2010).

1.5 A afetividade no contexto educacional

Mediante ao contexto histórico referente ao TDAH, é importante ressaltar os estudos de alguns pensadores que trouxeram o campo da afetividade integrada com o cognitivo para a educação como base de análise da relevância da afetividade no processo de aprendizagem de alunos com o transtorno estudado.

O psicólogo Lev Semionovitch Vygotsky (1978) desenvolveu uma obra que impactou profundamente o campo do desenvolvimento psicológico, especialmente envolvendo a relação entre os aspectos cognitivos e a afetividade. Vygotsky aborda temas fundamentais que têm relevância até hoje para o desenvolvimento de trabalhos como: funções mentais superiores, cultura, linguagem, processos específicos, cognição, sentimentos e emoções. Resumidamente ele sugere que o desenvolvimento cognitivo e o afeto são elementos inseparáveis, sendo ambos desenvolvidos pelo contexto social e cultural, independente da classe do indivíduo (Bastos; Alves, 2013). A ideia de que o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo estão intimamente ligados às emoções é uma das contribuições mais importantes do autor, ressaltando a importância da correlação entre a mente, corpo, cognição e afetividade (Oliveira; Rego, 2003). Para Vygotsky, o processo de aprendizagem só acontece quando o indivíduo interage com outras pessoas, e desta forma o conhecimento é construído em conjunto. A cultura desempenha um papel

fundamental nesse processo, fornecendo ferramentas que possibilitam que o indivíduo compreenda e pratique as novas aprendizagens sobre o mundo no seu cotidiano (Drago; Rodrigues, 2009).

Outro ponto central da teoria de Vygotsky é a linguagem, a qual o autor afirma ter como função mediar as relações sociais e, como consequência, o desenvolvimento emocional e cognitivo dos indivíduos. Vygotsky observava a linguagem não apenas como um meio de comunicação, mas uma ferramenta que possuía a capacidade de diferenciar, compreender e controlar os sentimentos e as emoções. E devido a isso a linguagem torna as emoções conscientes podendo ser manipuladas para transformar o conhecimento anterior em algo novo (Cunha, 2021).

Essa relação no âmbito do afeto, cognição e linguagem têm relevância direta no campo educacional, onde a interação e a comunicação entre professores e alunos podem estruturar e beneficiar o desenvolvimento dos estudantes. Dentro do ambiente escolar, a afetividade é um fator crucial para a construção de vínculos entre professores e alunos, sendo que esse vínculo facilita o processo de aprendizagem (Galvão, 2023).

Vygotsky acreditava que, ao considerar o outro, o indivíduo também passa a considerar o mesmo, estabelecendo uma conexão mais profunda tanto das emoções quanto do conhecimento. Desta forma, o autor entende que a consciência do eu e a dos outros é desenvolvida de forma unificada e simultânea, pelo mesmo mecanismo, reforçando a ideia de que a aprendizagem é, acima de tudo, um processo social. Portanto, a teoria do psicólogo apresenta que os aspectos afetivos, cognitivos e sociais estão intimamente conectados (Oliveira; Rego, 2003).

Outro pensador de muita importância para esse processo foi o renomado biólogo e psicólogo Jean Piaget (1966), que também considerava o desenvolvimento psicológico como um processo que unifica as dimensões da afetividade com as cognitivas. Para ele, não existe separação entre emoção e cognição, e sim uma relação de equilíbrio entre os fatores. Tanto as emoções, como os aspectos cognitivos, são componentes fundamentais no desenvolvimento de uma criança, o que influencia diretamente no comportamento moral, como: reações de rebeldia, obediência e medos. Isso reforça novamente a ideia de que as emoções não podem ser separadas do processo cognitivo (Cunha, 2021).

Piaget afirma que a afetividade ultrapassa as emoções e os sentimentos momentâneos, porque envolve desejos e motivações pessoais. Ele relata que as

emoções funcionam como uma parte integrante do processo de adaptação da criança ao seu ambiente e os desequilíbrios e conflitos que vão acontecendo durante as interações resultam em sentimentos específicos causados por determinada situação ou contextos. Para Piaget as emoções são meios que induzem a compreensão de sentimentos definidos, por exemplo, por felicidade ou infelicidade, simpatia ou desprezo, e elas terão importância nas emoções do sujeito pois destacam suas tendências (Piaget, 1974).

A inteligência e a afetividade são inseparáveis no comportamento infantil para Piaget. Para ele não existe conduta exclusivamente afetiva, assim como também não há uma conduta puramente cognitiva. Assim a afetividade é uma raiz no processo de aprendizagem, o que indica que os docentes devam, portanto, integrar aspectos emocionais e cognitivos ao elaborar dinâmicas pedagógicas (Souza, 2003).

É notório que a partir das contribuições de Piaget e Vygotsky a afetividade e o processo de aprendizagem são e devem ser retratados como inteiramente conectados, levando em consideração as emoções e sentimentos dos indivíduos e que, portanto, quando o docente se faz presente dessa interação o desempenho de seus alunos tende a apresentar resultados esperados, visto que uma boa relação com seus alunos pode melhorar o ensino aprendizagem de forma significativa.

Outra contribuição necessária para as questões é Henri Wallon (1949), renomado psicólogo, médico e político francês, ele destacou-se por suas contribuições sobre a compreensão do desenvolvimento humano e também no campo das emoções. Wallon buscou unificar a natureza do indivíduo e os âmbitos sociais, desde os primeiros anos de vida até a fase adulta enfatizando que o desenvolvimento humano não pode ser fragmentado, e deve ser entendido em conjunto. Sua teoria se assemelha a outros pensadores citados anteriormente porque considera a complexidade da afetividade no processo de desenvolvimento, e como as emoções podem transformar e influenciar o meio em que vivem, ele descreveu a afetividade como um processo que se desenvolve gradativamente, partindo das bases orgânicas para se adaptar às influências sociais. Afirmando novamente que as emoções e os sentimentos estão totalmente conectados com as relações sociais e nas interações do indivíduo com o meio social (Galvão, 1995).

Wallon defendeu que o desenvolvimento humano acontece devido a dois fatores principais: a ação orgânica e a ação social. A dinâmica entre esses dois fatores constitui as demonstrações afetivas do indivíduo, desprezando a ideia de que essas

manifestações sigam padrões fixos ou deterministas. No início, as emoções são diretamente influenciadas por fatores orgânicos e naturais, mas, à medida que o ser humano se desenvolve, ele será modificado devido ao meio social e as interações que ele sofre, portanto, as manifestações afetivas e as formas como essas manifestações serão expressadas em cada ser de forma individual (Almeida, 2008).

A afetividade é (intimamente) tão importante quanto a inteligência no processo de desenvolvimento psíquico, de acordo com Wallon (1949). A partir das emoções o indivíduo se comunica e se relaciona com o outro e com o ambiente. Desde os primeiros anos de vida, a criança utiliza gestos e movimentos corporais antes de dominar a linguagem verbal, esses movimentos e as suas expressões desempenham um papel importante na socialização e na expressão emocional (Fiore, 2011).

Na perspectiva de Wallon, as emoções têm uma função de adaptação social. Eles não apenas expressam estados internos, mas também são responsáveis pela sobrevivência e adaptação do indivíduo ao meio social. Além disso, Wallon faz distinção entre os termos emoção, sentimento e paixão, ele afirma que as emoções são reações instantâneas, enquanto os sentimentos e as paixões são estados mais complexos e contínuos, formados a partir das relações interpessoais (Tassoni; Leite, 2013). Desta forma Wallon sugere que a compreensão completa do psiquismo humano só pode ser entendida através do estudo das interações entre o sujeito e seu contexto social, com a afetividade desempenhando seu papel fundamental na construção do conhecimento e da inteligência (Silva, 2022).

O estudos de Wallon se aplicam no mesmo embasamento que Vygotsky e Piaget, os pensadores apresentam a importância da interrelação entre os aspectos cognitivos, emocional e social, desta forma para a educação e levando em consideração que os laudos de crianças com TDAH vem aumentando é necessário compreender o papel fundamental que os professores exercem no processo de aprendizagem desses alunos, visto que, quando docente realiza a mediação entre os aspectos cognitivos do alunos, respeitando seus limites e dificuldades, realizando laços do campo afetivo, trazendo conforto para ambas as relações e por fim, compreendendo o âmbito social que esse aluno está inserido o ensino aprendizagem se torna mais proveitoso. Piaget implica que as dificuldades emocionais podem defasar o desenvolvimento cognitivo, enquanto a motivação emocional pode potencializar e aumentar a capacidade intelectual (Cunha, 2021).

1.6 Perspectivas atuais: TDAH, inclusão e a formação continuada de educadores

Estudos apontam que 50% da população brasileira acredita que o TDAH causa uma invalidez na autonomia dessas crianças ou nos adolescentes, que impossibilita o indivíduo de ter uma vida normal e que este distúrbio é resultado, principalmente, da ausência de assistência dos pais. Dados estes totalmente negados pelos estudos modernos (Possa *et al.*, 2005). Por mais que exista um aumento de pesquisas sobre o assunto, ainda existem muitos mistérios no âmbito do saber sobre o transtorno, visto que a genética do TDAH não se trata de uma homogeneidade e sim de diversos genes responsáveis pela designação desse transtorno e até mesmo possíveis subfenótipos, além de fatores ambientais (Roman *et al.*, 2002; Swanson *et al.*, 2007; Thapar *et al.*, 2007 *apud* Sena; Souza, 2008). A partir deste contexto, é possível perceber que existe uma precariedade quanto ao entendimento básico sobre o TDAH.

A Associação Médica Americana divulgou dados sobre o TDAH afirmando que este é um dos transtornos mais bem pesquisados da medicina, e mesmo com estes argumentos, ainda existe uma precariedade de conhecimento sobre o perfil do transtorno na população brasileira (Polanczyk *et al.*, 2012 *apud* Silva; Kristensen, 2024).

No âmbito educacional, um estudo desenvolvido por Gomes e colaboradores (2007) apontou, por meio de uma entrevista, que para a maioria dos entrevistados (educadores, clínicos e população em geral) o tratamento psicoterápico e atividades como a prática de esportes seriam suficientes para substituir o uso dos medicamentos. Portanto, pode-se concluir que apesar de existirem novos estudos e novas informações sobre o TDAH, boa parte da população e principalmente dos profissionais que interagem diretamente com os pacientes acometidos pelo transtorno de déficit de atenção e hiperatividade não estão sendo corretamente informados e adequadamente condicionados. É necessário que uma medida de formação adequada para profissionais seja proporcionada para acesso de todos, bem como um programa permanente para esclarecer aos pais e educadores sobre os diferentes aspectos do TDAH e como conduzi-los. (Polanczyk *et al.*, 2012 *apud* Silva; Kristensen, 2024)

A superlotação das salas de aula, juntamente com a falta de formação dos educadores, se tornou um obstáculo considerável para a inclusão. Muitos professores

não têm conhecimento de que esses alunos podem fazer parte da educação inclusiva e de que são assegurados pela legislação, implicando em uma exigência de formação continuada para esses docentes (Abrahão; Fantacine, 2017).

Existem diversos fatores que analisam o desempenho escolar da criança com TDAH. O primeiro se dá ao grande número de alunos dentro de uma sala de aula. O segundo ao despreparo dos professores que é fruto da falta de comprometimento das instituições com seus profissionais, quando não é ofertado formações e capacitações profissionais. O terceiro ponto a se considerar é a estrutura do sistema educacional brasileiro, que tem como o objetivo alcançar um padrão nos processos de ensino, visando apenas processos avaliativos por meio de médias numéricas (Benczik, 2000 *apud* Maia; Confortin, 2015). Esses fatores são opostos ao que os pensadores e estudiosos como Piaget, Wallon e Vygotsky afirmavam. Pesquisadores apontaram que professores têm dificuldade de diferenciar comportamentos inadequados de comportamentos comuns, como por exemplo a birra, dentre os sinais de TDAH. O TDAH é regularmente confundido com rispidez. Essa confusão pode acarretar em uma falha escolar, por vezes restringindo os alunos em vez de potencializá-los (Domingues; Zanganella; Baseggi, 2013).

De acordo com um estudo publicado na Revista Portuguesa de Educação, a importância dos professores no apoio aos alunos é fundamental, porém muitos profissionais se queixam da falta de conhecimento voltada para assuntos envolvendo TDAH, o que acaba dificultando a eficácia do processo de intervenção educacional e na relação entre o professor e o aluno para a elaboração conjunta do processo de ensino e aprendizagem. Formações adequadas e treinamentos específicos para professores adequam a compreensão sobre o transtorno, porém existe uma escassez desses recursos que gera problemas no âmbito educacional. O desenvolvimento do conhecimento sobre o TDAH é crucial para os docentes, visto que eles desempenham o papel específico na identificação precoce e no suporte dos alunos (Polanczyk *et al.*, 2012 *apud* Silva; Kristensen, 2024)

Os professores não apresentam todo conhecimento teórico necessário para discutir o TDAH com afinco, porém devido a sua experiência os mesmos utilizam de práticas e adaptações de suas metodologias para respeitar as diferenças dos alunos e promover sua inclusão nas aulas regulares (Seno, 2010).

1.7 Metodologias e atividades do professor para acolher alunos com TDAH

Entender e identificar as características presentes em estudantes com TDAH é crucial para que os professores possam lidar melhor com seus alunos e diferenciar hiperatividade de indisciplina. A Educação Inclusiva ressalta a importância de respeitar as particularidades de aprendizagem de cada indivíduo. Alunos com TDAH precisam de um ambiente escolar e familiar estruturado, devido às dificuldades que possuem em se organizar internamente causado pelas alterações executivas associadas ao transtorno. O ambiente externo deve ser bem organizado para que o foco do aluno tenha clareza. Se considerarmos um ambiente desorganizado é provável que esse aluno se disperse com maior facilidade. A criação de listas de tarefas ou tabelas é uma prática eficaz pois auxilia esses alunos a se manterem focados e a não se dispersarem das atividades. Outro fator crucial é a utilização de lembretes, orientações e uma estrutura clara de objetivos. Em sala de aula, é benéfico posicioná-los perto da mesa do professor ou em locais onde o educador esteja frequentemente presente, essas metodologias ajudam a diminuir distrações e a melhorar a atenção nas tarefas (Massalai; Pereira; Coutinho, 2024).

As dinâmicas educacionais com ajustes para estudantes com TDAH são imprescindíveis para atender às necessidades particulares dos alunos. Para aumentar consideravelmente o envolvimento desses alunos em sala de aula é necessário que o professor utilize métodos específicos, como aulas dinâmicas, utilização de materiais multimídia e atividades práticas (DuPaul; Stoner 2014).

Nas práticas de ensino, utilizar estratégias lúdicas como metodologia é uma ferramenta importante, pois estimula através da instigação a curiosidade o aprendizado, promovendo descobertas novas que auxiliam os alunos com TDAH a enfrentar os desafios da vida acadêmica de forma mais leve. Usar esse recurso como método pedagógico, desenvolve o social e o cognitivo dos alunos e fortalece a relação entre docente e discente.

Uma forma de incentivar os alunos com TDAH a estudar é utilizar de atividades em que os alunos possam se divertir e aprender ao mesmo tempo. As brincadeiras pedagógicas ajudam os alunos a entender as regras sociais de forma objetiva, ajuda a identificar e controlar seus impulsos e manter a concentração, sendo este um fator de extrema importância para o ensino aprendizagem (Pereira, 2017).

Como abordado anteriormente, outro fator pedagógico importante para a eficácia da aprendizagem de alunos com TDAH é a relação entre professor e aluno. O docente tem uma função fundamental quando se trata da relação de confiança para com o estudante, devendo-se o professor manter-se prontificado para auxiliar seus alunos frente às dificuldades, colocando-se ativo e alerta diante dos sintomas e ações dentro de sala. É necessário que o docente seja empático com os alunos, demonstrando ser solícito, otimista e compreensivo, respeitando suas características individuais e desta forma colherá resultados positivos no processo de aprendizagem (Belli, 2008).

O professor deve explorar o que o seu aluno tem de melhor. Alunos com TDAH geralmente sabem realizar as atividades propostas pelo professor e responder questionamentos feitos por ele, porém ao expressar seu conhecimento se perdem na linha de raciocínio. Diante desse fator o comportamento do professor em relação a esses acontecimentos é de extrema importância, visto que ele tem como função atrelar a aprendizagem ao contexto educacional que o aluno está inserido. Atos de flexibilidade e amparo para adaptar a forma como esse aluno será avaliado é fundamental, o professor pode aproveitar as habilidades do aluno para promover o ensino aprendizagem, como por exemplo, se o aluno apresentar melhor desempenho de forma oral, deve ser utilizado esse método para avaliá-lo. (Rief, 2001 *apud* Fernandes; Souza; Medeiros, 2021).

Muitos alunos têm seu desempenho invalidado durante a vida acadêmica pois são rotulados como sendo preguiçosos, incapazes de compreender a matéria dada, por não prestarem a devida atenção às aulas e por isso, portanto, não conseguem um bom desempenho escolar. Cabe ao professor se atentar e se dedicar para a criação de estratégias que possibilitem o melhor desenvolvimento possível desse aluno, facilitando a convivência no cotidiano escolar para com todos os presentes. Os alunos devem ser orientados através da mediação do docente, mas com o cuidado de não haver desestímulos perante uma primeira tentativa falha. O docente deve estar sempre presente e estimular cada aluno a alcançar o seu melhor resultado (Freitas, 2010). A aprendizagem significativa só ocorre quando esses pontos são harmonizados e equilibrados, possibilitando o desenvolvimento integral do estudante, tenha este alguma forma de neurodivergência ou não (Cunha, 2021).

2 METODOLOGIA

O trabalho foi realizado por meio de uma revisão sistemática integrativa da literatura, voltada para o estudo das relações entre professores e alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e como a afetividade pode impulsionar o desenvolvimento escolar desses alunos. A revisão bibliográfica foi fundamental para a análise, desenvolvimento, discussão, resultados e conclusões de dados referentes à pesquisa, que abordavam diretamente o tema.

A busca pelos trabalhos foi realizada nas bases de dados *Scielo*, Google Acadêmico e PubMed, utilizando as palavras chaves “Afetividade”, “TDAH”, “Educação”, “Professor”, “Aluno”, “Aprendizagem”, “Concepção bancária”, em língua portuguesa. Na língua inglesa usamos “ADHD” e em espanhol procuramos por “*Transtorno de déficit de atención e hiperactividad*”, “*niño*”, “*adolescente*.” A busca foi focada em publicações de artigos científicos, teses e revistas, publicadas entre os anos de 1970 a 2024, sendo, portanto, o critério de inclusão: artigos publicados nos últimos 54 anos.

Os artigos que não envolveram integração afetiva, mas envolviam o contexto escolar, foram estudados também, como forma de parâmetro para a discussão dos resultados, que tratam da eficácia da relação de afetividade dentro do contexto escolar. Os dados coletados foram organizados e classificados de acordo com a temática da busca, como o “Funcionamento do cérebro de crianças com TDAH”, “Neuro-divergências”, “A importância do professor no processo de aprendizagem de alunos diagnosticados com TDAH”, “Afetividade entre professor e alunos”. Essa categorização foi feita de forma crítica, com o objetivo de identificar resultados efetivos sobre a eficácia da relação afetiva entre professor e aluno de forma que essa relação tenha resultados positivos em prol do desenvolvimento educacional desse aluno.

Além disso, no presente estudo investigamos a existência de uma tendência de crescimento dos estudos sobre essa temática, fazendo comparações do número anual de publicações no intervalo de tempo analisado e em quais áreas os estudos sobre TDAH e afetividade estão sendo publicados, estruturando um panorama geral sobre o assunto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da revisão bibliográfica realizada, foram selecionados 44 trabalhos que abordam a temática do TDAH e que foram analisados para esta pesquisa. O gráfico 1 apresenta o número de trabalhos publicados por décadas. Observa-se um aumento progressivo de pesquisas ao longo dos anos, no qual a grande concentração de trabalhos encontra-se entre os anos 2000 a 2024.

Gráfico1 – Número de trabalhos publicados por década.



Fonte: Autoria própria.

Vale ressaltar que a década de 2020, que apresenta a maior quantidade de trabalhos (16), é a década atual, que não chegou nem na sua metade, corroborando a hipótese de tendência do aumento do número de trabalhos relacionados à temática ao longo do tempo amostrado.

Considera-se um resultado positivo, pois é um indicativo de um maior interesse pelo assunto, visto que também existe um aumento do número de diagnósticos para o TDAH (Cunha, 2021). Isso reflete o aumento da conscientização e o avanço no reconhecimento no TDAH como uma condição tratável.

Esses dados também refletem o fato de que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), historicamente, era visto como um transtorno incurável e associado frequentemente a outros tipos de disfunções mentais, sem tratamento disponível, o que limitava seu estudo e diagnóstico. Esse estigma contribuiu para uma menor investigação do transtorno nas décadas anteriores.

Com o aumento do número de pesquisas nos últimos anos, envolvendo o TDAH, houve uma grande disseminação do assunto que contribuiu para um maior reconhecimento dos sintomas entre os diferentes contextos (escolar e familiar). Essa informação tem relação direta com o segundo gráfico, que apresenta a quantidade de trabalhos por área do conhecimento (Gráfico 2). Se tratando de um transtorno multifatorial que demanda atendimento multidisciplinar, no qual abrange diversas áreas do conhecimento, 44 trabalhos foram analisados, dos quais 27 pertencem à área da educação, destacando o interesse dos docentes em compreender o impacto do TDAH no desempenho acadêmico dos alunos. Esse dado é um reflexo do crescente foco da aplicação da educação inclusiva e do interesse em adaptar as práticas pedagógicas para atender esses alunos. Outro ponto positivo é que, com o aumento do número de trabalhos, o tratamento e as abordagens terapêuticas ganham aperfeiçoamento e acessibilidade.

Gráfico 2 – Relação de trabalhos sobre TDAH por área do conhecimento.



Fonte: Autoria própria.

Por meio dos trabalhos analisados, observou-se que a evolução do aluno com TDAH dependerá do contexto em que a criança está inserida. O aluno que possui um ambiente familiar e social bem estruturado, por exemplo, tende a conquistar uma evolução muito melhor do que aqueles que vivem em ambientes adversos e inadequados, podendo estes virem a desenvolver outros transtornos (Diniz; Sena, 2007 *apud* Moura; Silva; Silva, 2019).

Levando em consideração que um ambiente familiar tranquilo, afetivo e bem estruturado impulsiona o desenvolvimento desses alunos, é visível que essa relação entre docente e discente também resulta em um bom desempenho escolar. Uma vez que esses alunos enfrentam problemas internos e interpessoais, o professor que se apresenta como aliado, em uma posição de acolhimento e não de julgamento, pode, assim como a família, proporcionar uma evolução acadêmica mais efetiva e leve.

Sendo assim, a afetividade é facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, pois ao vincular-se afetivamente com o professor, o aluno adquire mais confiança e interesse, cria-se um ambiente mais acolhedor e seguro, essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno com TDAH. A construção de relações de confiança, apoio emocional e empatia ajudam na redução da ansiedade e da impulsividade e isso favorece a socialização e o aprendizado.

Ao considerar a afetividade como “estratégia” pedagógica, os docentes proporcionam um ambiente educacional com eficácia e inclusão, garantindo que o aluno alcance melhores resultados em sua trajetória educacional e supere os desafios sociais. Levando em consideração que o aluno com TDAH apresenta dificuldades em manter o foco, controlar impulsos e regular suas emoções, a afetividade auxilia na superação dessas barreiras, porque uma vez que esses alunos encontram professores ou familiares que saibam lidar com comportamentos impulsivos e emocionais típicos do TDAH, são desenvolvidas estratégias de autocontrole e isso contribui para a melhora de um comportamento no ambiente escolar e a atenção.

Portanto, a afetividade também se traduz na personalização das práticas pedagógicas, ou seja, professores que desenvolvem vínculos afetivos com seus alunos estão mais atentos às necessidades especiais de cada um, tendo em vista a singularidade de cada pessoa. No caso do TDAH, isso significa adaptar as estratégias de ensino para que todas as dificuldades dos alunos sejam atendidas, seja por métodos visuais, auditivos, atividades práticas, entre outras metodologias. A escuta ativa das necessidades desses alunos é uma forma de demonstrar que ele é valorizado, o que contribui para um sentimento de pertencimento resultando na busca pelo conhecimento.

O tratamento para crianças com TDAH é multidisciplinar, isso significa que apenas medicamentos não são suficientes para resolver todas as dificuldades enfrentadas durante a vida acadêmica. No ambiente escolar, a inclusão desses alunos mediada pelos professores e a utilização de práticas adaptadas diminui os prejuízos

causados pelo transtorno na aprendizagem, além de intensificar a relação entre professor e aluno (Guidi *et al.*, 2024). Contudo, a falta de programas e incentivos à formação continuada dos profissionais da educação dificultando a relação afetiva, porque a afetividade não é como uma metodologia a ser aplicada mecanicamente em sala de aula, ela é um aperfeiçoamento das relações que beneficiam ambos os lados, e consequentemente, confere eficácia no ensino aprendizagem desses alunos, visto que o uso de estratégias adaptadas e um bom relacionamento com seus alunos, impulsiona o interesse pelo conteúdo e pela aprendizagem, além de trabalhar suas relações sociais.

A falta de formação adequada dos professores também está ligada com a diferença na grade curricular de graduação dos professores, como evidência foi realizado um estudo no qual comparava fundamentos sobre o TDAH em diferentes áreas de formação. Professores de Pedagogia apresentavam um alto índice de conhecimento sobre o transtorno, já professores de matemática, apresentavam um pequeno grau de conhecimento, revelando diferenças significativas. O estudo explica que o provável motivo para esse resultado é a diferença na grade curricular desses docentes. Professores de pedagogia apresentavam disciplinas em sua graduação como: educação inclusiva, psicologia da educação, desenvolvimento social e humano, entre outras. Porém essas disciplinas não foram contempladas na grade curricular de professores de matemática. Pela análise dos dados, foi possível perceber que uma quantidade significativa dos professores considera que a maioria dos alunos apresentam de forma expressiva os sintomas relacionados ao TDAH, sendo que um número razoável dos participantes tem um conhecimento significativo sobre o transtorno. Tem-se ainda que os professores tratam de forma indistinta os alunos com e sem sintomas de TDAH (Silva; Kristensen, 2024).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Lei nº 13.146/2015, tem como objetivo garantir os direitos e a cidadania das pessoas com deficiência, promovendo sua participação plena na sociedade. No contexto educacional, a lei enfatiza que a educação deve ser oferecida em todos os níveis e modalidades, preferencialmente, na rede regular de ensino (artigo 28), respeitando as especificidades de cada aluno, as instituições devem garantir acessibilidade pedagógica, física e comunicacional para atender alunos com deficiência (artigo 28 inciso II). Além disso, a lei prevê adaptações curriculares (artigo 24) visando atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência,

para isso, ela também prevê a formação de profissionais educadores (artigo 29) para lidar com as adversidades e individualidade de cada aluno, promovendo práticas pedagógicas inclusivas (Brasil, 2015). Portanto, a lei garante que a educação é um direito de todos e que pessoas com deficiência devem ter igualdade de oportunidades para aprender e se desenvolver. Essas diretrizes manifestam um compromisso do Estado brasileiro em promover a inclusão e garantir o acesso à educação de qualidade às pessoas com deficiência (artigo 4º).

Mesmo que o TDAH ainda não seja considerado um tipo de deficiência pela legislação brasileira, algumas estratégias pedagógicas obtidas através da formação de profissionais educadores, desenvolvidas pelo professor no decorrer do seu trabalho, podem beneficiar significativamente os alunos com TDAH.

Mais recente, a Lei nº 14.254 de 30 de novembro de 2021, dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem, assegurando ao estudante o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito escolar. Aos professores, o sistema de ensino deve garantir acesso à formação continuada para capacitá-los à identificação precoce dos sinais relacionados aos transtornos de aprendizagem ou ao TDAH (Brasil, 2021). Assim, torna-se de grande importância a instituição de programas de treinamento em TDAH para todas as pessoas envolvidas nesse distúrbio (pais, pacientes, educadores e clínicos), pois é essencial a identificação dos sintomas e saber diferenciá-los de TDAH ou mau comportamento isolado.

Portanto, é possível identificar que a relação de afetividade entre professor e aluno com TDAH é indispensável para o desenvolvimento acadêmico deste, visto que os aspectos cognitivos e o emocional caminham juntos de forma inseparável. A boa relação criada pelo professor com seu aluno tem caráter motivacional e único para eles. O docente que receber o devido investimento das instituições de ensino por meio de formação continuada de qualidade sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e conseqüentemente se adequar com metodologias e materiais que facilitam o desenvolver de seus alunos, certamente obterá resultados positivos e também com satisfação própria, ao poder visualizar seus alunos entusiasmados com um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e se transformando socialmente de forma integral e garantida.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, abordamos a importância da afetividade no ambiente escolar, especialmente em relação a alunos com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade). Foi possível verificar que a afetividade torna o ambiente educacional mais inclusivo e eficaz, através de interações positivas e do acolhimento, os educadores minimizam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, promovendo uma atmosfera favorável.

Entretanto, apesar dos benefícios comprovados, a afetividade é ainda subutilizada nas práticas pedagógicas atuais. Isso indica a necessidade de uma formação continuada para os professores, visando sensibilizá-los sobre a importância de cultivar relações afetivas e empáticas em sala de aula. Além disso, o papel dos pais nessa jornada é indispensável, pois os tratamentos para o TDAH vão muito mais além de uma educação afetiva, inclui tratamentos com fármacos e terapias. A busca por profissionais capacitados da área da saúde e da educação é fundamental para conduzir o indivíduo a uma formação adequada.

Portanto, é imprescindível que a afetividade seja incorporada de forma mais sistemática nas abordagens educacionais, não como uma metodologia ou estratégia pedagógica, mas como um valor essencial nas interações de um ambiente educacional favorável, inclusivo e eficaz. Futuras ações práticas e estudos devem aprofundar essa temática, visando transformar as práticas pedagógicas/educativas e assegurar que todos os alunos, especialmente aqueles com TDAH, possam ter suas necessidades integralmente atendidas.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, N. S.; FANTACINI, R. A. F. *Disorders of the Attention Deficit with Hypertability (ADHD): challenges and possibilities in front of the classroom. Research, Society and Development*, [s.l.], v. 6, n. 3, p. 222-236, 2017. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/159>. Acesso em: 22 out. 2024.
- ALMEIDA, A. R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon*. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343–357, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5271>. Acesso em: 22 out. 2024.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BASTOS, L. S.; ALVES, M. P. As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem. **Revista Práxis**, Volta Redonda, v. 5, n. 10, p. 43-53, dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.25119/praxis-5-10-580>. Acesso em: 22 out. 2024.
- BELLI, A. A. **TDAH! E agora?**: A dificuldade da escola e da família no cuidado e no relacionamento com crianças e adolescentes portadores de Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade. São Paulo: Editora STS, 2008.
- BENCZIK, E. **TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: Atualização diagnóstica e terapêutica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 36-38.
- BONADÍO, R. A. A.; MORI, N. N. R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: diagnóstico da prática pedagógicas. Maringá: Eduem, 2013.
- BRANDT, A. G. *et al.* Gestão escolar e formação continuada: proposições para os processos de ensino-aprendizagem de estudantes com TDAH. **Extensão Tecnológica**, Blumenau, v. 7, n. 13, p. 37–50, out. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/RevExt/article/view/1194>. Acesso em: 22 out. 2024.
- BRASIL. **Lei Nº. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. **Lei Nº. 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2021.
- CALIMAN, L. V. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. **Psicologia**: ciência e profissão, Brasília, v. 30, n. 1, p. 46-61, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/K7H6cvLr349XXPXWsmsWJQq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2024.

CUNHA, M. R. C. **O aspecto afetivo e sua importância na aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais na inclusão da educação infantil**. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2021.

COUTO, T. S.; MELO-JUNIOR, M. R.; GOMES, C. R. A. Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 241-251, 20 abr. 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212010000100019. Acesso em: 22 out. 2024.

DOMINGUES, L.; ZANCANELLA, S.; BASEGGIO, D. B. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: um olhar voltado para a escola. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n. 39, p. 149-163, dez. 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-65782013000200007&script=sci_abstract. Acesso em: 11 nov. 2024.

DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 3, p. 49–56, dez. 2009. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74430569/8-ARTIGO%20ROGE+RIO%20DRAGO.pdf>. Acesso em: 22 out. 2024.

DRECHSLER, R. *et al.* ADHD: *Current concepts and treatments in children and adolescents*. **Neuropediatrics**, New York, v. 51, n. 5, p. 315-335, jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1055/s-0040-1701658>. Acesso em: 6 set. 2024.

DUPAUL, G. J.; STONER, G. **ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies**. 3 ed. New York: Guilford Press, 2014.

FERNANDES, K. L. C.; SOUZA, P. V. L.; MEDEIROS, J. L. Estratégias cognitivas na aprendizagem do aluno com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) do 4º e 5º ano do ensino fundamental. **Revista Communitas**, Rio Branco, v. 5, n. 12, p. 274-288, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5874/3519>. Acesso em: 29 out. 2024.

IORE, M. F. A. **Dimensão emocional da competência docente e prática pedagógica no curso de pedagogia**. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

FREITAS, J. S. *et al.* TDAH: nível de conhecimento e intervenção em escolas do município de Floresta Azul, Bahia. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, local, v. 3, n. 2, p. 175-183, 2010. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v3n2/v3n2a07.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GALVÃO, M. G. A. **Afetividade no processo de ensino e aprendizagem de uma criança com transtornos de neurodesenvolvimento**. 2023. 38 p. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/54195>. Acesso em: 24 set. 2024.

GUIDI, J. G. *et al.* Ferramentas de ensino para auxílio da aprendizagem de crianças com TDAH: uma revisão da literatura. **Debates em Psiquiatria**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 1-11, 2024. Disponível em: <https://revistardp.org.br/revista/article/view/1113>. Acesso em: 2 nov. 2024.

MAIA, M. I. R.; CONFORTIN, H. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Perspectiva**, Erechim, v. 39, n. 148, p. 73-84, dez. 2015. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_535.pdf. Acesso em: 22 out. 2024.

MASSALAI, R.; PEREIRA, C. M.; COUTINHO, D. J. G. Estratégias educacionais para alunos com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): enfoque das neurociências. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 2092–2106, abr. 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13607>. Acesso em: 24 out. 2024.

MOURA L. T.; SILVA K. P. M.; SILVA K. P. M. Alunos com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade): um desafio na sala de aula. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [s. l.], v. 22, Sup. 22, p. e611, p. 1-7, abr. 2019. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/611/363>. Acesso em: 22 out. 2024.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 35-52.

PEREIRA, M. J. A.; GONÇALVES, R. Afetividade: Caminho para a aprendizagem. **Alcancead**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 12-19, 2010. Disponível em: <https://seer.unirio.br/alcance/article/view/669>. Acesso em: 27 set. 2024.

PEREIRA, R. M. F. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): Práticas Pedagógicas que auxiliam em sala de aula**. 2017, 36 p. Trabalho de conclusão de curso - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

POSSA, M. A.; SPANEMBERG, L.; GUARDIOLA, A. Comorbidades do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças escolares. **Arq. Neuropsiquiatr.**, São Paulo, v. 63, n. 2, 479-483, 2005. Disponível em: <https://scielo.br/j/anp/a/FP7Q6BNPQBpPBSgzLQNPVQz/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2024.

RODRIGUES SANTOS, Beatriz. **A atuação docente junto a estudantes com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) na educação básica**. 2022. 44 p. Trabalho de conclusão de curso — Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/25739/1/BRS12012023.pdf>. Acesso em: 24 set. 2024.

ROHDE, L. A. *et al.* Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, p. 7-11, dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1516-44462000000600003>. Acesso em: 6 set. 2024.

ROMAN, T.; ROHDE, L. A.; HUTZ, M. H. Genes de suscetibilidade no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 196-201, out. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/Nc5r4YKfWKcbVPb9tSbszSx/#>. Acesso em: 20 out. 2024.

RUSCA-JORDÁN, F.; CORTEZ-VERGARA, C. *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) en niños y adolescentes. Una revisión clínica*. **Revista de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v. 83, n. 3, p. 148-156, 9 out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20453/rnp.v83i3.3794>. Acesso em: 6 set. 2024.

SÁ, A. F. S. *et al.* TDAH: contribuição da afetividade como prática pedagógica na sala de aula. **Revista AMAzônica**, Belém, PA, v. 17, n. 1, p. 381-400, jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/14233/9111>. Acesso em: 22 out. 2024.

SANTOS, R. P. *et al.* Crítica à “Concepção Bancária da Educação” embasada na neurociência cognitiva. **Simbio-logias**, Botucatu, v. 2, n. 3, p. 68-89, 2022. Disponível em: <https://simbiologias.ibb.unesp.br/index.php/files/article/view/44/70>. Acesso em: 22 out. 2024.

SENA, S. S.; SOUZA, L. K. Desafios teóricos e metodológicos na pesquisa psicológica sobre TDAH. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, p. 243-259, dez. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751432008.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SENO, M. P. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem?. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 334-343, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862010000300003&script=sci_abstract. Acesso em: 12 nov. 2024.

SILVA, A. B. B. **Mentes Inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Rio de Janeiro: Principium, 2014.

SILVA, G. S. **Estudo sobre a importância da afetividade na educação: uma leitura a partir de Lev Vygotsky e Henri Wallon**. 2022. 52 f. Trabalho de Conclusão

de Curso (Graduação em Psicologia) - Centro Universitário Faema, Ariquemes, 2022.

SILVA, K. L.; SIGNOR, R. C. F.; TONOCCHI, R. Práticas pedagógicas para sujeitos com diagnóstico de TDAH. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. esp.1, p. e023072, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.18471>. Acesso em: 6 set. 2024.

SILVA, M. A. S.; KRISTENSEN, C. H. Nível de conhecimento dos professores sobre o TDAH nas escolas públicas estaduais de Rondônia, no Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e24019, 2024. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/26335>. Acesso em: 2 nov. 2024.

SOUZA, M. T. C. C. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, V. A. (org.). **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. p. 53-69.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/9584>. Acesso em: 22 out. 2024.

TAUBE, E. H. Mediação e afetividade no TDAH: reflexões necessárias. **Revista Amor Mundi**, [S. l.], v. 2, n. 5, p. 91-100, set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v2i5.119>. Acesso em: 6 set. 2024.

THAPAR, A. *et al.* **Rutter's Child and Adolescent Psychiatry**. **Chichester**, UK: John Wiley & Sons, Ltd, 2015. E-book. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9781118381953>. Acesso em: 6 set. 2024.

VASCONCELOS, M. M. *et al.* Prevalência do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade numa escola pública primária. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, [S. l.], v. 61, p. 67-73, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/m5bdNpfnfK5zNggjWKb3Bdy/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 29 set. 2024.

VASCONCELOS, M. S. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 616–620, ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vq3qWsrwSBcQftRbDF8JsCK/#>. Acesso em: 22 out. 2024.

VERÇOSA, D. C. TDAH e o processo de inclusão: uma revisão da literatura. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, São Paulo, v. 7, n. 8, p. 123-132, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1875>. Acesso em: 29 out. 2024.