

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO ATENCIONAIS: A PRÁTICA
PEDAGÓGICA PARA O ALUNO COM TRANSTORNO DÉFICIT DE
ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE - TDAH**

MARIA DE JESUS QUEIROZ ALENCAR

Fortaleza-Ceará
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO ATENCIONAIS: A PRÁTICA
PEDAGÓGICA PARA O ALUNO COM TRANSTORNO DÉFICIT DE
ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE - TDAH**

MARIA DE JESUS QUEIROZ ALENCAR

**Dissertação apresentada à Coordenação do Programa
de Pós-Graduação em Educação Brasileira da
Faculdade de Educação (FACED) da Universidade
Federal do Ceará (UFC), como exigência para a
obtenção do título de mestra.**

Núcleo temático: Avaliação Educacional

**Orientadora: Profª Drª Maristela Lage Alencar
Universidade Federal do Ceará**

Fortaleza-Ceará

2006

**AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO ATENCIONAIS: A PRÁTICA
PEDAGÓGICA PARA O ALUNO COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE
ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE - TDAH**

Maria de Jesus Queiroz Alencar

Esta dissertação foi submetida à apreciação da Comissão Examinadora como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Educação, outorgado pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da mencionada instituição.

A citação de qualquer trecho desta dissertação é permitida desde que seja feita em conformidade com as normas da ética científica.

Maria de Jesus Queiroz Alencar

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: ____/____/____

Prof^ª. Dr^ª. Maristela Lage Alencar
Presidente

Prof^ª Dr^ª Maria Teresa Moreno Valdés
Membro

Prof^ª. Dr^ª Tânia Vicente Viana
Membro

AGRADECIMENTOS

A Deus, grande artífice dessa conquista, fortaleza e amparo nas *noites escuras*.

Aos meus pais, Luis Barbosa de Alencar e Silvia Queiroz Alencar, cujo exemplo de integridade, persistência e amor me sustentaram.

Aos meus irmãos João Luis, Adriano e André e irmãs adquiridas Betânia e Michelly, recordando os incontáveis momentos de escuta e incentivo, as soluções encontradas e partilhadas nas dificuldades.

À minha tia Maria Luiza Holanda Queiroz Viana, inestimável auxílio na execução da pesquisa e nas longas conversas carregadas de ânimo e coragem.

À Profa. Dra. Maria Teresa Moreno Valdés, exemplo de singeleza, desprendimento de si, doação, cujas valiosas contribuições concretizaram a realização desse trabalho;

Às amigas Raquel, Maria Ester, Ana Noemi, Iracema, Ianed e Márcia Melo, presenças solidárias nos momentos de solidão com os livros.

À Dra. Silvia Lemos, incansável estudiosa do TDAH, o acesso oferecido a uma rica bibliografia e valiosas sugestões para o trabalho fizeram a diferença.

Às professoras e o corpo técnico das escolas investigadas, o acolhimento, a disposição, possibilitaram desvendar um pouco mais essa instigante temática;

À professora Maristela Lage Alencar, mestre e amiga, exemplo de vitalidade e persistência, pelo afeto e conhecimento que continuamente me proporciona.

RESUMO

O trabalho pretende avaliar a prática pedagógica de professores de alunos com Transtorno Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH: presença de estratégias de ensino *atencionais*. Intencionou-se igualmente, investigar a conceito sobre o TDAH, verificar as principais dificuldades com relação à aprendizagem e identificar as estratégias de ensino *atencionais* desenvolvidas. Esse transtorno refere-se a um dos mais freqüentes em crianças em idade escolar, com incidência em 3 a 6% da população estudantil. Desatenção, impulsividade, esquecimento, excessiva atividade motora, em graus inadequados à etapa do desenvolvimento do indivíduo são considerados sintomas primários desse transtorno. Essas características interferem sobremaneira no desempenho escolar do aluno, decorrendo num percurso acadêmico marcadamente inferior às suas capacidades, apesar de tão inteligente quanto qualquer outra criança. Mecanismos cognitivos – atenção, memória, motivação – diretamente envolvidos no TDAH encontram-se alterados, implicando em dificuldades para o aluno desenvolver e utilizar estratégias de aprendizagem, exigindo estratégias de ensino de apoio que devem ser mobilizadas pelo professor. Especificamente nos alunos com esse transtorno, em que se observa um déficit na atenção, estratégias que auxiliem na manutenção dessa estrutura cognitiva são imprescindíveis para a aprendizagem. Nesse sentido, foi realizado um estudo qualitativo com 3 sujeitos – professores de 1ª à 4ª série – de duas escolas das redes privada e pública de Fortaleza. A intenção foi coletar desses sujeitos as estratégias de ensino (de atenção) desenvolvidas em sala. Inicialmente foram realizadas observações sistemáticas nas salas de aulas, seguidas de entrevistas semi-estruturadas com esses sujeitos e informantes – diretoras e orientadoras de aprendizagem. Os resultados indicaram um quadro conceitual superficial em relação ao conceito de TDAH, tanto dos sujeitos como dos informantes. Em consonância com os informantes, os professores revelaram um conhecimento elementar das principais interferências desse transtorno na aprendizagem. A inadequação pedagógica às especificidades relativas a aprendizagem dos alunos com TDAH ficaram aparentes. As informações coletadas revelaram que os professores desenvolviam estratégias de ensino de atenção de forma empírica, à base de tentativas e acertos, sem um suporte teórico consistente.

Palavras-chaves: Transtorno Déficit de Atenção/Hiperatividade; Avaliação; Estratégias atencionais

ABSTRACT

This work intends to evaluate the pedagogical teachers of students with ADDH (Attention Deficit Disorder Hiperactivity): presence of attentional teaching strategies. It was also intended to investigate the concept of ADDH, verify the main difficulties related to apprenticeship and identify the attentional teaching strategies developed. This disorder is one of the most frequent disorders in school age children, with an incidence between 3 and 6% of these children. Inattention, impulsiveness, forgetfulness, excessive motor activity in levels which are not adequate to the stage of development of the individual are considered primary symptoms of this disorder. These characteristics interfere specially in the school performance of the student, occurring in an academic performance clearly inferior to his/her capabilities, although he/she is as intelligent as any other child. Cognitive mechanisms – attention, memory, motivation – directly involved in ADD are modified implying in more difficulty for the student in developing and using learning strategies. This requires support teaching strategies that must be used by the teacher. Specifically in students with this disorder in which the attention deficit is observed, strategies that help the maintenance of this structure are essential for apprenticeship, considering this, a qualitative study was conducted with 3 subjects. First through fourth grade teachers of both private and public schools of Fortaleza. The intention was to collect from these subjects the teaching strategies (of attention) developed in the classroom at first, systematic observation in the classroom was conducted, afterwards there were semi structured interviews with these subjects and informers – principals and apprenticeship counselors. The results indicated a superficial conceptual framework in relation to the concept of ADD from the subjects as well as from the informers. In consonance with the informers the teachers revealed elementary knowledge of the main interferences of this disorder in apprenticeship. The pedagogical inadequation to the peculiarities related to the apprenticeship of students with ADD was apparent. The information collected revealed that the teachers developed attention teaching strategies in an empirical way, based on trials and mistakes without a consistent theoretical support.

Key-words: Attention Deficit Disorder Hiperactivity - evaluate - teaching strategies

SUMÁRIO

Introdução	1
2 O transtorno do déficit de atenção / hiperatividade	11
2.1 Histórico do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade	13
2.2 Natureza do transtorno	23
2.2.1 Aspectos neurológicos do Transtorno do Déficit de atenção/hiperatividade	25
2.2.2 Pesquisas que sustentam a origem neurobiológica	28
2.3 O transtorno e suas características primárias	33
2.3.1 Desatenção	44
2.3.2 Impulsividade	46
2.3.3 Hiperatividade	48
2.4 Subtipos: predominantemente desatento e predominantemente hiperativo/impulsivo	53
2.5 Comorbidades e transtornos relacionados ao Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade	62
2.6 Diagnóstico diferencial	70
3 Implicações pedagógicas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade	73
3.1 O aluno com TDAH e a aprendizagem	74
3.1.1 O estudo da motivação	78
3.1.2 O estudo da memória	80
3.1.3 O estudo da atenção	84
3.2 Recursos e instrumentos que auxiliam o processo educativo	88
3.2.1 Organização e estrutura da sala de aula	90
3.2.2 Organização do tempo e dos materiais de trabalho	92
3.2.3 Recursos materiais	93
3.3 Atividades interventivas em sala de aula	94
3.3.1 Administração do comportamento do aluno com TDAH na sala de aula	98
4 As estratégias e o aluno com TDAH.....	102

4.1 Aprendizagem: contextualização histórica	103
4.1.1 As formas de aprendizagem.....	105
4.2 O treinamento técnico e as estratégias de aprendizagem.....	109
4.3 Estratégias de aprendizagem na história recente	114
4.3.1 Estratégias de aprendizagem.....	118
4.3.2 Estratégias atencionais	120
4.3.2.1 O seguimento de ordens e diretrizes	122
4.3.2.2 O trabalho em grupo	123
4.3.2.3 Trabalho independente.....	124
4.4 O professor e a criança com TDAH	126
4.5 Avaliação da aprendizagem	127
5 Metodologia da Investigação.....	134
5.1 Natureza da pesquisa	135
5.2 Universo.....	136
5.2.1 Pesquisa exploratória	136
5.2.2 Delimitação dos ambientes	138
5.2.3 Caracterização das escolas.....	139
5.2.3.1 Escola Pública.....	139
5.2.3.2 Escola Privada.....	141
5.3 Instrumentos.....	143
5.3.1 Observação.....	143
5.3.2 Entrevistas.....	144
5.3.3 Descrição dos procedimentos	145
5.4 Tratamento dos dados	146
5.5 Fontes de informação.....	147
5.6 Formas de registro	148

5.7 Aspectos éticos	148
6 Análise dos Dados	150
6.1 O conceito sobre os TDAH.....	151
6.1.1 Concepções ingênuas	152
6.1.2 Apreciações fundamentadas	153
6.2 Dificuldades na aprendizagem do aluno com TDAH.....	156
6.2.1 Atividade motora excessiva	157
6.2.2 Execução de tarefas	159
6.2.3 Concentração	164
6.2.4 Impulsividade.....	167
6.3 Estratégias de ensino atencionais.....	168
6.3.1 Professora da Escola Pública	170
6.3.2 Professora da escola privada A	173
6.3.3 Professora da escola privada B	174
Conclusão.....	184
Referencias	200
Anexos - Questões norteadoras das entrevistas semi-estruturadas.....	206

QUADROS

Quadro 1. Dificuldades na aprendizagem percebidas pelas professoras	153
Quadro 2 – Principais dificuldades apresentadas pelos alunos	154
Quadro 3 – Estratégias de ensino adotadas pelos professores	168

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

*Deixem-me ver se Philip é capaz de ser um bom rapaz
Deixem-me ver se ele vai saber sentar-se quieto na hora de comer.
Assim papai mandou Phil se comportar; e muito séria mamãe parecia estar,
Mas Phil das Mãozinhas sem Paz, não fica sentado quieto jamais.
Remexe-se, o corpo, as mãozinhas e também dá risadinhas,
E então, posso declarar para frente e para trás põe-se a balançar,
Inclinando sua cadeira como se fosse um cavalinho de madeira.
(...) cada vez mais selvagem essa criança
Até que a cadeira cai de vez no chão.
Philip grita com toda força do pulmão, segura-se na toalha, mas agora,
Agora mesmo é que a coisa piora.
No chão cai tudo, e como cai
Copos, garfos, facas e tudo mais
(...) Philip se encontra em maus lençóis...¹*

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), mais conhecido como *hiperatividade* tem sido tema de incontáveis estudos e pesquisas relativas a crianças, sobretudo nas últimas décadas. Conceito procedente da área médica, o TDAH refere-se a um dos distúrbios de neurodesenvolvimento mais frequentes na infância. Estima-se que em cada sala de aula oculta-se uma criança com TDAH mascarada, como aquele aluno desorganizado, disperso, excessivamente agitado, indolente, que *vive nas nuvens* TDAH (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998; BARKLEY, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) assegura a responsabilidade das instituições sobre a adequação do ensino aos alunos com necessidades educacionais

¹ Poema cômico considerado o primeiro relato do TDAH publicado no jornal inglês *Lancet* em 1904 (HALLOWELL & RATEY, 1998:319).

especiais. Dentre essas inclui-se o TDAH, a despeito desse transtorno não ser mencionado na referida lei. Por outro lado, de acordo com um documento elaborado pela Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 1994:13) esse transtorno encontra-se agregado às condutas típicas : (...) *manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social e que requeira atendimento educacional especializado*. As características primárias do TDAH impõem ao indivíduo inúmeras fragilidades em suas trajetórias social e acadêmica: perda de memória, esquecimentos freqüentes, dificuldades de concentração e, sobretudo nos homens hiperatividade e impulsividade (BARKLEY, 2000; BENCZIK & BROMBERG, 2003; BORGES, 2005).

*Pegar carona nessa cauda de cometa, ver a via-láctea, estrada tão bonita (...) voltar pra casa em nosso lindo balão azul*². Essa viagem corresponde ao trajeto que rotineiramente alunos com o diagnóstico de TDAH percorrem no universo da sala de aula, notadamente quando posto diante de situações enfadonhas, pouco estimulantes, que aprisionam a incomensurável energia que carregam dentro de si. Personagens incompreendidas, rejeitadas pela não-conformação aos padrões e normas de uma sociedade, estigmatizadas por suas excentricidades, rotuladas por suas características peculiares e reverenciadas por gerações que conseguiram ver a *cauda do cometa*, revolucionaram áreas da ciência e da expressão artística: Einstein, que transformou sua ilimitada imaginação num precioso legado para a humanidade; Da Vinci, que deixou uma infinidade de obras inacabadas, movia-se por uma inquietação incrivelmente desbravadora; Beethoven produziu primorosas composições, advindas de sua mente irrequieta, imune a sua surdez; Van Gogh, que pintava quadros contemplando um universo paralelo ao que o rodeava, com os olhos de uma alma extremamente sensível; e Mozart, que, nas sinfonias e sonatas compostas, encantou o mundo com melodias incomparáveis. Essas notáveis figuras, com prováveis diagnósticos de TDAH foram, em parte, relegadas ao ostracismo resultante de um universo que desconhecia o mundo interior dessas pessoas. Imaginemos como o

² Música: Lindo balão azul (Guilherme Arantes)

patrimônio cultural e científico da humanidade seria menos rico sem as contribuições que eles, com suas características peculiares, nos regalarão (SILVA, 2003; PHELAN, 2005).

Parafrazeando Silva (2003), no sexto ano do século XXI, vivemos uma era de transição de uma economia de produção para uma economia de serviços. O trabalho não está sujeito, essencialmente, à quantidade de horas trabalhadas e ao esforço físico despendido, mas sim atrelado à inteligência e à intuição - atributos inalcançáveis para a máquina.

Os postos de trabalho criados de agora em diante não necessitam de mão-de-obra padronizada ou de trabalhadores que executem atividades repetitivas, mas solicitam profissionais criativos, inventivos, capazes de pensar e se emocionar. Nesse cenário podemos inferir que o indivíduo portador de TDAH tem na criatividade e espontaneidade - traços característicos - seja o tipo de profissional que encontre espaço nesse mercado do futuro.

Os desdobramentos das características – atenção, impulsividade e hiperatividade - do TDAH intervêm sobremaneira nas situações escolares, representando grande impacto no percurso educacional do aluno com esse transtorno. A desatenção decorre em elevado número de erros em atividades escolares, impõe uma redução no tempo dedicado ao estudo, dificulta a compreensão do que é estudado, faz diminuir a capacidade de fixação e organização das informações na memória; a impulsividade conduz a responder as questões apressadamente e de forma incompleta, prejudica a dinâmica da sala em virtude das interrupções frequentes e da hiperatividade com a movimentação constante em sala, da fala excessiva, realizando várias atividades ao mesmo tempo, envolvendo-se em situações de alto risco em busca de estímulos fortes (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998; HALLOWELL & RATEY, 1999; TOPCZEWSKI, 1999; BARKLEY, 2000; RODHE & MATOS, 2003; SILVA, 2003; BORGES, 2005; PHELAN, 2005).

Barkley (2000) concluiu em seus estudos que o rendimento escolar do aluno portador de TDAH é inferior ao dos demais, com aproximadamente um terço ou mais dessas crianças ficando para trás na escola, no mínimo uma série, e cerca de 35% não concluindo o ensino médio. Permanecem atrasadas no desenvolvimento intelectual se

comparadas a indivíduos sem TDAH, não significando serem menos inteligentes ou capazes; encontram-se em desvantagens em decorrência do comprometimento em algumas estruturas cognitivas – atenção, motivação, memória. De tal modo, embora estejam sob as mesmas condições educacionais dos outros alunos, apresentam limitações específicas, que interferem na sua capacidade geral de aprender. Com efeito, parte dos alunos que se evadem, certamente, apresentam problemas comportamentais e não de ordem cognitiva: o TDAH é um transtorno de comportamento e não de aprendizado (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998; LOPES, 1998; BARKLEY, 2000; BORGES, 2005).

Convém acentuar, outrossim, que, embora esse transtorno não decorra de problemas de aprendizagem, interfere, todavia, no funcionamento cognitivo, que por sua vez implica dificuldades para aprender. O comprometimento nos mecanismos cognitivos resulta em dificuldades para o aluno desenvolver e utilizar estratégias de aprendizagem, decorrendo em um desempenho escolar improdutivo (HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000; MATOS *et. al.*, 2003; BORGES, 2005).

Acerca dessas interferências do TDAH na aprendizagem, Borges (2005:6) refere:

As pessoas que sofrem os efeitos do TDAH, geralmente, desenvolvem estratégias cognitivas deficientes, têm baixa capacidade de concentração durante as atividades e apresentam déficits em habilidades específicas, como a atenção, memória e percepção, relacionadas a dificuldades no processamento das informações, que causam problemas em áreas como a linguagem e o cálculo matemático.

O diagnóstico do TDAH aparece amiúde acompanhado de outros problemas psicológicos, fenômeno chamado comorbidade. Indivíduos com esse transtorno evidenciam maior susceptibilidade do que outros às dificuldades adicionais. Assemelham-se consideravelmente ao TDAH, apresentando características deveras comuns (chegando a serem confundidos). Indivíduos com esse transtorno tendem a apresentar: i) consideráveis graus de ansiedade, resultando num elevado nível de tensão e conseqüente estado de alerta corporal - *transtorno de ansiedade*; ii) *transtorno de desafio e oposição*, a prevalência se situa entre 35 a 65% e pode mascarar o TDAH ou ocorrer junto com ele: em ambos o indivíduo apresenta um temperamento difícil, sendo comum seu envolvimento em brigas; iii) *transtorno de conduta*, a prevalência estimada é de 20 a 50%: similar a do TDAH e, iv)

transtorno de tique, que eclode freqüentemente em indivíduos com TDAH, perfazendo estimativas que variam entre 3,5%³ a 17%⁴. Os pesquisadores apontam índices de comorbidade do TDAH e os *transtornos de aprendizagem* igual ou superior a 35% (DSM – IV, 1994; HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000; RODHE & MATOS, 2003; SILVA, 2003; PHELAN, 2005).

O transtorno do déficit de atenção/hiperatividade é objeto de pesquisas, sobretudo, a partir das décadas de 1980 e 1990, no entanto, continua sendo ainda um problema pouco conhecido e cercado de mitos e preconceitos, a despeito do elevado número de estudos: as causas precisas ainda permanecem desconhecidas. A investigação científica sobre sua origem depara-se com um abrangente campo que envolve desde aspectos genéticos e neurológicos até psicológicos e socioambientais.

Barkley, Murphy & Bauermeister (1998), citados em Antony & Ribeiro (2004), defendem o argumento de que o TDAH envolve interações multidirecionais, recíprocas e dinâmicas entre influências genéticas, neurais, psicológicas, comportamentais e ambientais que ocorrem ao longo do desenvolvimento da criança. Convém acrescentar que pesquisas recentes apontam esse transtorno como uma síndrome de origem genética, na qual o sistema biológico do indivíduo experimentou algum tipo de mudança – química, neuroanatômica ou maturacional – entrando em desequilíbrio (HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000; RODHE & MATOS, 2003; ANTONY & RIBEIRO, 2004).

Este estudo pretende avaliar a prática pedagógica do professor de alunos com TDAH, investigando a presença ou não de estratégias de ensino que focalizem a manutenção da atenção – estratégias de atenção. A inconsistência ou déficit de atenção, apontada como um dos sintomas primários desse distúrbio, resulta em severas dificuldades no processo educativo dos seus portadores (HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000; POZO, 2002, CASAS *et. al.*, 2001; SILVA, 2003 RODHE & MATOS, 2003). À vista disso, justifica-se o interesse em adentrar nesse campo conceitual.

Com freqüência os alunos com TDAH não conseguem manter seu foco da atenção e os recursos cognitivos no essencial, por absorverem um volume exacerbado de

³ Amostra do PRODAH-HCPA (apud RODHE & MATOS, 2003).

⁴ Biederman e colaboradores (1991 apud RODHE & MATOS, 2003).

informações, incluindo-se os saberes periféricos, comprometendo sua aprendizagem. De acordo com Borges (2005), seus processos de atenção se encontram alterados e, em vez de recorrerem a um controle interno, permanecem orientando a atenção a uma infinidade de estímulos. *Pode-se afirmar que, sem atenção, não há aprendizagem, ou, se se quer maior precisão, quanto mais atenção, mais aprendizagem (...) é preciso prestar atenção aos elementos mais relevantes do que se vai aprender (:147/148).*

De acordo com a tradição, atribui-se à atenção humana três funções ou mecanismos relacionados (VEJA, 1984 apud POZO, 2002:146): *um sistema de controle de recursos limitados, um mecanismo de seleção ou filtro de informação que deva ser processada e um mecanismo de alerta ou vigilância, que permite manter ou sustentar a atenção.* A atenção habitualmente é representada como um gargalo de garrafa ou *funil* no processamento das informações, em virtude da avalanche de estímulos, fatos, dados que sobrevêm ao indivíduo. Implica ainda um processo seletivo, em que o foco da atenção clareia algumas áreas em detrimento de outras; nem todos os estímulos atraem a atenção por igual, tendendo a direcioná-la para a informação considerada interessante. Quando a atenção é exigida e forçada, durante um tempo contínuo, os recursos cognitivos tendem a se esgotar, sendo, portanto, imperativo dosar as atividades propostas de modo a sustentar a atenção (POZO, 2002).

López & Molina (2001:330) enfatizam três aspectos similares da atenção: seletiva, sustentada e dividida. A função seletiva permite que a ação esteja dirigida para a concretização de objetivos e metas determinadas. Focalizar a atenção em um estímulo em detrimento de outros caracteriza a atenção seletiva ou focalizada. Atenção sustentada se refere à habilidade em manter a atenção em um mesmo estímulo ou tarefa por um longo período, sendo decisiva no desempenho em tarefas prolongadas, monótonas e cansativas. Por último, a atenção dividida que exige do indivíduo a capacidade de atender a vários estímulos simultaneamente, distribuindo sua atenção para responder às solicitações (LÓPEZ & MOLINA, 2001; SCHWARTZMAN, 2001; BORGES, 2005).

Outrossim, no aluno com TDAH, três aspectos dos mecanismos funcionais da atenção – seletividade, persistência e inibição – parecem ser deficitários, trazendo prejuízos incontestes na sua vida escolar (BORGES, 2005). As incapacidades oriundas da deficiência

dessa estrutura cognitiva são observadas na trajetória acadêmica do seu portador. Nesse cenário, o professor assume o importante papel de reduzir as distâncias à medida que proporciona estratégias de ensino adequadas e eficientes.

Por conseguinte, é forçoso ao professor ensinar o aluno a aprender a aprender. A esse respeito, Valdés (2003), citando Paris (1983), refere o aprender a aprender como a formulação de um saber específico que alguns conceituam como conhecimento estratégico: um caminho possível para que sejam aproveitados de modo flexível e funcional os saberes elaborados pelo aprendiz. O professor, por meio de estratégias de ensino, mobiliza o aluno a utilizar estratégias de aprendizagem que lhe dispõem ferramentas para elaborar um saber estratégico.

À vista dos entraves - limitações observadas na aprendizagem do aluno com TDAH - compete ao professor auxiliá-lo a desenvolver habilidades, descobrir meios, encontrar caminhos, atalhos possíveis que facilitem suas ações ao elaborar o conhecimento. As estratégias de ensino do professor devem promover estratégias de aprendizagem no aluno, sendo que, no aprendiz com esse transtorno, torna-se imprescindível ampliar as estratégias de atenção - partir de suas impossibilidades (déficit de atenção) rumo a uma aprendizagem planejada (POZO, 2002; POZO *et. al.*, 2004; BORGES, 2005).

Convém assinalar que, à medida da progressão dos alunos, as exigências para aprendizagem assumem maior complexidade. As falhas na atenção e mecanismos da memória precipitam-nos em cometer erros, fazem com que tenham dificuldades de assimilar e armazenar a informação. Dessa maneira, as estratégias que auxiliem manter a atenção são imprescindíveis na aprendizagem, sobretudo, para os alunos nos quais se observa um déficit nessa estrutura cognitiva. Igualmente o professor carece de ferramentas que lhe ofereçam meios de trabalhar com essa limitação (CASAS *et. al.*, 2001).

Numa sociedade e escola com um perfil notadamente excludente, não *instrumentalizada* para receber o diferente - aquele que diverge do cidadão e aluno-padrão - empreender um estudo dessa natureza constitui motivo instigante. Além do mais, inúmeros trabalhos e publicações científicas são alardeados no meio acadêmico acerca do TDAH, no entanto, com incipientes contribuições para a prática pedagógica do profissional que

trabalha com tal clientela. Essa área do conhecimento recebe grandes influências da área médica, sendo raras as discussões acerca dos aspectos educacionais. De modo especial, dispor ao professor ferramentas que ele possa manusear em favor do aluno com TDAH, dos colegas de classe e dele mesmo; trazer o aluno de um mundo de incompreensão, solidão, exclusão, para a aceitação das possibilidades, respeito à diversidade: a inclusão constitui motivações para emprendermos este ensaio. A propósito, quanto mais os profissionais das áreas de saúde e educação conhecerem o TDAH e estiverem aptos a dar orientação adequada, quer aos portadores, quer às famílias, mais cedo poderão usufruir de um tratamento correto e, conseqüentemente, de melhoras significativas na vida.

Com efeito, a problemática que norteou esta pesquisa situou-se nas seguintes questões: Qual o conceito da equipe pedagógica (diretor, orientador pedagógico e professor) sobre o TDAH? Quais dificuldades permeavam a prática pedagógica do professor? Que estratégias de ensino “*atencionais*” eram empregadas pelo professor?

A apresentação deste estudo atendeu a uma seqüência temática que teve por objetivo fornecer subsídios para reflexão sobre as estratégias de atenção e o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). O segundo capítulo – logo após esta introdução - realiza uma ampla revisão teórica sobre o TDAH, promovendo incursões sobre os antecedentes históricos e pesquisas que sustentaram a origem neurológica do referido transtorno. Abordamos aspectos neurológicos do TDAH, bem como o conceito e suas características primárias. Logo após, com base no Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais –DSM IV, caracterizamos seus subtipos. Transtornos relacionados ao TDAH foram resumidamente discutidos, além do diagnóstico diferencial.

A terceira parte versa sobre implicações pedagógicas para o professor na aprendizagem do aluno com TDAH. De início procuramos levantar as principais dificuldades enfrentadas pelo aluno e, por conseguinte, pelo professor, em conseqüência das características do transtorno. A literatura refere que estruturas cognitivas – atenção, memória, motivação – encontram-se alteradas nesse aluno, merecendo rápida abordagem sobre cada uma dessas temáticas. Trata ainda de recursos e instrumentos que auxiliam o professor no processo educativo do estudante, bem como atividades de intervenção que o ajudem a gerenciar o comportamento do escolar. Alude, por fim, à escola que recebe a

criança com TDAH. Essencialmente prático, em grande parte desse capítulo, se apresentam estratégias de ensino e subsídios concretos de como o professor poderia conduzir o aluno em sala, haja vista as dificuldades surgidas.

O quarto expõe as estratégias de ensino “*atencionais*”, cerne da investigação. Aborda a aprendizagem, suas formas e estratégias correspondentes. A evolução do conceito de estratégias de aprendizagem, como também as estratégias de ensino (de atenção) foram destacadas. Ressaltamos ainda, a figura do professor estratégico e sua intransferível missão de formar alunos estratégicos.

O quinto módulo descreve a metodologia de pesquisa, demarcando a natureza da investigação, bem como procedimentos, amostra e instrumentos envolvidos. São caracterizadas as duas escolas investigadas, apontando seus métodos de ensino e formas de atendimento a alunos com TDAH e ainda as condições físicas e estruturais. Procuramos delinear, ainda, um perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa.

O sexto capítulo aprecia as informações coletadas a partir da análise de conteúdo das entrevistas e notações realizadas na observação. Por meio dos sujeitos informantes (diretoras e orientadoras educacionais), procuramos desvendar as questões acerca dos sujeitos (professores) da pesquisa.

O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO / HIPERATIVIDADE

...Falta-lhes a pequena pausa entre o impulso e a ação que possibilita que a maioria das pessoas pare e pense (HALLOWELL & RATEY, 1999: 30).

O TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO / HIPERATIVIDADE

O diferente sempre despertou curiosidade, inquietação e, por vezes, rejeição. Não seguir uma norma, uma forma, é quase sempre caminho para incompreensão, por vezes exclusão. Conviver com o que diverge do padrão socialmente estabelecido é uma tarefa insólita. A escola contemporânea encontra-se enlaçada nessa resistência à diversidade, na oposição ao que não se acomoda ao formato educacional estabelecido. Essa estrutura tem raízes profundas, fincadas na própria história da criança considerada diferente.

Na Antiguidade, o diferente, o estranho, era afastado do meio social e, até mesmo, sacrificado, como atesta o consentimento dado pela sociedade de Esparta, para se lançar despenhadeiro abaixo a criança com alguma deficiência. Não muito diferente, na Idade Média, eram frequentes os apedrejamentos ou a morte de deficientes. A Revolução Francesa com seu ideário Liberdade/Igualdade/Fraternidade, por sua vez, acolheu esses indivíduos com certa compaixão, destinando-os a manicômios e instituições asilares. A partir daí, esta abordagem assistencialista evoluiu até os dias de hoje. As práticas segregacionistas que perduraram ao longo dos tempos, quando pessoas eram alijadas do resto da sociedade, fortaleceu os estigmas sociais e a consolidação de uma educação exclusiva (STAINBACK & STAINBACK, 1999; CABRAL, 2003).

Na história recente, da metade do século XX até os dias atuais, presenciamos a criação de inúmeros organismos mundiais – Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Mundial da Saúde (OMS) e Organização Mundial do Trabalho (OMT) – em defesa dos direitos humanos; e a elaboração de documentos e tratados – Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) – para universalizar a oferta de uma educação para todos, indistintamente e a defesa dos direitos e deveres dos indivíduos com necessidades especiais (CABRAL, 2003; SOUSA, 2003).

No Brasil as leis máximas, a Constituição Federal⁵ – 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 5692/1971 e 9394/1996 valorizam a educação como um recurso para garantir o pleno desenvolvimento do indivíduo, qualificando-o para o trabalho e o exercício da cidadania. Esses propósitos educacionais procuraram mediar a assimilação da cultura e garantir o conhecimento do mundo pela história, geografia e ciências e afiançar o pleno desenvolvimento da linguagem falada, escrita e matemática, na perspectiva de um conjunto de informações e conhecimentos que propicie às pessoas sua participação no mundo circundante. A LDB de 1996 dedica um capítulo específico à Educação Especial, expressando as obrigações das instituições sobre a adequação do ensino aos alunos com necessidades especiais, dentre as quais se pode incluir o TDAH, embora esse distúrbio não seja mencionado. Vale ressaltar a existência do Plano Nacional de Educação, dirigido para a Educação Especial do MEC – Secretaria de Educação Especial, que estabelece as diretrizes e objetivos da EE; esse órgão produziu um documento no qual agrupa o TDAH no conceito de *conduta típica*⁶ (BRASIL, 1994; BENCZIK & BROMBERG, 2003; SOUSA, 2003).

Este desafio colocado à Educação Especial, junto à dificuldade em se operacionalizar uma prática educativa efetivamente articulada pelos princípios da inclusão, visam mudanças contingenciais na situação do aluno marginalizado e provocam profunda crise metodológica na área.

Como tentativa de pensar e deliberar sobre essa articulação são incentivados à utilização de estratégias de ensino individualizadas, a implementação de currículos adaptados e processos de avaliação diferenciados (ações amplamente previstas e asseguradas por lei), com o intuito de favorecer a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Na prática, entretanto, se revela um ensino centrado na dimensão cognitiva, defasagem na formação docente (despreparo dos professores), planejamentos rígidos e avaliação do tipo normativa – em função dos objetivos iguais para todos - cujo ponto de referência do processo educativo está situado no

⁵ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

⁶ (...) *manifestações de comportamentos típicos de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social e que requeira atendimento educacional especializado* (BRASIL, 1994:13)

aluno-padrão. Importa mencionar que grande parte das dificuldades vivenciadas pelos indivíduos com TDAH na escola, haja vista suas incapacidades, é potencializada em decorrência de modelos educacionais inflexíveis e excludentes (BENCZIK & BROMBERG, 2003).

2.1 Histórico do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) é um dos mais estudados e, ao mesmo tempo, um dos distúrbios da infância mais controversos. Professores, psicólogos, médicos e investigadores dedicam especial interesse a esse problema que, embora ainda difuso no campo conceitual, oferece, notadamente, um impacto na vida escolar e familiar dos seus portadores. Configura-se como consenso, a idéia de que o contexto escolar apresenta a essas crianças particulares exigências, não apenas referentes às competências acadêmicas que deverão exibir, mas, sobretudo, intransigentes habilidades sociais.

Em decorrência da nebulosidade que envolve a conceituação, avaliação de problemas cognitivos e comportamentais, apresentar uma definição do TDAH constitui enorme desafio, implicando o conhecimento histórico desse transtorno.

Na segunda metade do século XIX, encontram-se suas primeiras referências sendo denominado por hiperatividade. Em 1860, as crianças com os sintomas característicos da hiperatividade eram então referenciadas como portadoras da *deficiência da consciência moral* (LOPES & NOGUEIRA, 1998; HALLOWELL & RATEY, 1999; RODHE & HALPERNY, 2004).

Os primeiros escritos sistemáticos alusivos a crianças com dificuldades relativas ao controle dos impulsos, indisciplinadas e agressivas, surgem nos finais do século XIX e início do XX. A primeira descrição do transtorno foi efetuada pelo pediatra George Still, no jornal médico *Lancet*: descreve as crianças portadoras de *defeitos mórbidos no controle geral*. Sua investigação teve início em 1902, quando observou um grupo de 20 crianças que se apresentavam incapazes de assimilar regras e limites, com sintomas de inquietação,

desatenção e impaciência. Especulou a idéia de que deveria haver uma base biológica para esse comportamento desmedido - *uma propensão à corrupção moral geneticamente herdada* (HALLOWELL & RATEY, 1999: 320). O que despertou sua atenção para esse tema foi o fato desse grupo de crianças ter sido educado num ambiente familiar considerado saudável: relações sociais favoráveis e esmerado cuidado parental. A descoberta de problemas psiquiátricos e de conduta em alguns familiares dessas crianças propiciou ao pesquisador adquirir mais confiança em sua teoria. Still propôs que a Genética e a Biologia fossem consideradas no estudo dessas crianças. Estava convencido da origem orgânica do problema, referindo pormenorizadamente anomalias físicas destas crianças: tamanho anormal da cabeça, malformações no palato, propensão a infecções. Surgia um modo mais consentâneo de pensar esse transtorno. Vale assinalar que os modelos neuropsicológicos mais recentes, embora num outro plano, não se distanciam da linha de pensamento desse estudioso (BARKLEY, 1998; LOPES, 1998; HALLOWELL & RATEY, 1999; SCHWARTZMAN, 2001; BENCZIK, 2002).

O grande esforço de investigação realizado por Still e Tregold, outro pesquisador, teve grande repercussão na forma de compreender o comportamento infantil da sua época; refletiu, também, no desenvolvimento das atuais concepções dos distúrbios do desenvolvimento da criança. No século XIX ou mesmo antes, a impulsividade, o comportamento incontrolado e a agitação excessiva eram vistos como defeito moral, sendo os pais, filhos ou ambos considerados responsáveis por esse comportamento. O tratamento dispensado a essas crianças era quase sempre à base de punições físicas. Os manuais de Pediatria da época traziam descrições de como bater em uma criança e orientações quanto à necessidade desse procedimento no seu trato. À proporção que os estudiosos desse tempo começaram a especular ser um problema de origem neurológica, e não um defeito moral o desencadeador desses comportamentos em crianças, passa a existir uma forma menos severa e mais eficaz de compreender o universo que as circundam (BARKLEY, 1998; LOPES, 1998; HALLOWELL & RATEY, 1999).

As observações de Still chamaram a atenção de William James, considerado o pai da Psicologia americana, pelo fato de reforçarem sua teoria. James acreditava que os *déficits no que chamamos de volição inibitória, controle moral e atenção sustentada*

apresentavam uma relação causal por meio de um defeito neurológico subjacente (HALLOWELL & RATEY, 1999: 321). Esse pesquisador acreditava na possibilidade de uma síndrome de desconexão no córtex cerebral, na qual o intelecto se desvincularia da vontade (HALLOWELL & RATEY, 1999).

A inconsistência das explicações etiológicas de Still foi ultrapassada, posteriormente, por outros estudiosos que associaram as descrições do autor às lesões no sistema nervoso central; no entanto é a Strauss e aos seus colaboradores que se deve o aporte mais significativo para explicar o distúrbio em termos de lesão cerebral (STRAUSS & LEHTINEN, 1947 apud LOPES & NOGUEIRA, 1998; GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1990; BENCZIK, 2002).

Hohman (apud GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998) descreve que, entre os anos de 1917 e 1918, com a eclosão de um número considerável de encefalites, profissionais de área de saúde perceberam que havia um grupo de crianças fisicamente recuperadas da enfermidade, as quais apresentavam inquietação, desatenção, impaciência, dificuldades de relacionamento interpessoal, problemas de conduta e oposição, comportamentos esses não observados antes da doença. Essas características manifestadas nesse grupo apresentavam o que hoje se intitula a tríade diagnóstica - desatenção, impulsividade, hiperatividade - dos sintomas do TDAH. Foi então aventado a idéia de que esses comportamentos resultavam de um mesmo nível de prejuízo cerebral causado pelo processo de doença. A partir dessa suposição, prevaleceu esse raciocínio: caso crianças até então normais apresentem este comportamento em decorrência de uma encefalite, poder-se-á admitir que, demonstrando este mesmo tipo de comportamento, ao certo, devem ter sofrido algum comprometimento cerebral (LOPES, 1998; GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1990; BENCZIK, 2002; SCHWARTZMAN, 2001).

Assim, para se referir a estas crianças que mesmo sem uma evidência científica de lesão cerebral agiam de forma peculiar, a classe médica passou a utilizar o rótulo *lesão cerebral mínima* (LCM). Essa expressão surgiu na década de 1940. O uso dessa nomenclatura se apoiou em evidências que revelavam estreita relação entre alterações comportamentais e lesões do sistema nervoso central (SNC).

De início, esse transtorno foi então definido como um distúrbio neurológico vinculado a uma lesão cerebral. Quando a área médica se referia a LCM, pretendiam chamar a atenção para o fato de não existir uma evidência segura de uma lesão no sistema nervoso central, mas que o presente comportamento pressupõe um funcionamento cerebral inadequado (LOPES, 1998; SCHWARTZMAN, 2001). Convém lembrar que as dificuldades incididas para determinar a existência dessa lesão resultaram numa importante modificação, no que diz respeito ao enfoque das pesquisas, diagnóstico e tratamento do transtorno (LOPES & NOGUEIRA, 1998; HALLOWELL & RATEY, 1999; BENCZIK, 2002; RODHE & HALPERNY, 2004).

Benczik (2002) refere que as mudanças na caracterização desse transtorno resultaram em modificações nas formas de tratamento, no seu prognóstico e numa certa confusão no que concerne à sua definição e denominação: *hiperatividade, lesão cerebral mínima, disfunção cerebral mínima, síndrome hipercinética, distúrbio de déficit de atenção com hiperatividade etc* (:22).

A trilha de Still e James foi retomada por Kahn & Cohen. No ano de 1934, esses pesquisadores, atendendo pessoas atingidas pela epidemia de encefalite (1917-1918), concluíram que havia uma causa biológica para o comportamento hiperativo, governado por impulsos. Esse estudiosos foram os primeiros a oferecer uma descrição mais detalhada da relação entre uma doença orgânica e os sintomas do TDAH (HALLOWELL & RATEY, 1999; BENCZIK, 2002).

O médico Bradley, relativamente na mesma época, encontrou outros indícios que relacionavam os sintomas e apresentações de TDAH às raízes biológicas. Em 1937, experimentou medicações estimulantes em crianças emocionalmente perturbadas. Observou grande diferença nas suas respostas, quando administrado o benzedrine. Essa potente droga, estimulante do sistema nervoso central, produzia nessas crianças uma resposta oposta ao esperado, sendo interpretada como uma *reação paradoxal*. Por certo período, ficavam mais calmas, menos oposicionistas, mais atentas e demonstravam uma melhor aprendizagem. Apesar de ter ocorrido sucesso, no entanto, em inúmeros e importantes casos investigados, Bradley não sabia explicar sua descoberta: esclarecer como um estimulante poderia ajudar crianças hiperativas a se tornarem menos estimuladas. Em seguida, passaram a ser tratadas

com Ritalina e Cylert (HALLOWELL & RATEY, 1999; SCHWARTZMAN, 2001; BENCZIK, 2002).

Durante a Segunda Guerra Mundial, pesquisadores, na tentativa de compreender os prejuízos do conflito, incluindo os traumas cerebrais, descobriram que uma lesão em qualquer parte do cérebro resultava, freqüentemente, em comportamentos de desatenção, inquietação e impaciência. Essa pesquisa sustentou a idéia de que crianças com esses sintomas foram vítimas, de alguma forma, de prejuízo ou disfunção cerebral. Nesse mesmo período, Strauss e colaboradores (apud GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998) formularam a hipótese de que o principal problema dessas crianças era a distração. Strauss acreditava que, caso a distração fosse assegurada em um mínimo, essas crianças poderiam apresentar melhor desempenho. À época ocorreu elevado uso de medicações psicotrópicas, associadas a mudanças no currículo escolar e modificações também em sala de aula: retirada de decorações excessivas, janelas fechadas, dentre outros (BENCZIK, 2002).

O conceito de lesão cerebral persistiu até meados da década de 1960, mas cedeu espaço à idéia de *perturbação comportamental hipercinética*. Acreditava-se que os mecanismos cerebrais, embora estruturalmente intactos, apresentavam disfunções causadas por lesão ou disfunção do diencéfalo (LOPES & NOGUEIRA, 1998). Este conceito anunciou a idéia de *disfunção cerebral mínima* proposta por Clements e Peters. Foi reconhecido o fato de que as alterações características da síndrome relacionavam-se mais às disfunções em vias nervosas, do que propriamente às lesões ocorridas. O conceito disfunção cerebral mínima foi alvo de várias críticas e, somente mais tarde, a atividade motora excessiva foi compreendida como o componente essencial do distúrbio. A nomenclatura foi reformulada para *reação hipercinética da infância* (DSM-II 1968⁷; LOPES, 1998; HALLOWELL & RATEY, 1999; SCHWARTZMAN, 2001; RODHE & HALPERNY, 2004).

Nos anos 1960, buscou-se fazer uma relação entre o que era chamado de reação ou síndrome hipercinética⁸ a uma estrutura anatômica específica do cérebro. Laufer *situou a*

⁷A sigla DSM –II refere-se ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da American Psychiatric Association.

⁸Nomenclatura utilizada por Maurice Laufer in Hallowell & Ratey (1999).

disfunção no tálamo, uma estrutura do mesencéfalo (HALLOWELL & RATEY, 1999:322). Laufer compreendia a hipercinese como a comprovação de que a atividade do tálamo, que deveria ser de filtragem de estímulos, não estava sendo realizada de forma adequada. Sua hipótese, embora não tenha sido provada, permitiu a compreensão do transtorno como determinado pela atividade excessiva de uma parte do cérebro. Chess (1960 apud LOPES, 1998) descreve a criança hiperativa como *aquela que realiza atividades a uma velocidade superior ao normal, ou está constantemente em movimento, ou ambos* (:2379). Barkley (2002) considera esse comentário de Chess (1960) como historicamente significativo, no que se refere à definição do TDAH: a isenção da culpa dos pais e a ênfase na atividade, como aspecto característico do transtorno (LOPES, 1998; LOPES HALLOWELL & RATEY, 1999; SCHWARTZMAN, 2001; RODHE & HALPERNY, 2004).

Chess (apud LOPES, 1998) observa que as características do transtorno, embora podendo resultar de um problema orgânico, pode igualmente ocorrer na sua ausência. Verificou elevado índice de baixo rendimento escolar e comportamentos de oposição, dificuldades de relacionamento interpessoal e impulsividade como decorrência da influência de fatores sociais no desenvolvimento. Revelou, ainda, que a hiperatividade aparecia associada a outros quadros clínicos, como esquizofrenia, autismo infantil, deficiência mental, lesões cerebrais, dentre outros.

Como menciona Lopes (1998), data desse período o início das divergências entre a posição americana e a européia na caracterização desse distúrbio:

Nos Estados Unidos a hiperatividade tendia a ser vista como uma síndrome comportamental relativamente freqüente, fundamentalmente caracterizado por níveis de atividades superiores ao normal, não necessariamente associado a uma patologia cerebral e constituindo um grau extremo na variação normal do comportamento infantil (Barkley, 1990). Na Europa, houve alguma divisão de opiniões. Enquanto na Holanda se evidenciou a tendência para seguir a posição americana, na Inglaterra a hiperatividade era encarada como um estado extremo de excesso de atividade, muito pouco comum e freqüentemente associado a outros sinais de lesão cerebral. Como resultado desta divergência de posições, os critérios diagnósticos, as estimativas de prevalência e as prescrições de tratamento apresentam diferenças consideráveis (:27).

Na década de 1970, assiste-se a uma autêntica explosão no número de estudos sobre o TDAH, um esforço recorrente de elaboração de critérios diagnósticos e de pesquisa mais precisas. Nesse período, foram publicados inúmeros trabalhos sobre a hiperatividade, nos quais ainda se admitia que a atividade motora excessiva era o sintoma primário. Ademais, os autores da época acreditavam que se referia a uma condição característica da infância, que tenderia a melhorar com o passar dos anos, desaparecendo após a adolescência (LOPES, 1998; LOPES & NOGUEIRA, 1998).

Importa ressaltar que Douglas (apud LOPES, 1998; HALLOWELL & RATEY, 1999), dedicou um olhar atento aos sintomas associados a hiperatividade, apresentando quatro características basilares a descrever no quadro clínico: (1) *déficits de atenção e esforço*; (2) *hiperatividade*; (3) *problemas na regulação do nível de vigília*; e (4) *necessidade de reforço imediato* (:27). Schwartzman (2001) refere que, em 1972, essa pesquisadora sugeriu que os problemas primários dessas crianças seriam o déficit na *conservação da atenção* e do *controle do impulso* e não a hiperatividade. A partir dessa observação, os trabalhos começaram a mudar seu foco de interesse para a *atenção* e a *impulsividade*. Em seguida, Weiss demonstrou, a partir de estudos e pesquisas longitudinais, que poderia ocorrer uma diminuição no nível de atividade, com o passar dos anos, mas que as dificuldades com a atenção e controle dos impulsos prosseguiriam até a vida adulta. Em decorrência, principalmente, do seu trabalho, o transtorno foi renomeado, em 1980, como *distúrbio do déficit de atenção* (LOPES, 1998; LOPES & NOGUEIRA, 1998; HALLOWELL & RATEY, 1999; SCHWARTZMAN, 2001).

Posteriormente, a definição da síndrome passou a incluir não apenas a hiperatividade no comportamento, mas também os sintomas mais sutis de distração e impulsividade. O conceito foi ampliado com o reconhecimento do déficit na atenção e do controle dos impulsos. Como resultado dessas pesquisas, o DSM-III (1980)⁹ altera a *reação hipercinética da infância* para *distúrbio de déficit de atenção* (DDA), denominação que apresenta os problemas de atenção como sintoma central, ao invés da atividade motora excessiva como havia sido referido anteriormente. A Classificação Internacional das Doenças - CID-9 - manteve uma denominação semelhante – Síndrome Hiperkinética

⁹ A sigla DSM-III refere-se ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

(LOPES & NOGUEIRA, 1998; HALLOWELL & RATEY, 1999; RODHE & *et. al.*, 2000; SCHWARTZMAN, 2001).

Convém acrescentar que os anos 1970, no dizer de Barkley (1990 apud LOPES, 1998), se caracterizaram como um importante período para conceituação do TDAH e profusa produção científica sobre o transtorno. Nessa fase, ainda por ser difícil se estar numa única causa – hiperatividade – nos problemas surgidos predominou forte tendência para considerar outros fatores causadores do TDAH, por exemplo, os ambientais, impulsionados por uma acirrada oposição ao uso de medicação estimulante como atividade terapêutica (LOPES, 1998).

Ainda na década de 1970, Kornestsky (apud HALLOWELL & RATEY, 1999), buscando unificar os efeitos dos estimulantes cerebrais, propôs a Hipótese de Catecolamina¹⁰ para a hiperatividade. Percebeu que os estimulantes interferiam nos sistemas neurotransmissores, elevando a sua quantidade. Concluiu que o TDAH poderia ser provocado por baixa produção ou subutilização desses neurotransmissores.

Cumprir mencionar que o DSM III apresenta, ainda, subtipos do distúrbio de déficit de atenção com base na presença ou ausência de hiperatividade – distúrbio de déficit de atenção com hiperatividade (DDA + H) e distúrbio de déficit de atenção sem hiperatividade (DDA – H) – não distinguindo se são referidos às duas formas da mesma síndrome ou de problemas distintos; e um distúrbio de déficit de atenção do tipo residual, que constitui outro subtipo, com perfil pouco definido. De forma clara, são separadas as dificuldades de aprendizagem (DA) incluídas nos *distúrbios específicos do desenvolvimento*, do distúrbio de déficit de atenção, que faz parte dos *distúrbios comportamentais da infância* (LOPES, 1998; LOPES & NOGUEIRA, 1998; BARKLEY, 2000; SCHWARTZMAN, 2001).

Importa referir que até essa época, muitas indagações haviam sido respondidas acerca desse transtorno: o TDAH não se referia aos maus cuidados parentais, permissividade dos pais, problemas de conduta, uso de medicação estimulante para melhoria dos sintomas, questões já elencadas pelos pesquisadores. Embora sem comprovação científica, acreditavam que o transtorno apresentasse uma base biológica e

¹⁰ As catecolaminas são uma classe de compostos que incluem os neurotransmissores noraepinefrina e dopamina (HALLOWELL & RATEY, 1999:333).

genética. A ausência de evidências biológicas levou a referir o TDAH como um problema de origem mítica, desculpa concebida para isentar da culpa as crianças problemáticas e seus pais (HALLOWELL & RATEY, 1999).

Outrossim, se assistimos, na década de 1970, à publicação de um volumoso número de trabalhos sobre esse assunto, na década de 1980, essa tendência acentuou-se progressivamente, tornando o TDAH o mais estudado distúrbio da infância. De um modo geral, os anos de 1980 caracterizam-se por um elevado empenho na explicitação dos critérios diagnósticos do distúrbio, estabelecimento das diretrizes para realização de diagnósticos diferenciais e, ainda, por crescente afirmação da idéia de que os déficits de atenção constituem a principal linha definidora do transtorno (LOPES, 1998).

Lopes (1998) considera que a década 1980 configura um período de progressos significativos na metodologia da investigação do TDAH. Uma das áreas em que esses avanços foram mais manifestos, incidiram na validação desse transtorno por diferenciação com outros distúrbios que apresentam similaridades, nomeadamente os distúrbios de oposição e de conduta, os de ansiedade e as dificuldades de aprendizagem.

Ademais, nessa década, que constituiu autêntica “*idade do ouro*” em termos de quantidade e qualidade de trabalhos produzidos sobre o TDAH, foi observado, igualmente, seu crescimento na área da terapia. Emergiu nesse período um modelo bastante apropriado de intervenção: a terapia cognitivo-comportamental. Inspirada nos trabalhos de Luria (1966), que reforça a dificuldade das crianças em fazer uso da linguagem como meio de controlar o comportamento, em utilizar o *discurso interno*, de modo a dar condições de orientar-se em situações complexas, em elaborar estratégias para resolver problemas, antecipar seqüências e conseqüências de ações (LOPES, 1998; RODHE & MATOS, 2002).

O DSM-III, revisado em 1987, enfatizou novamente a hiperatividade, alterando a denominação do transtorno para distúrbio de hiperatividade com déficit de atenção. Já em 1993, o CID-10 manteve a nomenclatura como transtornos hipercinéticos (LOPES, 1998; LOPES & NOGUEIRA, 1998).

Os primeiros anos da década de 1990 foram caracterizados por intensa busca de comprovação da validade dos modelos e hipóteses anteriormente estabelecidos. Pode-se

referir, de certo modo, que muitas questões permaneceram em aberto: a definição do quadro sintomático do TDAH, o consenso quanto à sua abrangência, a comorbidade com os transtornos de oposição e conduta, além das dificuldades de aprendizagem que levantam dúvidas quanto à possibilidade de diagnósticos clínicos válidos (LOPES, 1998).

O Manual Diagnóstico e Estatístico das Doenças Mentais, o DSM-IV, em 1994, propôs a denominação transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade, utilizando como critério dois grupos de sintomas com mesmo peso diagnóstico: desatenção e hiperatividade/ impulsividade. O DSM-IV¹¹ mantém a designação de TDAH, acrescida, entretanto, de três possíveis subtipos: i) combinado; ii) predominantemente desatento e iii) predominantemente hiperativo-impulsivo. Esse manual propõe que essas características sejam observadas por períodos mais ou menos prolongados nos contextos em que mais freqüentemente ocorrem e que esses sintomas sejam verificados em pelo menos dois contextos, como casa e escola. É aceito ainda o diagnóstico de *transtorno de déficit de atenção* tipo *residual* para os adultos que apresentam sinais e sintomas que persistem ao longo dos anos (LOPES, 1998; BASTOS & BUENO, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000; RODHE & *et al.*, 2000; SCHWARTZMAN, 2001; PHELAN, 2005).

Os sistemas classificatórios modernos utilizados em Psiquiatria, CID-10 e DSM-IV, apresentam mais similaridades do que diferenças nas diretrizes diagnósticas para o transtorno, embora utilizem nomenclaturas diferentes (transtorno de déficit de atenção/hiperatividade no DSM-IV e transtornos hipercinéticos na CID-10) (RODHE & HALPERNY, 2004).

O percurso histórico do conceito do TDAH, bem como as principais discussões e progressos nessa área, nos situam perante um universo conceitual ainda em elaboração. O DSM-III, DSM-III-R e DSM-IV, nos Estados Unidos e o CID-9 e CID-10, na Europa, representaram grandes avanços na compreensão e diagnóstico desse transtorno, uma vez que forneceram elementos e critérios para a sua identificação. Existem ainda, todavia, controvérsias quanto à sua definição e às dimensões que o caracterizam.

¹¹ A sigla refere-se ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

2.2. Natureza do transtorno

A investigação científica, sobre a origem do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade se depara com amplo campo, que abrange desde aspectos genéticos e neurológicos até psicológicos e socioambientais (BARKLEY, 2000; RODHE & MATOS, 2003).

Nessa perspectiva, segundo expressam Antony & Ribeiro (2004:3) *Pesquisas atuais têm apontado para uma etiologia multidimensional diante da complexidade desse transtorno e da falta de evidências científicas sólidas que sustentem uma etiologia única e de base exclusivamente biológica.* Já Barkley, Murphy & Bauermeister (1998), citado por esses autores, defendem o argumento que o TDAH envolve interações multidirecionais, recíprocas e dinâmicas entre influências genéticas, neurais, psicológicas, comportamentais e ambientais que ocorrem ao longo do desenvolvimento da criança (BARKLEY, 2000; RODHE & MATOS, 2003; ANTONY & RIBEIRO, 2004).

Nas pesquisas de cunho sócioemocional, o estilo de educação, as características de personalidade dos pais, o contexto familiar são considerados fatores que interferem no desenvolvimento e direção do transtorno. Biederman e colaboradores (1995 apud RODHE & MATOS, 2003) encontraram uma correspondência entre fatores psicossociais, como classe social baixa, família numerosa, criminalidade dos pais, desarmonia conjugal severa e adoção com o TDAH. E mais: exposição ao fumo, consumo de álcool, danos cerebrais no lobo frontal, complicações na gestação, dentre outros, são fatores relacionados ao aparecimento do TDAH. Importa referir que o estudo desses fatores ambientais não estabelece relação clara de causa e efeito entre eles, pois evidenciam apenas uma associação com o TDAH (RODHE & MATOS, 2003).

Ajuriaguerra e Marcelli (1984/1986 apud Antony & Ribeiro, 2004) abordam a questão clínica da síndrome, considerando que *o transtorno hipercinético pode ser um estado reacional a uma situação traumatizante ou ansiogênica que responde a uma angústia permanente* (:4). Para Hernandez (1989 apud Antony & Ribeiro, 2004), existe

uma hiperatividade de comportamento ou uma hiperatividade reativa gerada em ambiente onde há relacionamentos familiares insatisfatórios e falta de reciprocidade afetiva, sendo a criança objeto de permanente desvalorização e alvo de crítica (p.4).

No campo biológico, o meio científico valoriza duas hipóteses neurológicas para a procedência do TDAH:

(...) uma disfunção do lobo frontal devido a uma perturbação dos processos inibitórios do córtex. Uma outra (...) dada por Kornetsky (apud Hallowell & Ratey, 1999) enfoca um desequilíbrio neuroquímico nos sistemas neurotransmissores da noradrenalina e da dopamina, os quais se encontram em níveis inferiores, sendo o TDAH provocado por uma baixa produção ou substituição dessas substâncias (ANTONY & RIBEIRO, 2004:2).

Vale ainda reforçar a idéia de que apesar das inúmeras pesquisas realizadas sobre o TDAH nas últimas décadas, esse campo de estudo ainda é atravessado por numerosas incertezas e contradições. Abordaremos a seguir a natureza do transtorno considerando as hipóteses neurológicas.

O transtorno do déficit de atenção se localiza na biologia do cérebro e do sistema nervoso central (HALLOWELL & RATEY, 1999:318). Na atualidade a maioria dos estudiosos da área acredita que os problemas característicos desse distúrbio decorrem de mau funcionamento neurobiológico. O entendimento dessa disfunção no funcionamento cerebral revolucionou a forma de pensar o TDAH nas últimas décadas (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; SZOBOT & STONE, 2003).

Convém referir que indícios recentes apontam o TDAH como uma síndrome de origem genética, na qual o sistema biológico do indivíduo experimentou algum tipo de mudança – química, neuroanatômica ou maturacional – entrando em desequilíbrio. Essa ausência de equilíbrio compromete a capacidade do indivíduo de prestar atenção seletiva ao que o cerca. *O mundo se transforma em um lugar sem placas de trânsito, o indivíduo, em um carro que precisa com urgência de revisão geral; dizemos ainda um carro sem freio, desgovernado (HALLOWELL & RATEY, 1999:330; BARKLEY, 2002).*

2.2.1. Aspectos neurológicos do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade

O homem é capaz de realizar operações complexas, exigindo uma estrutura que controle, organize e harmonize seu trabalho. O sistema nervoso assume a função de administrador central, recebendo informações, tanto dos demais sistemas que compõem o organismo, quanto do meio externo, utilizando essas informações para manter a sobrevivência e as demais funções necessárias para sustentar a vida do homem. O processamento dessas informações recebidas, o armazenamento de algumas delas, a elaboração e resposta adequadas são atributos desse sistema. As células que se especializaram para exercer essas tarefas são os neurônios (SCHWARTZMAN, 2001).

Schwartzman (2001) apresenta o cérebro como uma das principais estruturas que compõem o sistema nervoso central¹². Esse órgão *é a estrutura mais moderna na evolução das espécies e responsável por aquelas que costumamos denominar de atividades mentais superiores, cognição ou habilidades intelectuais* (p.29).

O cérebro contém estruturas engrenadas que executam trabalhos específicos, como um sistema de comunicação gigantesco – a internet, uma rodovia. Esse importante órgão transmite mensagens para si mesmo. As estruturas do cérebro somente podem trabalhar se não ocorrer desordem em seu sistema de comunicação. Uma fratura no sistema de comunicação resulta em desordens emocionais e físicas (FISHER & BECKLEY, 1999).

Com efeito, *O cérebro fala consigo mesmo usando dois sistemas, substância química e elétrica* (FISHER & BECKLEY, 1999:2). Esse importante órgão comunica-se quimicamente através dos neurotransmissores - mensageiros do cérebro. As estruturas do cérebro estão ligadas por neurônios, existindo bilhões e bilhões desses, conectando-se, interagindo; e são os neurotransmissores que permitem a comunicação de um neurônio para outro, que operam uma interconexão dentro do encéfalo. Esses mensageiros do cérebro transmitem informações, mensagens entre diferentes estruturas cerebrais. Cada estrutura do

¹² Na espécie humana o sistema nervoso é constituído por três contingentes: o sistema nervoso autônomo, o sistema nervoso periférico e o sistema nervoso central (SCHWARTZMAN, 2001:27).

realiza um trabalho específico que permite ao corpo aprender, caminhar, falar, pensar (FISHER & BECKLEY, 1999).

O cérebro é dividido em quatro lóbulos ou áreas: fronteiroço, parietal, temporal e occipital. O fronteiroço é o “presidente” ou “supervisor”, integrando informações de outras áreas do cérebro, como quem reúne *os ingredientes para fazer um bolo. O parietal é a área sensória e de associação onde a informação é processada.(...) é uma área capaz de executar várias funções diferentes* (:8). As regiões envolvidas no TDAH são as fronteiroças e parietais. São lóbulos que usam principalmente os neurotransmissores dopamina (responsável pelo controle inibitório e funções executivas, como a memória de trabalho) e noraepinefrina (responsável pela regulação da atenção seletiva). As áreas fronteiroças e parietais são afetadas pela perda ou diminuição desses neurotransmissores. Poder-se-ia dizer que estas áreas estariam *dormindo*, não realizando de forma satisfatória o trabalho a elas atribuído (FISHER & BECKLEY, 1999; RHODE & HALPERNY, 2004).

A área fronteiroça do cérebro é a mais complexa e a maior. É o sistema de supervisão responsável por mecanismos como: 1. senso de tempo—a percepção de comprimento de tempo; 2 planejamento e organização—a habilidade para planejar e organizar algo; 3 sequenciação—a habilidade para ver coisas em uma ordem seqüencial; 4 flexibilidade cognitiva— habilidade para ser flexível considerando soluções alternativas para um problema; 5 preservação— 6 resolução de problemas—resolver questões com soluções eficazes para o problema (FISHER & BECKLEY, 1999:13). Esses mecanismos em indivíduos com TDAH encontram-se comprometidos.

Na região fronteiroça do cérebro de indivíduos com TDAH, foi observada uma deficiência na atividade cerebral. Percebeu-se ainda que esses neurotransmissores operavam nessa área do cérebro atuando de forma deficiente. *O trabalho da dopamina e norepinephrina é estimulação e agilidade, e quando as substâncias não estiverem completamente disponíveis, o cérebro não é despertado e é alertado em essência, está dormindo* (FISHER & BECKLEY, 1999:4). Assim, ocorrendo um mau funcionamento, um desequilíbrio químico, o cérebro não pode enviar e receber mensagens, comprometendo, dessa forma, todo o funcionamento do corpo (FISHER & BECKLEY, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000).

Com efeito, *Deficiências no córtex pré-frontal (e suas conexões com outros centros cerebrais) resultam num tipo de supervisor preguiçoso* (PHELAN, 2005:61). Desse modo, as atividades do indivíduo com TDAH serão desorganizadas, desordenadas, dispersas, aleatórias e com frequência excessivamente emocionais. Medicamentos estimulantes, no entanto, podem ativar o córtex pré-frontal no comando do cérebro. Convém ressaltar que o córtex pré-frontal é a região responsável pela coordenação e organização de atos num espaço de tempo determinado, ações essenciais para que sejam atingidos os objetivos e metas (RODHE & MATOS, 2003; PHELAN, 2005).

Nos indivíduos com TDAH, os neurotransmissores, dopamina e noradrenalina (substâncias químicas do cérebro que transmitem informações entre as células nervosas) encontram-se diminuídos, fazendo com que a atividade do córtex pré-frontal seja menor - disfunção neurobiológica. Essa região constitui a parte mais evoluída do cérebro e supervisiona as funções executivas: observa, guia, direciona e/ou inibe o comportamento, organiza. Características que podem estar presentes em pessoas com hipofuncionamento do córtex pré-frontal: dificuldade de concentração; distração; dificuldade em ouvir; falta de controle dos impulsos; desorganização; tendência ao adiamento de tarefas; sonhar acordado; falta de perseverança; tendência a executar várias tarefas ao mesmo tempo, deixando muitas inacabadas; falha na organização de tempo e espaço - dificuldade de planejamento; problemas de memória de curto prazo; dificuldade para lidar com regras sociais; falhas de julgamento, interpretações errôneas; dificuldade em expressar sentimentos; ansiedade crônica; tédio; falta de motivação; hiperatividade; dificuldade em aprender com a experiência (FISHER & BECKLEY, 1999).

Importa mencionar que crianças com TDAH não apresentam nenhum sinal externo de que ocorre algum problema com o sistema nervoso central ou com seu cérebro. Aparentemente são indivíduos normais, não apresentam qualquer indício de deficiência ou incapacidade; todavia, acredita-se que há uma imperfeição no cérebro que provoca os sintomas primários desse transtorno (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2002; SZOBOT & STONE, 2003).

Hallowell e Ratey (1999) consideram esse transtorno um desconhecido universo a ser explorado. Conforme acrescentam:

O mecanismo exato subjacente ao TDAH permanece ignorado. Não há lesão em especial, nem qualquer neurotransmissor, nenhum gene específico identificado que deflagre o TDAH. Até o momento não conseguimos identificar as formas exatas de funcionamento do cérebro subjacentes ao TDAH, em parte devido à extraordinária complexidade do sistema atencional (p.330).

Percebe-se, no entanto, que inúmeras pesquisas concorrem para a compreensão desse transtorno a partir de uma base neurológica.

2.2.2. Pesquisas que sustentam a origem neurobiológica

Nos dias atuais cada vez mais estão se referindo ao TDAH como um *distúrbio neurobiológico*. Isso decorre de um volume crescente de pesquisas que apontam os problemas de atenção, de controle de impulsos e de atividade motora excessiva como resultado do funcionamento inadequado de determinadas áreas do cérebro (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998; HALLOWELL & RATEY, 1999; SCHWARTZMAN, 2001; BARKLEY, 2002; SZOBOT & STONE, 2003; RHODE & HALPERNY, 2004; PHELAN, 2005).

A região do córtex pré-frontal é apontada como estando diretamente envolvida nesse transtorno. Phelan (2005) refere algumas linhas de pesquisa que corroboraram a participação dessa área do cérebro: i) estudos sobre o metabolismo da glicose (tomografias de emissão de positrons) revelam que essas áreas pré-frontais do cérebro estão subutilizadas, subativas em indivíduos com TDAH; ii) as áreas pré-frontais do cérebro são ricas em dopamina e sabe-se que as medicações mais potentes para esse transtorno (os estimulantes) melhoram o funcionamento da dopamina; iii) estudos de neuroimagem sugerem que essas regiões do cérebro são menores do que o normal em pessoas com TDAH; iv) sabe-se que o córtex pré-frontal está associado à inibição comportamental (a capacidade de parar, olhar e ouvir).

Mattes & Gualtieri (apud HALLOWELL & RATEY, 1999) acreditam que os lobos frontais estariam envolvidos no TDAH em razão da semelhança entre os sintomas desse

transtorno e as síndromes do lobo frontal resultantes de traumatismos, lesões nessas áreas. Chelune (1986), citado também por esses estudiosos, acolhe a hipótese de que muitos sintomas do TDAH surgem porque o cérebro perde a habilidade de *pisar nos freios* de maneira satisfatória. *Isso ocorre devido a uma perturbação nos processos inibitórios do córtex, ou camada externa, do cérebro.* A ineficiência nesse processo inibitório não permite ao cérebro bloquear respostas inadequadas. *A inibição fracassa; a impulsividade e a hiperatividade emergem* (p.326).

Lou e colaboradores descobriram uma diminuição no fluxo sanguíneo nas regiões frontais do cérebro em pessoas com TDAH. Verificaram que as crianças com TDAH *apresentavam menor fluxo sanguíneo na área frontal, particularmente no núcleo caudado*¹³. *Essa região é importante na inibição do comportamento e Na manutenção da atenção* (BARKLEY, 2000: 83). Os estudos de Lou e cols. demonstraram ainda um déficit no fluxo sanguíneo no hemisfério cerebral direito se comparado ao esquerdo. O hemisfério direito geralmente controla a capacidade executiva e de tomada de decisões, a habilidade de processar ao mesmo tempo muitas fontes de estímulo. Problemas nessa região do cérebro interferem na capacidade do indivíduo de captar detalhes, comprometendo sua noção de conjunto (HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000).

No início dos idos de 1970, Wender sugeriu que o TDAH decorresse de uma redução na atividade do cérebro e de suas conexões. Observou em suas pesquisas, usando um eletroencefalograma (EEG), *que a atividade elétrica do cérebro de crianças com TDAH é menor que a observada em crianças sem TDAH, particularmente sobre a área frontal* (BARKLEY, 2002: 82). Wender revela que a insensibilidade do indivíduo com TDAH, no que se refere às conseqüências de seus atos advenha de *uma incapacidade de ser motivada por elogios e castigos, devido a uma diminuição na atividade dos sistemas neurais que modulam as respostas de recompensa e castigo* (HALLOWELL & RATEY, 1999:331).

Na década de 1980, houve especulações sobre o envolvimento dos lobos frontais no TDAH em razão da semelhança de sintomas apresentados por esses pacientes e outros que

¹³ Estrutura importante na conexão das regiões frontais do cérebro e estruturas medianas conhecidas como sistema límbico. O núcleo caudado é constituído por inúmeros feixes de fibras nervosas, região conhecida como corpo estriado (p.83).

sofreram danos nesses lobos em razão de acidentes (BASTOS & BUENO, 1999). Em 1984, evidências foram encontradas de uma deficiência de circulação sanguínea nos lobos frontais e no hemisfério esquerdo em pessoas portadoras de TDAH. Todos esses achados foram confirmados em 1990 por Zametkin¹⁴, graças ao desenvolvimento de novas tecnologias como a *tomografia por emissão de pósitrons*¹⁵ (PET), que exhibe o funcionamento do cérebro *in vivo*.

Através do PET comparativo entre pessoas diagnosticadas com TDAH e controles, Zametkin (1990) percebeu que o cérebro de pessoas com TDAH apresentavam um consumo de energia de 8%, menor, portanto, do que o normal. Notou também que as áreas mais afetadas eram os lobos pré-frontais e pré-motores, responsáveis pela regulação e controle do comportamento, impulsos e atos baseados em informações recebidas nas áreas mais primitivas do cérebro, como o tálamo e o sistema límbico. Zametkin refere, ainda, que o cérebro dos indivíduos com TDAH apresenta um déficit na retenção da glicose¹⁶, sua fonte de energia. Conclui, reafirmando ser dessemelhante a bioquímica nos cérebros de pessoas com TDAH, em comparação aos de pessoas sem esse transtorno, particularmente na área frontal. *A redução na atividade metabólica era maior nas regiões pré-frontal e pré-motora do cérebro. A região frontal é a principal reguladora do comportamento* (HALLOWELL & RATEY, 1999:324). (...) *é a parte frontal do cérebro que nos dá poderes para o autocontrole e a capacidade de direcionar nosso comportamento para o futuro* (BARKLEY, 2000: 77). Essa região permite que planejemos e projetemos o futuro, freia os impulsos, mantendo-os sob controle. Desse modo, ficou esclarecido que o TDAH estava realmente associado às alterações no metabolismo cerebral (BASTOS & BUENO, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000).

¹⁴ Cit. por Bastos & Bueno (1999)

¹⁵ O PET, ou tomógrafo por emissão de pósitrons, pode ser descrito como uma câmera que registra a radioatividade emitida pelo cérebro após este ter usado glicose marcada radiotivamente, durante determinada tarefa (p.325).

¹⁶ Para avaliar o metabolismo da glicose, utilizou varreduras PET- ou tomógrafo por emissão de pósitrons- (...)Zametkin descobriu um déficit na retenção de glicose, e portanto no uso da energia, nos cérebros dos indivíduos com DDA quando comparados aos indivíduos do grupo-controle. De modo geral, o grupo com DDA metabolizou a glicose a taxas 8 por cento inferiores às do grupo-controle (HALLOWELL & RATEY, 1999:324 e 325).

Ao longo da década de 1980, apareceu grande número de estudos sobre possíveis anormalidades neurológicas, levando alguns a acreditarem que o TDAH apresenta um déficit ao nível das funções executivas. *O termo funções executivas refere-se à capacidade de elaborar estratégias adequadas de resolução de problemas como forma de atingir objetivos futuros* (:43). Outros estudos apontavam possíveis disfunções dos neurotransmissores cerebrais, havendo alguma evidência quanto à diminuição dos níveis de dopamina e noradrenalina nas regiões pré-frontais do córtex e a um aumento nas atividades motoras (LOPES, 1998).

Reforçando essa concepção, Pennington (1991 apud Lopes, 1998) assevera que

(...) o déficit de função executiva das crianças é causado por uma hipofrontalidade funcional, a qual é, por sua vez, causada por alterações estruturais e/ou bioquímicas nos lobos pré-frontais e é detectável pela redução do fluxo cerebral frontal. Do ponto de vista bioquímico, as causas seriam os baixos níveis de dopamina, que o Ritalina altera, pelo menos em parte (p.16).

Em estudos publicados em 1990 e 1991, Hynd e colaboradores demonstraram que crianças com TDAH apresentavam áreas sensivelmente menores de substância cerebral na região frontal direita. Mais recentemente, estudos conduzidos por Castellanos, Giedd e colaboradores produziram maiores evidências sobre regiões cerebrais¹⁷ menores nas crianças com TDAH. Esses resultados levaram cientistas a acreditar que o TDAH passa a existir a partir dessas regiões cerebrais menores e menos ativas (BARKLEY, 2000).

Silver, especialista na área do TDAH, descreve esse transtorno como *um sistema de filtragem defeituoso nas partes inferiores do cérebro conhecidas como sistema reticular ativador ascendente* (HALLOWELL & RATEY, 1999: 332). Assegura que, quando esse sistema de filtragem se encontra danificado, deixa de selecionar e desconhecer dados e estímulos irrelevantes, ocorrendo, desse modo, uma sobrecarga de informações.

Barkley descreve o problema central do TDAH como uma incapacidade do indivíduo em inibir respostas, tratando-se de um problema de autocontrole. Segundo ele, o termo *transtorno “desenvolvimental” de autocontrole* é a denominação mais precisa para o

¹⁷ A região frontal direita, diversas estruturas no gânglio basal e certas regiões no lado direito do cerebelo (p.86).

TDAH. A habilidade de inibir o comportamento é controlado por toda a porção frontal do cérebro, na área conhecida por córtex fronto-orbital. Esse pesquisador conclui que essa porção do cérebro não é tão ativa em indivíduos com TDAH como para outros que não apresentam essa desordem (BARKLEY, 2000).

Urge sustentar o argumento de que, apesar do grande número de estudos realizados¹⁸, as causas precisas do TDAH ainda não são efetivamente conhecidas. Pesquisas recentes¹⁹ sobre as possíveis causas destacam a participação predominante de fatores neurobiológicos:

(...) indicam claramente que a área anterior do cérebro, conhecida como região fronto-orbital, e suas diversas conexões feitas através de feixes, de fibras nervosas para a estrutura denominada núcleo caudado (parte do corpo estriado), que se conecta com a porção mais distante na parte de trás do cérebro chamado de sistema límbico, pode ser responsável pelo desenvolvimento do TDAH. Essas áreas do cérebro são as que nos auxiliam a inibir nosso comportamento, a mantermos a atenção e a inibir nossas respostas. Também nos permitem inibir e controlar emoções e motivação, bem como nos ajudam a usar a linguagem para controlar nosso comportamento e planejar o futuro (BARKLEY, 2000:85).

O componente genético junto ao neurológico surge como responsável pelo autocontrole pobre observado nesses indivíduos. Todas as causas sabidas recaem sobre a Neurologia e a Genética. Pesquisadores, como Hallowell & Ratey (1999), consideram que *(...) o fator genético é a razão principal. Fatores ambientais podem agravá-lo, mas não são os causadores* (p.28). Pode-se afirmar que as causas ambientais não esclarecem ao volume de interrogações que esse transtorno demanda.

A natureza neurológica e genética do TDAH opõe-se diretamente às idéias e crenças defendidas de que o autocontrole e o livre-arbítrio são determinados por indivíduos e forjados em sua formação. Essa base teórica serve de sustentação para compreender esse fenômeno de uma forma menos empírica, preconceituosa e mais científica.

¹⁸ Lou *et al.*, (1984); Chelune (1986); Zametkin (1990) apud Hallowell & Ratey, 1999.

¹⁹ Hallowell & Ratey, 1999; Schwartzman, 2001; Barkley, 2002.

2.3. O transtorno e suas características primárias

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade refere-se a uma das desordens mentais mais freqüentes em crianças na idade escolar, atingindo de 3% a 6% da população estudantil. Continua persistindo, porém, como um dos transtornos menos conhecidos por profissionais da área da educação e mesmo entre os profissionais de saúde.

Lopes (1998), citando Barkley (1990), refere duas definições do TDAH: uma que denomina *definição de consenso* e que se apóia na literatura até os anos 1990 e outra que ajunta dados novos de investigação e se refere a uma importante reconceituação do transtorno, lançada na década de 1980, mas somente alardeada na década de 1990, no meio acadêmico. A definição de consenso propõe três características consideradas primárias – atenção, impulsividade, hiperatividade - como traços fundamentais desse transtorno.

Numa perspectiva de definição consensual, o TDAH é compreendido como um problema básico de inibição (HALLOWELL & RATE, 1999; BARKLEY, 2000; RODHE & MATOS, 2003). Os portadores desse distúrbio não inibem impulsos. *Faltam a pequena pausa entre o impulso e a ação que possibilita que a maioria das pessoas pare e pense* (HALLOWELL & RATEY: 30). O déficit fundamental nesse transtorno é a incapacidade de modular a resposta ao estímulo, com a impulsividade e a desatenção (RODHE & HALPERNY, 2004). Configura-se o distúrbio do neurodesenvolvimento mais comum na infância. Segundo Barkley (2000) um dos aspectos mais inquietantes desse transtorno é sua evolução com o crescimento – 80% das crianças em idade escolar permanecerão com essa desordem na adolescência e entre 30 e 65% continuarão a apresentá-lo na vida adulta (LOPES, 1998; LOPES & NOGUEIRA, 1998; BARKLEY, 2000; SCHWARTZMAN, 2001; RODHE & HALPERNY, 2004; VASCONCELOS *et al.*, 2003).

Barkley (2000) acrescenta que

O TDAH é um transtorno da capacidade da criança em inibir reações imediatas ao impulso, assim como em usar seu autocontrole em relação ao tempo e ao futuro. Ou seja, aqueles com TDAH sofrem de uma incapacidade de usar o senso temporal sobre o passado e o futuro, para guiar um comportamento (p.15).

Por outro lado, na perspectiva de uma recente conceituação do TDAH, considera-se como característica fundamental às *dificuldades de adesão a regras e instruções*, sendo denominado como déficit no comportamento auto-regulado (BARKLEY, 1994; GRODZINSKY, 1990 apud LOPES, 1998).

A criança com TDAH possui uma noção de tempo diferente das outras. O tempo *lhe escapa das mãos*, sendo incapazes de lidar com ele com a mesma eficácia e eficiência das demais da sua faixa etária. Da perspectiva da criança é sempre *agora*, o momento, e se ela somente consegue focar o momento, faz sentido agir impulsivamente. A criança com esse transtorno simplesmente quer fazer o que é prazeroso, divertido no momento, e recusar, fugir do que não esteja reforçando o desejado naquela ocasião. Essa situação, porém, pode ser complicada, quando a criança não é capaz de se libertar do controle do momento e se permitir receber a influência do futuro. Essa compreensão do TDAH nos faz entender muitas de suas reações, atitudes, comportamentos, compreendendo em parte sua condição de portador desse transtorno (BASTOS & BUENO, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000; RODHE & *et al.*, 2000; SCHWARTZMAN, 2001; PHELAN, 2004).

Importa considerar que o TDAH não é uma dificuldade específica de aprendizagem, ou desordem de linguagem, dislexia, tampouco está relacionado à baixa inteligência; pelo contrário, muitos com esse transtorno são notadamente inteligentes. De acordo com Hallowell & Ratey (1999), ocorre é que *essa inteligência fica emaranhada no interior. Desfazer o emaranhado para que a linha corra mais fácil pode exigir mais paciência e perseverança do que essas pessoas são capazes de suportar (p.18).*

Convém assinalar o fato de que as dificuldades de linguagem têm grande impacto na vida escolar de alunos com TDAH. A literatura indica a propensão desses a falarem demasiadamente, numa proporção maior do que os indivíduos normais. A fala excessiva significa muitas vezes falar quando não é apropriado, apresentar um discurso menos elaborado e mais acompanhado por déficits articulatórios (LOPES, 1998). Por outro lado, perante atividades mais complexas que implicam a mobilização de processos cognitivos mais elaborados, em que o planejamento, a organização da fala interior é imprescindível, tornam-se mais evidentes as incapacidades na linguagem daqueles com TDAH. Vale salientar que estes problemas não se traduzem em um atraso na linguagem.

De acordo com Milich & Okazaki (1991) citado por Lopes (1998), crianças com TDAH estão expostas ao fracasso, até mesmo a reprovação, isso porque no ambiente da sala de aula suas dificuldades refletem no rendimento escolar. Essas crianças são rejeitadas por seus colegas, professores, recebem comentários negativos dos pais em virtude da sua impulsividade, descontrole, atividade excessiva. O quadro descrito de desempenho escolar pobre e relações sociais comprometidas colocam-nas em risco de evoluir para o que se designou de *desânimo aprendido*²⁰.

A vulnerabilidade nas relações sociais é uma característica das crianças com TDAH. Não raro seu comportamento conduz à rejeição dos colegas, professores, pais. No contexto escolar, a auto-estima dessas crianças é extremamente comprometida em decorrência, sobretudo, do confronto com normas, regras, disciplina, tarefas prolongadas, etc, onde os déficits ficam mais aparentes (LOPES, 1998). Dessa maneira, comportamentos sociais inapropriados, rejeição social, realizações acadêmicas deficitárias, baixa auto-estima são comportamentos extremamente desafiantes de superação, parecendo empurrar as crianças com TDAH para uma *profecia auto realizada*²¹.

De acordo com Bronowsky (apud BARKLEY, 2000), possuímos a capacidade de esperar por períodos muito mais longos do que outras espécies antes de dar uma resposta. No fim do primeiro ano de vida e continuando pelos próximos 20 a 30 anos, esse

²⁰ O desânimo aprendido refere-se à percepção, pelo aluno, de incapacidade na resolução de algumas atividades (LITCH & KISTNER, 1986 apud LOPES, 1998).

²¹ A crença de não ser capaz de resolver um problema produz os comportamentos que confirmam essa crença (MILICH & OKAZAKI, 1991 apud LOPES, 1998).

mecanismo de inibição se desenvolve. À medida que amadurecemos, somos capazes de retardar nosso comportamento diante de acontecimentos por períodos cada vez mais longos antes de reagir. O fato de sermos capazes de inibir nossa ansiedade imediata para responder e esperar por um tempo permite-nos criar um senso de passado e um sentido de futuro; falar para nós mesmos e usar esse discurso para controlar nosso próprio comportamento; separar emoções de informações ante nossa avaliação de eventos e quebrar as informações ou mensagens que chegam em partes.

Bronowsky (1977) argumenta que nossa habilidade em retardar respostas nos proporciona a capacidade de manter um acontecimento ou informação viva em nossa mente por algum tempo após ele ter ocorrido por meio da memória de curto prazo²². Isso nos permite pensar sobre o evento, avaliá-lo detidamente e compará-lo com nossa memória de longo prazo²³. Essas referências do passado podem nos guiar para o entendimento e respostas aos acontecimentos do momento. Dessa forma, nossas aprendizagens anteriores informam nosso comportamento atual. *Aprendemos com nossos erros e sucessos muito mais efetivamente que outras espécies* (BARKLEY, 2000:67).

Refletir sobre o nosso passado nos permite criar o que Bronowsky (1977) denominou *futuros hipotéticos*. Formulamos hipóteses, suposições sobre o que está por acontecer, porquanto pensamos sobre nosso passado e o utilizamos para desenvolver idéias sobre o futuro. Usamos assim o nosso senso do passado para criar um senso de futuro. Rego (2003), citando Vygotsky, acrescenta que temos a capacidade de recordar imagens, a habilidade para fazer relações, combiná-las. Assim, continuamente inferimos sobre o que pode ocorrer a partir do senso de passado. O ser humano é livre e independente do momento e espaço presentes (BARKLEY, 2000; REGO; 2003).

Na verdade, o TDAH caracteriza-se por uma incapacidade de inibição de comportamento e de retardar a resposta diante de um estímulo. Nesse sentido, a teoria de

²² Memória de curto prazo ou memória de trabalho é considerada um depósito que armazena transitoriamente uma informação. A limitação na capacidade da memória de trabalho é um dos traços mais característicos do sistema cognitivo humano (FLAVELL *et al*, 1999; POZO, 2002).

²³ Memória de longo prazo ou permanente é compreendida como um sistema de armazenamento quase ilimitado em capacidade e duração. Cumpre uma função seletiva que permite ao indivíduo reconstruir o passado e as aprendizagens anteriores em função dos objetivos presentes (FLAVELL *et al*, 1999; POZO, 2002).

Bronowsky (1977) afirma que pessoas com esse transtorno devem possuir um senso mais limitado do passado e, como consequência, um senso mais estreito do futuro. Como reclamam frequentemente os pais, crianças com TDAH não parecem aprender com os próprios erros e sucessos. Barkley (2000) acredita que, em virtude da rapidez em responder a um estímulo e situação, não conseguem se transportar a experiências e considerar o que essas teriam para acrescentar sobre os eventos presentes. Essencialmente isso significa que crianças com TDAH possuem uma *visão míope do futuro*. São criaturas do momento. Estão menos preparados para o futuro. Por um lado, não parecem tão limitados pelo medo do futuro. Prazos perdidos, encontros desmarcados, promessas quebradas, projetos inconclusos decorrem da deficiência em projetar ações, podendo ter consequências negativas e socialmente devastadoras (HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000; RODHE & BENCZIK, 1999).

Convém acrescentar que, em virtude do déficit na capacidade de inibir o comportamento, pessoas com TDAH não apenas são míopes para perceber o que se apresenta à sua frente e à frente dos outros, como também para obter um desempenho satisfatório. Seria culpar um cego por não ver, um surdo por não ouvir e uma pessoa com TDAH por seus problemas de antecipação e planejamento. Quando nos referem à idéia de que o indivíduo com TDAH não compreendeu as consequências de seus atos e atitudes, acolhamos tal opinião, julgando ser um pretexto para não assumir responsabilidades. Essas pessoas facilmente são rotuladas de descuidadas, negligentes, inseguras, imaturas e aventureiras (BARKLEY, 2000; PHELAN, 2004).

Nessa perspectiva, *O senso alterado de tempo nos portadores de TDAH, (...) faz com que se sintam como se o tempo estivesse passando muito mais vagarosamente do que passa na realidade. (...) Sem senso de futuro é difícil protelar a gratificação* (BARKLEY, 2000:69). Para eles significa que a maioria dos acontecimentos parece levar mais tempo do que esperam, ocorrem num outro ritmo. *A falta de senso de tempo cria nenhum conceito de um futuro. O tempo é agora e somente agora* (FISHER & BECKLEY, 1999:14). Sem uma percepção do futuro, é difícil adiar a recompensa; se não vislumbra o que vem depois, parece complicado retardar a resposta e prorrogar a satisfação (FISHER & BECKLEY, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000; RODHE & BENCZIK, 2003).

De acordo com Barkley (2000) outra questão que surge por sermos capazes de retardar nossas respostas é dar tempo para falar conosco mesmos. Bronowsky (1977 apud BARKLEY, 2000) indica que todas as outras espécies utilizam a linguagem para comunicação. Somente os humanos desenvolveram a capacidade de usar a linguagem para se comunicar consigo próprios. *A fala tem um papel fundamental de organizadora da atividade prática e das funções psicológicas superiores* (REGO, 2003:61). A linguagem tanto expressa o pensamento como ajuda a organizar esse pensamento, constituindo-se um marco no desenvolvimento do homem. Vygotsky (1999) a esse respeito refere:

(...) a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento.(...) As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se então, então a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (p.31).

Acerca da evolução do processo de construção da linguagem da criança, Barkley (2000) refere:

Observamos essa habilidade se desenvolver em crianças. Elas evoluem do falar com outros quando bebês, para o falar alto consigo próprias enquanto brincam durante seus últimos anos pré-escolares para, gradualmente, falar consigo mesmas subvocalmente (para que outros não ouçam) durante os anos escolares iniciais. Por fim, elas acabam tendo falar consigo próprias e com suas vozes mentais para que não seja detectado nenhum autodiscurso – é o denominado discurso internalizado (p.70).

Evoluindo o discurso direcionado a si próprio, o indivíduo passa do ato de apenas descrever as coisas para o de direcionar, dar instruções a si mesmo. Abre-se a possibilidade de nortear e controlar o comportamento mediante instruções autodirigidas. Como resultado, o autodiscurso direciona nosso comportamento, atitudes, libertando-o da influência dominadora dos acontecimentos imediatos a nossa volta, auxiliando-nos a permanecer centrados em nossos planos e objetivos. Assim atingimos nossas metas e recompensas, freqüentemente relacionadas a gratificações adiadas (BARKLEY, 2000; RODHE & MATOS, 2003; SILVA, 2003).

Barkley (2000) denomina de comportamento guiado por normas, a habilidade de usar a linguagem para controlar o comportamento. São estabelecidos planos, quando as metas são determinadas: direcionam-se, com efeito, os comportamentos de acordo com as concepções projetadas. Esses comportamentos nos auxiliam diante de situações momentâneas e circunstâncias imediatas a não responder de forma inconseqüente e arbitrária. E ainda, a inibir uma resposta e esperar, valendo-se de regras já construídas, quebrando-as em partes e combinando suas informações com as de outras regras, resultando em combinações novas e diferentes. Pode-se afirmar que as áreas do autodiscurso e comportamento guiado pelas regras são deficientes nos indivíduos com TDAH. Isso pode explicar os motivos pelos quais crianças com esse transtorno falam excessivamente, se comparadas às outras crianças – discurso menos interiorizado.

Portanto, *A realização do trabalho inconsciente é uma marca legítima do TDAH* (BARKLEY, 2000:71). Ao seguirmos regras, devemos ser capazes de perseverar no que estamos fazendo e nos comportar de forma apropriada, mesmo que as recompensas pelo que fazemos não sejam imediatas, sendo possível protelar as gratificações. O mesmo não ocorre com o indivíduo com TDAH, sendo provável que *perca o caminho das regras* em busca de situações recompensadoras, sendo constantemente controlado pela promessa do que lhe agrada mais no momento. São rotuladas como imaturas, exatamente por serem mais fáceis de se deixar controlar por eventos momentâneos e conseqüências imediatas do que outras da mesma idade, haja vista não possuírem a habilidade de seguir regras, falar consigo próprias, usar procedimentos, normas para controlar seu próprio comportamento e, eventualmente, estabelecer as próprias regras quando se encontram frente a problemas (RODHE & BENCZIK, 1999; BARKLEY, 2000; RODHE & MATOS, 2003; SILVA, 2003).

Ao receber uma informação, nosso cérebro divide-a em duas partes: o significado pessoal (nossos sentimentos e reações emocionais) e a informação ou conteúdo. Ser capaz de inibir ou de esperar permite ao nosso cérebro realizar essa complexa operação. Nessa perspectiva, em um evento, torna-se imprescindível avaliar e retardar a resposta para organizar e formular atitudes, reações, mesmo as emocionais, para que sejam mais adequadas à situação. Essa capacidade nos possibilita avaliar mais objetivamente, como

uma personagem neutra, externa ao evento. Mais do que as outras espécies, essa capacidade de esperar e avaliar melhor nos permite perceber o mundo mais objetivamente (HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000).

Essa teoria de Bronowsky (1977), como refere Barkley (2000) parece explicar por que indivíduos com TDAH comparados a outros se apresentam tão emocionais. São incapazes de inibir seus sentimentos frente a uma situação e, por não se permitirem tempo para separar sentimentos de fatos, são impulsivos, inseqüentes, são regidos pelas emoções. Esse comportamento resulta em hostilidade social, rejeição, punição. Indivíduos com esse transtorno terão dificuldades em se adaptar a situações nas quais sejam exigidos comportamentos não emocionais: frios, objetivos.

Convém ressaltar que os indivíduos com esse distúrbio são considerados *demasiadamente passionais e emocionais em suas ações (...)*(BARKLEY, 2000:73). Pelo fato de responderem demasiadamente rápido, não controlando seus impulsos, não tendo tempo para separar os acontecimentos dos sentimentos pessoais; por outro lado, ao atuarem nas áreas em que a expressão emocional é uma vantagem, como a arte, a negociação ou as vendas, pessoas com TDAH tenderão a brilhar (HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000; SILVA, 2003).

De acordo com Barkley (2000), o homem é capaz de desenvolver um autocontrole emocional (internalização das suas emoções). Essa habilidade quando vivenciadas pode levá-lo a modificá-las, segundo as circunstâncias e a realidade que se apresenta, antes de exibi-las aos outros. De acordo com a concepção desse autor

(...) crianças que podem internalizar suas emoções estão automaticamente desenvolvendo a habilidade para internalizar sua motivação. Essa facilidade é a origem do que muitas pessoas denominam motivação intrínseca e do que outros podem denominar impulso, persistência (...)(p.74).

Assim posto, a criança necessita ser encorajada, recompensada ou receber outros incentivos para prosseguir em suas ações, objetivos. Crianças com TDAH apresentam dificuldades em persistir, perseverar em projetos, constituindo-se um problema de automotivação ou motivação intrínseca. Não conseguem criar motivações individuais,

internas e, por esse motivo não conseguem ser persistentes em atividades, objetivos, instruções tão bem quanto os outros quando é ofertado apenas um pequeno incentivo ou motivação. Dependem de fontes externas de motivação para permanecerem numa atividade. Por conseguinte, ajudar uma criança com TDAH a realizar uma tarefa significa proporcionar meios adicionais de motivação, por vezes artificiais, como recompensa (BARKLEY, 2000; POZO, 2002).

A última habilidade mental que Bronowsky (1977 apud BARKLEY, 2000) considera relevante à capacidade de inibir o comportamento e esperar para responder se relaciona ao uso interno do discurso e que consiste de duas partes: *a habilidade de quebrar a informação ou mensagem que recebemos em partes ou unidades menores (análise) e a habilidade de recombinar essas partes em mensagens ou instruções inteiramente novas (síntese)* (p.74).

Essa habilidade inicialmente nos faz capazes de decompor e analisar as informações que recebemos em partes e secundariamente recombiná-las com possibilidades quase infinitas de formas, e assim, escolher a mensagem de saída, a atitude, o comportamento que melhor se adequar naquele momento. Bronowsky (1977) denomina esse processo como reconstituição. Segundo ele, crianças com TDAH não usam tão bem esse mecanismo quanto outras sem esse transtorno. Essas crianças demonstram limitações em encontrar o máximo de soluções num curto espaço de tempo, numa situação proposta; durante brincadeiras não avaliam ou exploram objetos tão bem quanto as outras crianças da mesma idade, não analisam o que estão fazendo com tantos detalhes e dimensões como o fazem crianças sem TDAH (HALLOWELL & RATEY, 1999; RODHE & BENCZIK, 1999; BARKLEY, 2000; PHELAN, 2004).

Conforme anota Bronowsky

(...) a habilidade de inibir e separar emoções de informação ao reagir a eventos pode ocorrer após a inibição começar a se desenvolver. Talvez ela surja durante o segundo ou terceiro ano de vida. Logo depois, nosso senso de passado começa a amadurecer e, junto deste, inicia-se o senso de futuro. A habilidade de falar a nós mesmos e de usar o autodiálogo provavelmente se desenvolve em seguida e lentamente se torna internalizada (...). Pesquisas indicaram a iniciação do discurso autodirigido e interno provavelmente entre os três e cinco anos de idade. A próxima a emergir é a habilidade de criar emoções particulares. A última a

se desenvolver é a habilidade para analisar e quebrar mensagens em unidades e, então, recombina-las ou sintetizá-las em idéias totalmente novas ou mensagens de saída para outros. Não está claro quando essa habilidade começa a ocorrer no desenvolvimento da criança (BARKLEY, 2000:75).

O ser humano é capaz de inibir sua ansiedade imediata para responder e esperar, criando um senso de passado e futuro; falar a si próprio e usar esse discurso para controlar seu comportamento; separar emoções de informações mediante a avaliação de eventos e fragmentar dados ou mensagens. No indivíduo com TDAH, entretanto, esses mecanismos encontram-se deficientes (BRONOWSKY, 1977 apud BARKLEY, 2000). Na opinião de Bronowsky, futuros estudos científicos em crianças com TDAH revelarão que elas desenvolvem todas essas habilidades mentais mais tardiamente do que crianças sem esse transtorno.

Vale observar que esse distúrbio é três vezes mais freqüente em meninos do que em meninas, ocorrendo em aproximadamente de 1% a 3% das meninas e de 3% a 8% dos meninos. (RODHE & BENCZIK, 1999; BARKLEY, 2000; RODHE & BENCIZK, 1999; ROHDE & MATTOS, 2003; PHELAN, 2004).

Convém mencionar que, o indivíduo com TDAH reage impulsivamente diante de um estímulo, não aproveitando para utilizar as quatro *funções executivas* que são a essência da auto-regulação. *As funções executivas incluem a memória operacional (manter fatos relevantes em mente), discurso interno (falar consigo mesmo), regulação emocional (acalmar-se ou motivar-se) e reconstituição (criar uma solução ou resposta útil)* (PHELAN, 2004:32). Os indivíduos com esse transtorno não usam devidamente essas funções, nem praticam e desenvolvem essas habilidades executivas com o passar dos anos (SCHWARTZMAN, 2001; PHELAN, 2004).

Geralmente esses indivíduos ultrapassam o animado limite das travessuras divertidas e se transformam em um verdadeiro desafio na vida de pais, professores e pessoas com quem convivem. Com assiduidade, desprezam as regras de convívio social em virtude das reações adversas, aos comportamentos desafiadores, sendo rotulados de *problemáticos, malcriados, mal-educados, pouco inteligentes, de má índole*. Com freqüência seus pais são responsabilizados acerca da educação a eles dispensados, sendo

julgados como descuidados, permissivos, amorais, negligentes (HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000; PHELAN, 2004).

Enfim, diante das dificuldades em fazer uma coisa de cada vez - conceber vários projetos simultâneos; de realizar planos de curto prazo; desenvolver um humor instável, com altos e baixos repentinos sem razão aparente (irritação, cólera, quando interrompidas) e devaneios freqüentes são características que advêm dos sintomas primários do TDAH (HALLOWELL & RATEY, 1999; RODHE & BENCZIK, 1999).

Com efeito, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (IV) considera que

A característica essencial do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais freqüente e severo do que aquele tipicamente observado em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento. Alguns sintomas hiperativo-impulsivos que causam prejuízo podem ter estado presentes antes dos sete anos, mas muitos indivíduos são diagnosticados depois, após a presença dos sintomas por alguns anos (p.77).

O meio científico acredita que o TDAH se refere a três problemas sobre a capacidade de controle comportamental: i) dificuldade em manter a atenção; ii) controle ou inibição de impulsos e iii) atividade motora excessiva (LOPES, 1998; LOPES & NOGUEIRA, 1998; CRUZ, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; SCHWARTZMAN, 2001; BARKLEY, 2000; ROHDE & MATTOS, 2003; PHELAN, 2004). Outros profissionais reconhecem que os indivíduos com TDAH possuem dois problemas adicionais: i) dificuldade para seguir regras e instruções e ii) variabilidade extrema nas respostas a situações relacionadas às tarefas; concordam, com o fato de que a inibição do comportamento constitui o problema central para a maioria das crianças portadoras desse transtorno (NOGUEIRA & LOPES, 1998; BARKLEY, 2000).

2.3.1. Desatenção

De acordo com Hale & Lewis (apud PESSOA, 2003), a desatenção é um construto multidimensional que pode se referir a problemas com vigilância, excitação, seletividade, manutenção da atenção e distração.

Sobre a desatenção do indivíduo com TDAH, o DSM-IV(1994) acrescenta:

A desatenção pode manifestar-se em situações escolares, profissionais ou sociais. Os indivíduos com este transtorno podem não prestar muita atenção a detalhes ou podem cometer erros por falta de cuidados nos trabalhos escolares ou outras tarefas. O trabalho freqüentemente é confuso e realizado sem meticulosidade nem consideração adequada. Os indivíduos com freqüência tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas e consideram difícil persistir em tarefas até o seu término. Eles freqüentemente dão a impressão de estarem com a mente em outro local, ou não escutam o que recém foi dito. Os indivíduos diagnosticados com este transtorno podem iniciar uma tarefa, passar para outra, depois voltar à atenção para outra coisa antes de completarem qualquer uma de suas incumbências (p.77).

Na opinião de Phelan (2004), o problema da atenção pode ser compreendido como uma tendência à distração. Essas crianças reagem automaticamente a qualquer estímulo novo. Segundo ele, as distrações podem ocorrer em quatro níveis - visuais, auditivos, somáticos e de fantasia. Distrações visuais são situações que seduzem a atenção da criança, desviando-a da sua tarefa. Distrações auditivas correspondem a sons que ela escuta e que a perturbam, podendo ser esses altos ou baixos. Distrações somáticas dizem respeito a sensações corporais que desviam a atenção da criança – dores de cabeça, estômago, cadeira desconfortável. Por sua vez, distrações de fantasia são imagens ou pensamentos que passam pela mente da criança e que a atraem mais do que as atividades escolares; sendo excessivamente sonhadoras podem começar a pensar no seu videogame e perder-se da tarefa que desenvolvem.

Ratey & Johnson (1997) acreditam que o TDAH decorre de uma falha no sistema de atenção que origina dificuldades para a criança. Como o portador do TDAH muda de um extremo de atenção ao outro, de pouquíssima a demasiada atenção, alguns profissionais

desaprovam o rótulo *déficit de atenção*, considerando o problema mais uma inconsistência de atenção do que um déficit absoluto. Cumpre mencionar que essas crianças são as que sonham acordadas, que não podem se sentar perto de uma janela, que *se desligam* em silêncio.

Logo, observa-se que indivíduos com TDAH demonstram dificuldades em fixar sua atenção em situações por mais tempo do que outras. Na execução de uma tarefa, distraem-se com facilidade, não retornando ao trabalho tão prontamente quanto outros. Esforçam-se, lutam tenazmente para manter sua atenção em atividades mais longas, especialmente aquelas demoradas, *maçantes*, repetitivas ou enfadonhas. Não obstante, tarefas escolares desinteressantes, complexas, palestras prolixas, conclusão de projetos longos, atividades domésticas e leituras extensas constituem-se grandes desafios para indivíduos com esse transtorno. Verificou-se que conseguem um período de atenção breve, um tempo limitado para as ações que são solicitados a realizar, porém, manter a atenção por tempos alongados é a principal dificuldade que enfrentam esses indivíduos (LOPES, 1998; BASTOS & BUENO, 1999; RODHE & BENCZIK, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000; SCHWARTZMAN, 2001; RODHE & MATOS, 2003; SILVA, 2003; PHELAN, 2004).

Sobre a manutenção da atenção e permanência do indivíduo com TDAH em atividades longas, Barkley (2000) assinala

A incapacidade de prosseguir em tarefas enfadonhas é um sinal de imaturidade.(...) As crianças parecem falar consigo mesmas sobre a importância do trabalho, lembrando quais recompensas podem ganhar mais tarde por completar sua tarefa ou quais punições podem receber caso não a realizem, e encontrando formas de fazer o trabalho de maneira mais interessante.(...). Crianças com TDAH, em contraste, tendem a optar por fazer pequenos trabalhos no presente momento em troca de uma recompensa menor, embora mais imediata, em vez de trabalhar mais por uma recompensa maior disponível apenas adiante (p.53).

Por conseguinte, ainda segundo esse autor esses indivíduos apresentam um problema de adiamento de gratificação, dificuldades em delongar recompensas, optando por gratificações menores, menos demoradas. Pessoas sem essa alteração, quando amadurecem costumam ver as recompensas adiadas como mais atraentes, interessantes,

trabalhando para obtê-las, possivelmente dando mais valor a estas do que às aquelas mais imediatas. Compreender essa problemática do adiamento de recompensas é imprescindível para auxiliar crianças com TDAH.

À medida que indivíduos com TDAH crescem, existe a expectativa de que sejam capazes de realizar atividades consideradas tediosas, aborrecidas, desmotivantes ou que exijam muito esforço, com pouca ou nenhuma assistência. A esse respeito, Barkley (2000) verificou que nessa capacidade eles ficarão para trás, (...) *talvez algo em torno de 30% ou mais. Isso significa que uma criança de 10 anos com TDAH, por exemplo, pode ter um período de atenção equivalente ao de uma outra de sete sem o TDAH* (:51). Logo, esses indivíduos carecem de pessoas que auxiliem, supervisionem, ajudem-nos a estruturar suas tarefas e comportamento (BARKLEY, 2000).

2.3.2. Impulsividade

O segundo problema observado no TDAH é a diminuição da capacidade de inibição do comportamento ou do controle de impulsos. *O fracasso na inibição de comportamentos tem recebido na literatura a denominação de impulsividade* (LOPES, 1998:60). A impulsividade costuma ser definida como um padrão de respostas rápidas e erradas (LOPES & NOGUEIRA, 1998). Indivíduos com TDAH apresentam dificuldades para conter suas respostas em uma situação e pensar antes de executar uma ação. Geralmente fazem comentários indevidos que provavelmente não fariam caso refletissem. Respondem ao que os outros dizem de forma impulsiva, às vezes emocionalmente, sendo criticados por isso. Esses indivíduos respondem sem esperar que a orientação seja completada ou sem avaliar o que é exigido; esperar por sua vez é muito difícil. Repetidas vezes interrompem os outros em sua fala. São excessivas e falam alto, freqüentemente monopolizando situações. Costumam agir com rapidez diante de uma idéia que lhes vêm, sem considerar que se encontram no meio de algo que estão fazendo e que deve ser finalizado primeiro. São notáveis em encontrar atalhos para a realização dos trabalhos, usando a menor quantidade de esforço e de tempo nas tarefas que consideram aborrecidas, enfadonhas. Seus atos

impulsivos podem ir dos simples aos extremamente perigosos (BASTOS & BUENO, 1999; RODHE & BENCZIK, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; SCHWARTZMAN, 2001; BARKLEY, 2000; ROHDE & MATTOS, 2003; SILVA, 2003; PHELAN, 2004, BORGES, 2005).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais caracteriza esse problema primário do TDAH, referindo que

A impulsividade manifesta-se como impaciência, dificuldade para protelar respostas, responder precipitadamente, antes de as perguntas terem sido completadas, dificuldade para aguardar sua vez e interrupção freqüente ou intrusão nos assuntos de outros, a ponto de causar dificuldades em contextos sociais, escolares ou profissionais. Outros podem queixar-se de dificuldade para se expressar adequadamente. Os indivíduos com este transtorno tipicamente fazem comentários inoportunos, interrompem demais os outros, metem-se em assuntos alheios, agarram objetos de outros, pegam coisas que não deveriam tocar e fazem palhaçadas. A impulsividade pode levar a acidentes e ao envolvimento em atividades potencialmente perigosas, sem consideração quanto às possíveis conseqüências (p.78).

Nos cenários escolar e social tais comportamentos produzem repercussões negativas, sendo compreendidos como ríspidos, insensíveis, indolentes. São descritas como pessoas que *não sabem dividir* com os outros e *tomam posse de coisas que desejam e que não lhes pertencem*. Quando frustradas, tendem a gritar com as outras crianças e até mesmo agredilas verbal e fisicamente, no intuito de conseguir que tudo ocorra segundo sua vontade. Acrescidas as dificuldades para manter a atenção, a incapacidade de resistir a impulsos acentua-se, sobretudo, nas limitações acadêmicas e sociais desses indivíduos com TDAH. Ademais, esses problemas se revelam ainda nos atalhos que essas crianças empregam em seu trabalho: utilizam uma quantidade menor de esforços e consomem menos tempo para realizar tarefas desagradáveis e tediosas (BARKLEY, 2000; FISHER & BECKLEY, 1999; PHELAN, 2005).

Convém ressaltar que pessoas com esse distúrbio não costumam considerar de antemão as conseqüências que podem decorrer de sua ação; logo, está explicado por que são mais propensas a acidentes do que outras. Não nos referimos à questão de serem desatentas, descuidadas com o que pode ocorrer; simplesmente não pensam nas

implicações futuras de sua ação. Enquanto outros antevêm as conseqüências, indivíduos com TDAH freqüentemente são surpreendidos por incidentes (HALLOWELL & RATEY, 1999; SCHWARTZMAN, 2001; BARKLEY, 2000; FISHER & BECKLEY, 1999; ROHDE & MATTOS, 2003; PHELAN, 2004).

Douglas (apud PHELAN, 2004) costumava referir que a criança com TDAH tem uma incapacidade com relação a *parar, olhar e ouvir*. Perante a uma situação nova, não são capazes de dar um tempo para parar, olhar o que está acontecendo, ouvir o que sendo dito e somente depois reagir de forma adequada; explodem imediatamente e fazem o que lhes *venha à cabeça*, de forma natural ou automática.

Lopes (1998), referindo-se a Barkley (1990), considera a *desinibição comportamental* como a questão central desse transtorno. Segundo ele, o que diferencia o indivíduo com TDAH de outros com distúrbios clínicos e de indivíduos normais não é tanto a desatenção, mas a impulsividade e a hiperatividade. Acrescenta, ainda, que as características que melhor distinguem esses indivíduos dos restantes são os erros por ausência de controle dos impulsos e atividade motora excessiva. Lopes (1998) avança com a hipótese de serem secundários os problemas de atenção em relação à impulsividade e à hiperatividade.

2.3.3. Hiperatividade

Irrequieto, sempre em pé e em movimento, age como que movido por um motor, constantemente escalando tudo, não consegue ficar sentado quieto, fala demais, geralmente produz zumbidos ou sons estranhos. As crianças com hiperatividade são os clássicos garotinhos incontroláveis, *elétricos*. Essas descrições definem o movimento excessivo ou a hiperatividade, que é a terceira característica do TDAH. Esse atributo pode aparecer como inquietação, impaciência, ritmo desnecessário ou conversa excessiva, sendo um traço comportamental difícil de ignorar (LOPES & NOGUEIRA, 1998; CRUZ, 1999; FISHER & BECKLEY, 1999; RODHE & BENCZIK, 1999; HALLOWELL & RATEY,

1999; BARKLEY, 2000; SCHWARTZMAN, 2001; ROHDE & MATTOS, 2003; PHELAN, 2004; BORGES, 2005).

Outrossim, os movimentos dos tornozelos, das mãos, do corpo, a locomoção exacerbada, segundo alguns pesquisadores, parecem diferenciar os indivíduos com TDAH das crianças normais. A questão central da hiperatividade não se refere tanto ao elevado nível de atividade motora, mas à dificuldade de controlar esse comportamento em situações que socialmente o exigem. Para além do TDAH, essa característica pode ser observada em outros distúrbios do comportamento humano: quadro de ansiedade, na agitação psicomotora da depressão, nas manias, no autismo, em problemas de aprendizagem, entre outros (LOPES, 1998).

A hiperatividade também pode ser compreendida como resultante de uma disfunção do centro de atenção do cérebro, que impede a criança de se concentrar e controlar o nível de atividade, as emoções e o planejamento. O comportamento hiperativo pode ser encarado como um mau funcionamento desse centro de atenção, acarretando problemas (HALLOWELL & RATEY, 1999; CASAS *et. al.*, 2001).

Os pais que vêem seus filhos mudando de assento, brincando com objetos próximos, batendo as mãos ou os pés, ritmando e tornando-se impacientes e frustrados durante períodos de espera, sabem que esse comportamento não é normal. Os professores que observam essas crianças movendo-se freneticamente, saindo de suas carteiras e perambulando pela sala, brincando com brinquedos trazidos de casa, falando ao mesmo tempo, manipulando objetos irrelevantes para sua tarefa, emitindo sons ou cantando, enquanto deveriam estar sentadas como as outras, compreendem que tal conduta não é típica da maioria das crianças. A questão é que crianças com TDAH não são capazes de regular ou controlar seu nível de atividade, ficando à mercê das solicitações do momento (LOPES & NOGUEIRA, 1998; CRUZ, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; RODHE & BENCZIK, 1999; BARKLEY, 2000; SCHWARTZMAN, 2001; ROHDE & MATTOS, 2003; PHELAN, 2004; BORGES, 2005).

Importa referir que a atividade motora excessiva não é o mais importante para compreender crianças com TDAH, mas *um padrão de resposta comportamental*

exacerbado (BARKLEY, 2000:59). Em situações nas quais outras crianças ficariam inibidas, essas agem de forma rápida, intensa, respondendo desembaraçadamente as situações que lhe são propostas. São muito mais propensas a responder aos episódios ao seu redor em qualquer ocasião, por isso, são também descritas como hiper-responsivas (HALLOWELL & RATEY, 1999; RODHE & BENCZIK, 1999; BARKLEY, 2000; ROHDE & MATTOS, 2003; PHELAN, 2004).

O homem é capaz de sustentar sua atenção por períodos determinados. O esforço contínuo para resistir ao desejo de romper a atenção de uma tarefa que esteja sendo executada para realizar outra é o que chamamos de atenção sustentada (CASAS *et. al*, 2001). Em indivíduos com TDAH não é que desviem sua atenção mais do que outras pessoas sem esse transtorno, embora também o façam, porém, encontram mais dificuldade para retomar a tarefa que estavam realizando antes de sua atenção ser desviada. Como a capacidade de manter a atenção necessita de que o indivíduo seja também capaz de inibir seus desejos, a questão de sustentá-la em portadores com esse transtorno pode referir-se ao problema de frear respostas em situações ao seu redor. (...) *a hiperatividade e a impulsividade observadas em crianças com TDAH são parte do mesmo problema subjacente – um problema com a inibição de comportamento* (BARKLEY, 2000:59). Assim posto, as pessoas com TDAH acham muito mais difícil resistir à tentação da distração, sustentando a inibição de seu desejo de realizar outras coisas, quando estão trabalhando em uma tarefa mais longa. Consideram-se incapazes de retornar à tarefa em que estavam trabalhando quando interrompidas, haja vista a dificuldade de inibir o desejo de responder a outras situações ao seu redor, que podem ser mais atrativas ou irresistíveis. Por esta razão, manter a atenção representa conservar a inibição, sendo possivelmente o problema de inibição a explicação do problema de atenção no TDAH. Esse transtorno poderia ser até mesmo renomeado como *transtorno de inibição de comportamento* (BARKLEY, 2000; ROHDE & MATTOS, 2003; PHELAN, 2004; BORGES, 2005).

Afora as três características descritas como resultantes do TDAH, Barkley (2000) descreve ainda duas outras: dificuldade em seguir regras e instruções e variabilidade extrema em suas respostas a situações (particularmente tarefas ligadas ao trabalho).

Tal como anotou Barkley (2000), o comportamento do homem é governado mais por direções e instruções, seguindo orientações e aderindo a normas e regras, do que pelo que ocorre à sua volta, o que notadamente não se verifica em crianças com TDAH. Com freqüência ficam alheias ou engajam-se em atividades não relacionadas às que foram solicitadas; são norteadas pelo que acontece ao seu redor. Como resultado, outras pessoas têm constantemente que lembrar a essas crianças o que devem fazer; são de imediato rotuladas como sem disciplina, desorganizadas, imaturas, desmotivadas, preguiçosas, que evitam suas responsabilidades; podendo até mesmo repetir o ano e deixar de freqüentar a escola. Essa incapacidade em seguir regras e instruções está relacionada ao problema subjacente de impulsividade. Refere ainda que

(...) Não está muito claro se a impulsividade cria o problema por causar uma interrupção no seguimento das regras, quando se deseja mudar para uma atividade mais competitiva, ou quando a impulsividade é a base de uma capacidade debilitada de linguagem para guiar e controlar ou controlar o comportamento. Luto com esse dilema por mais de uma década, e nunca fiquei realmente seguro sobre qual surgiu primeiro – a falta de inibição do comportamento ou a diminuição do controle do comportamento através da linguagem, especificamente regras ou instruções (p.61).

Como observamos anteriormente, a linguagem auxilia na organização do pensamento e, conseqüentemente, na ação. Com efeito, indivíduos com melhores habilidades verbais são na maioria das vezes menos impulsivos e mais reflexivos na execução de tarefas, se comparados àqueles com linguagem menos desenvolvida. O discurso autodirigido ajuda a frear condutas impulsivas, a controlar o comportamento do indivíduo. Por sua vez, Barkley (2000) considera que o problema de inibição de respostas, observado naqueles com TDAH, surge primeiro, interferindo posteriormente no uso do autodiscurso direcionado para o autocontrole; impedindo que crianças com esse transtorno utilizem-no eficazmente.

Destarte, a excessiva variação no desempenho de tarefas é considerada um sintoma primário do TDAH. Crianças com esse transtorno variam substancialmente na quantidade de problemas que completam e na exatidão do desempenho. Por serem mais influenciadas pelo momento do que por um plano ou por uma norma estabelecida, seu trabalho dependerá

consideravelmente das circunstâncias da situação. Ademais, um trabalho consistente está atrelado à capacidade de inibir impulsos para engajar-se em atividades consideradas relevantes - sejam elas enfadonhas, longas ou não - para o êxito daquele trabalho. No senso comum, essa variabilidade no desempenho de tarefas conduz à idéia de que as crianças com TDAH são preguiçosas, negligentes, rótulo que poderá marcá-las por toda a vida escolar (LOPES & NOGUEIRA, 1998; BARKLEY, 2000; PHELAN, 2004).

Por fim, os problemas das crianças com TDAH não são originários da falta de habilidades, mas do autocontrole. As características primárias do TDAH refletem um problema sério de inibição de comportamento. Somente o homem é capaz de controlar a si mesmo e direcionar seu comportamento para o futuro. Pesquisas recentes têm revelado que existem fatores neurológicos (cerebrais) que favorecem o autocontrole; e quando esse sistema cerebral se encontra danificado ou seu funcionamento comprometido, os níveis normais de autocontrole se encontram alterados (HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000; ROHDE & MATTOS, 2003; PHELAN, 2004).

Barkley (1998) refere ainda alguns aspectos relevantes na descrição do TDAH: o aparecimento dos sintomas do TDAH nos primeiros anos de vida; uma inquietação motora e períodos reduzidos de atenção que ficam aquém das expectativas da idade da criança; ocorrência dos sintomas em diversas situações e/ou ambientes; discrepância entre o nível de desenvolvimento cognitivo e os problemas de autocontrole; crianças se revelam mais imaturas do que geralmente são.

Acrescidos a essas características estão os sintomas secundários do TDAH: baixa auto-estima, depressão, transtornos de conduta, de ansiedade, uso abusivo de drogas, entre outros. Hallowell & Ratey (1999) acrescentam que as características secundárias são aquelas que se desenvolvem antes que a síndrome primária seja reconhecida e são as mais difíceis de tratar. Segundo eles, quanto mais se demora a chegar ao diagnóstico do TDAH, maiores serão os problemas secundários.

2.4 Os subtipos - predominantemente desatento e hiperativo/impulsivo

No decorrer da história, este transtorno aparece com variações na sua terminologia, incluindo algumas denominações como *reação hipercinética da infância*, no DSM-II; *distúrbio do déficit de atenção com/sem hiperatividade*, no DSM-III²⁴; *distúrbio de hiperatividade com déficit de atenção*, no DSM-III-R; *transtornos hipercinéticos*, na CID-10. Segundo a nomenclatura atual, em vigor desde 1994, com a publicação da quarta edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fourth Edition*²⁵ - DSM-IV essa síndrome passou a ser chamada de *transtorno do déficit de atenção/hiperatividade*, compreendendo três subtipos: TDAH com predomínio de sintomas de desatenção; com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade; e o tipo combinado/misto.

Esses subtipos apresentam expectativas diferentes quanto ao desempenho acadêmico, relações familiares, inserção social, resultantes de características, habilidades e modos diferenciados. O diagnóstico e a separação do TDAH permite focalizar os problemas relacionados a cada um desses subtipos e possibilitar um acompanhamento específico (HALLOWELL & RATEY, 1999).

Não obstante, esse transtorno foi descrito pela primeira vez na população de crianças hiperativas. Conforme observamos anteriormente, o TDAH não ocorre exclusivamente com a hiperatividade. Essa seria uma concepção equivocada. Para alguns, o diagnóstico parece estar atrelado ao sintoma dessa característica. O indivíduo com TDAH do tipo hiperativo/impulsivo ou misto apresenta um comportamento agressivo, desafiante, de oposição. *Estes comportamentos não surgem de uma tentativa de defender e proteger a si mesmo como no caso com TDA sem hiperatividade, mas como parte das manifestações da própria desordem* (FISHER & BECKLEY, 1999:16).

O TDAH com predomínio de desatenção envolve um problema de lentidão na capacidade cognitiva e atividade motora, dificuldades para ler, escrever, apresentando

²⁴ O DSM-III distingue dois subtipos do transtorno baseados na ausência ou presença da hiperatividade (LOPES & NOGUEIRA, 1998).

²⁵ Vasconcelos *et. al*, 2003.

dificuldades quanto à orientação espacial, desatenção para perceber o inteiro, medir distâncias. Esse subtipo surge mais freqüentemente no sexo feminino e parece apresentar com o tipo combinado um índice mais alto de comprometimento acadêmico (FISHER & BECKLEY, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; RODHE & MATOS, 2003).

O transtorno déficit de atenção sem hiperatividade tem como característica predominante à desatenção. Hipoatividade, letargia, confusão excessiva ou *nebulosidade* mental e problemas de memória são outros comportamentos observados. A velocidade cognitiva lenta é outra característica importante. Nesses indivíduos, a informação move-se lentamente pelo cérebro. Essa incapacidade traz implicações para sua comunicação e aprendizagem. Raramente são agressivos ou impulsivos. São os *sonhadores*, os que tendem a esquecer o que estão fazendo, os que sentam nas últimas carteiras da sala de aula, com o pensamento distante, enquanto olham pela janela. *Desligam-se em silêncio.* (HALLOWELL & RATEY, 1999:189). São eles pessoas que têm mais conversações com eles próprios do que com qualquer um outro e são incapazes de focalizar sua atenção na expressão facial de uma pessoa para ouvir o que está sendo dito, por vezes assentindo cortesmente com a cabeça, sem, no entanto, escutar coisa alguma (FISHER & BECKLEY, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999).

Indivíduos com esse subtipo encontram-se escondidos, dificilmente são notados e, quando vistos, são compreendidos como ansiosos ou deprimidos. É um distúrbio difícil de diagnosticar pela natureza reclusa e privada dos seus portadores, uma vez que tendem a esconder dificuldades associadas a essa desordem e se esforçam para parecerem sãos. Fracassos na escola, depressão que não pode ser explicada, inabilidade para tomar decisões, perda de memória em curto prazo, esquecimento e perda de coisas, elevada tensão, impaciência e irritabilidade, desenvolvimento de temperamento explosivo, senso de confusão e de sentir-se constantemente subjugado são comportamentos e atitudes que sinalizam para o diagnóstico desse transtorno (FISHER & BECKLEY, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; RODHE & RATEY, 2003).

Rodhe & Matos (2003) referem que indivíduos desatentos podem apresentar um padrão mais elevado de isolamento social e reclusão. O retraimento oferece oportunidades

limitadas de convivência, de aprendizado das habilidades sociais, considerado como cerne da ansiedade, da resistência em participar de atividades em grupo.

*O problema primário desta desordem é a incapacidade para sustentar a atenção com o passar do tempo e manter a atenção focalizada e concentrada numa tarefa (FISHER & BECKLEY, 1999:17). O TDA sem hiperatividade é visto como a menos severa das duas desordens, nem sempre reconhecível, resumindo-se num problema de focalizar a atenção. Essa alteração na atenção é um fenômeno silencioso, que ocorre de forma sutil. *Elas escapolem em silêncio, sem fazer o barulho que fazem os companheiros hiperativos, mas escapolem do mesmo jeito (HALLOWELL & RATEY, 1999:189). Eles sobrevivem; não operam no potencial de sua capacidade, seu desempenho está sempre aquém das suas possibilidades. Estes indivíduos pensarão com frequência que não podem realizar algo, por sentirem-se incapazes, quando na realidade são habilitados. Na realização de uma tarefa, são capazes de sustentar a atenção por uma quantidade de tempo limitada, realizando de forma incompleta as atividades, freqüentemente não as concluindo. Revelam baixa auto-estima (HALLOWELL & RATEY, 1999; RODHE & MATOS, 2003; FISHER & BECKLEY, 1999).**

A fala interior é outra característica desses indivíduos que a utilizam para internalizar uma tarefa, conter a distração, organizar o pensamento fazer auto-regulação. A fala privada ajuda a compensar a ausência de uma estrutura interna. Esta é um das razões pelas quais esta desordem quase sempre não é diagnosticada e seus indivíduos conseguem sobreviver a ela, que passe despercebida. Existe ainda neles tendência de querer fazer tudo com perfeição. A idéia é compensar os déficits desse transtorno, fazendo com esmero tudo o que lhes pedem. Assim, não se suspeita ou percebe suas limitações (HALLOWELL & RATEY, 1999).

O transtorno déficit de atenção com hiperatividade tem como principais características à impulsividade e a atividade motora excessiva. Têm comportamentos associados com desordem de conduta, atitudes desafiantes, opositoras, anti-sociais, ausência de controle emocional, de um sistema interno de valores, necessidade de motivação externa, baixa tolerância à frustração. *A área fronteira do cérebro está dormindo, e não está disponível. Como resultado, não há sinal de parada e nenhum*

presidente para controlar as coisas (FISHER & BECKLEY, 1999:20). Indivíduos com esse transtorno não se preocupam com as conseqüências do seu comportamento; permanecem desatentos quanto as suas atitudes, não sendo capazes de projetar o impacto delas (FISHER & BECKLEY, 1999).

Indivíduos com TDAH têm dificuldades de aprender com experiências. O seu sistema de avaliação trabalha de forma deficiente, pois não utilizam uma informação apreendida para modificar seu comportamento. Não aprendem com seus erros, enganos, sendo capazes de repetir o mesmo procedimento que não foi favorável numa mesma situação. Estes indivíduos não têm a habilidade para repensar uma situação e inventar uma aproximação diferente. Percebe-se uma incapacidade para ser flexível – coisas são pretas ou brancas, nunca cinza. A flexibilidade cognitiva para encontrar soluções diversas e resolver problemas encontra-se ausente dos indivíduos com essa desordem. Fisher & Beckley (1999) acrescentam

Relações interpessoais são altamente afetadas por esta rigidez. A inabilidade para trocar o pensamento deles/delas torna-se difícil ver o ponto de vista do outro e ver o quadro inteiro. Como resultado, eles não estão dispostos para escutar as pessoas significantes ao redor deles (p.53).

De acordo com Fisher & Beckley (1999), a seqüência é uma dificuldade para pessoas com TDAH. Acrescentam ainda que *não existe a idéia de uma coisa que conduz a outra em uma ordem seqüente. Eles não podem ver os passos para alcançar as metas deles/delas, nem como organizar esses passos dentro de uma ordem* (p.21). A inabilidade para organizar atividades numa seqüência resulta em sérias dificuldades para a aprendizagem (FISHER & BECKLEY, 1999).

A habilidade para organizar e planejar é outro problema identificado em indivíduos com esse subtipo. Organizar tempo, tarefas, quarto são atividades para as quais se encontram incapacitados de desenvolver. Mesmo se alguém faz por eles, não conseguem manter a organização. Planejar tarefas constitui uma limitação dos indivíduos; por não disporem de uma idéia de futuro, em razão de uma falta de senso de tempo, encontram dificuldades de planejar. Eles podem realizar inúmeras coisas e não ter uma idéia de como planejar para que essas possam acontecer. Devem ser fornecidas instruções muito

específicas para os indivíduos com TDAH. Tarefas precisam ser quebradas em passos determinados com uma ordem específica e prioridades fixadas (FISHER & BECKLEY, 1999; RODHE & BENCZIK, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000; ROHDE & MATTOS, 2003; PHELAN, 2004, BORGES, 2005).

Destarte, necessitamos de algum grau de previsibilidade, rotina, organização, planejamento, de uma estrutura externa; notadamente, os que têm TDAH, precisam muito mais do que a maioria das pessoas. *Seu mundo interior anseia por placas de sinalização e por pautas (...) Precisam tanto de estrutura externa porque lhes falta estrutura interna* (HALLOWELL & RATEY:119). Portanto, uma eficiente estrutura externa ajuda a prover a deficiente estrutura interna dos indivíduos com esse transtorno (HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000).

Convém acrescentar que existe a necessidade por uma gratificação imediata. Uma vez que o sistema inibitório encontra-se deficiente nesses indivíduos, não dispõem de nenhum mecanismo que lhes permita inibir um desejo, esperar, ver no futuro. Em razão de uma falta de senso de tempo, não concebem um senso de futuro, sendo incapazes de protelar a ação. *Não são completadas coisas que levam muito tempo para completar, devido à inabilidade em ver ou visualizar algo longo. Fica mais fácil deixar e começar qualquer outra coisa* (FISHER & BECKLEY, 1999:54). Quando encontram dificuldades na realização de uma tarefa, não existe neles uma estrutura que os faça aderir e manter-se nessa atividade; resultando numa incapacidade para estabelecer e executar metas, completar o que começaram. Tudo está subjugado ao que é mais fácil.

A maioria das pessoas reflete antes de concretizar uma ação; suas conseqüências são lembradas anteriormente à sua execução. Indivíduos com TDAH pensam em um comportamento e o realizam antes de considerar os resultados de tal ação, de rever os processos desencadeados por esse comportamento. *A impulsividade é uma característica primária desse transtorno, que envolve a ausência do neurotransmissor serotonina* (FISHER & BECKLEY, 1999:57). Não utilizam a fala interior como um mecanismo regulador da sua ação.

Importa referir que existe uma tendência em concentrar a atenção nos aspectos cognitivos do TDAH, nas conseqüências para a vida acadêmica do seu portador, desconsiderando o impacto desse distúrbio nas relações sociais. Com freqüência, indivíduos com esse transtorno não capturam os sinais e mensagens sociais importantes no contato com os outros, podendo parecer entediados, indiferentes, autocentrados ou até mesmo hostis, quando na realidade são apenas confusos ou alheios ao que acontece ao redor (HALLOWELL & RATEY, 1999; RODHE & MATOS, 2003).

O tipo com predomínio de hiperatividade/impulsividade é mais agressivo que os indivíduos do outro subtipo, sofrendo pela não-aceitação dos colegas e impopularidade. Com freqüência essas crianças são rejeitadas, enquanto aquelas do tipo predominantemente desatento são ignoradas. Essas dificuldades sociais resultam no isolamento dessas crianças e forçam-nas muitas vezes a procurar crianças mais novas, para o que concorre, também o grau inferior de maturidade dessas crianças em relação a sua idade cronológica e por serem fisicamente maiores não oferecendo a elas resistências, oposições. Apresentam elevados índices de sintomas de transtornos de conduta e de oposição (HALLOWELL & RATEY, 1999; RODHE & MATOS, 2003; PHELAN, 2004).

Transtornos de conduta, distúrbio bipolar, síndrome de Tourette, dificuldades de aprendizagem, dislexia, hipertireodismo são desordens freqüentemente confundidas com o TDAH. É imprescindível determinar os fatores em razão de um distúrbio de atenção e aqueles que estão relacionados a alguma outra desordem subjacente.

Indivíduos com predomínio do tipo combinado apresentam maior comprometimento no funcionamento global, quando comparados aos dois outros grupos. As atitudes e comportamentos referidos anteriormente nos dois tipos de TDAH podem ser encontrados reunidos, agrupados no indivíduo com esse transtorno em sua forma combinada.

Vejamos ainda características outras presentes nos indivíduos com TDAH, descritas por alguns autores,²⁶ percebendo as atitudes, comportamentos referentes a cada um desses subtipos. Estas categorias não são rígidas e estanques, mas um esqueleto do que caracteriza esse transtorno. Utilizaremos as nomenclaturas ordinariamente adotadas para esse distúrbio, contidas no DSM-III- com/sem hiperatividade.

Indivíduos sem hiperatividade costumam mentir com frequência para não desagradar os outros. Preocupam-se demasiadamente com as opiniões a seu respeito. Diferentemente, naqueles com hiperatividade, não há nenhum medo envolvido, nenhuma pressão social, pois eles não se preocupam com o que pensam a cerca de si.

O medo extremo de indivíduos sem hiperatividade de que fiquem bravos com eles situa-os como manipuladores excelentes. Eles geralmente são muito reservados, confiando na manipulação para adquirir o que precisam. Já naqueles com hiperatividade, em virtude do modo rígido de pensar, da dificuldade de negociar, são impelidos a manipular os outros. Vêm como um jogo ou brincadeira, na maioria das vezes, uma necessidade para se afirmarem.

A agitação nos indivíduos sem hiperatividade é a consequência de elevado grau de ansiedade. Ansiosos tendem a movimentar-se constantemente e, por isso, com frequência são diagnosticados erradamente. A base da hiperatividade aparente é a ansiedade e não a atividade motora relacionada ao TDAH. Por sua vez, nos indivíduos com hiperatividade, correm em vez de passear, movem-se rapidamente, não apresentando nenhuma reação de ansiedade. Esses mantêm uma movimentação excessiva, não aparentando cansaço, utilizando uma energia que parece inesgotável.

Na área de planejamento e organização, pessoas sem hiperatividade não apresentam verdadeiramente um problema, entretanto podem parecer ter dificuldades em organizar e planejar em virtude da desatenção, resolução lenta de tarefas. Parecem desorganizados

²⁶BASTOS & BUENO, 1999; RODHE & BENCZIK, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; SCHWARTZMAN, 2001; BARKLEY, 2000; POZO, 2002; ROHDE & MATTOS, 2003; PHELAN, 2004, BORGES, 2005.

porque não conseguem completar seus trabalhos e tendem a planejar menos em razão do baixo amor-próprio. Aqueles com hiperatividade, todavia, apresentam inabilidade para planejar e organizar.

Indivíduos sem hiperatividade não levam a cabo suas tarefas, movem-se de uma atividade inacabada a outra. Isto pode ocorrer em razão do problema de foco contínuo. Evitam completamente metas e conclusão de tarefa. A ausência de seguimento tende a acontecer quando indivíduos com hiperatividade perdem o interesse. Eles requerem uma motivação externa para substituir a perda de motivação interna. Necessitam de constantes estímulos. O que iniciou como uma excitante tarefa rapidamente passa a ser uma enfadonha atividade a concluir.

A baixa tolerância à frustração é uma característica em indivíduos sem hiperatividade. Por sua vez, aqueles com hiperatividade apresentam tolerância pequena para problemas ou qualquer tarefa que requerem um esforço. A tolerância aumenta se houver recompensa para seus esforços.

Outrossim, estando desatentos, indivíduos sem hiperatividade absorvem a informação de forma quebrada, incompleta, ocorrendo uma comunicação pobre. A informação entra em *câmara lenta* no cérebro deles. *A velocidade de pensamento lenta resulta em conversações que levam um período mais longo de tempo e desempenho que estão em geral mais lento* (FISHER & BECKLEY, 1999:42). Tendem a ter mais conversações com eles próprios do que com qualquer um outro. Aqueles com hiperatividade apresentam dificuldades para comunicar-se com outros, estabelecer vínculos.

A distração é comum em indivíduos com TDA com este subtipo. Estando trabalhando numa tarefa, surgindo outra para realizar, tranqüilamente, partem para fazê-la, deixando a primeira inacabada. Não é um movimento de corrida de uma tarefa para outra, mas um vaguear sem foco ou conclusão. É comum para estes indivíduos terem numerosas pilhas de coisas não concluídas. Embora sejam altamente suscetíveis aos estímulos externos, encontram-se mais freqüentemente distraídos pelos seus pensamentos. Eles estão sempre pensando em algo. Indivíduos com TDAH enfadam-se depressa, indo de uma atividade para outra com rapidez. São extremamente vulneráveis aos barulhos externos.

Importa referir que a ineficiência no processamento da informação e a tendência à distração, em consequência do fluxo constante de pensamentos, levam os indivíduos com TDA ao esquecimento do que vão dizer. Em consequência, interrompem por não se lembrarem do que iriam falar, sem ser de forma rude. Responderão bruscamente a uma pergunta pela mesma razão. Se os fizermos esperar, freqüentemente dirão que esqueceram o que desejariam falar. Indivíduos com TDAH não gostam de esperar, nem pensam que deveriam ter que esperar. Conseqüentemente, se têm algo a dizer, não se preocupam se interrompem conversações. Eles dirão bruscamente respostas. São descontrolados.

Perder ou esquecer de coisas é uma ocorrência comum em indivíduos sem hiperatividade, em consequência da dificuldade em processar as informações. Recebem pedaços perdidos de informações. Deixam de se lembrar freqüentemente de coisas ou as perdem, em decorrência da distração (um homem achou os óculos dele no refrigerador) ou simplesmente porque perderam a informação. Enquanto são descritos como esquecendo, o que pode ocorrer ainda é que não sabem o que fazer primeiro. Assim, é importante pedir uma coisa de cada vez em vez de fazer vários pedidos juntos. Igualmente, indivíduos com hiperatividade tendem a esquecer de coisas ou perdê-las pelas mesmas razões: distração, prejuízo na informação recebida e dificuldade em organizar o que fazer em primeiro lugar. Eles se movimentam tão excessivamente que fica difícil absorverem a informação.

Indivíduos com TDA apresentam pouca disposição para atividades físicas ousadas, instigantes, o que é visto como um dos meios para eles escaparem da ansiedade e pensamento constantes. Não são emoções fortes que estão procurando, mas o alívio da ansiedade. Diferentemente, aqueles com TDAH almejam excitação. Quanto mais amedrontador e perigoso, melhor para eles. Realizam coisas que outros teriam medo de fazer. Não têm medo de tentar algo novo. Como decorrência, suas vidas refletem esta necessidade constante por excitação, sentindo-se incomodados quando tudo permanece muito tranqüilo.

De acordo com Milich & Okazaki (1991) citado por Lopes (1998), crianças com TDAH estão expostas ao fracasso, até mesmo a reprovação, isso porque, no ambiente da sala de aula, suas dificuldades refletem no rendimento escolar. Essas crianças são rejeitadas, por seus colegas, professores, recebem comentários negativos dos pais, em razão

de sua impulsividade, descontrole, atividade excessiva. O quadro descrito de desempenho escolar pobre e relações sociais comprometidas situam-nas em risco de evoluir para o que se designou de *desânimo aprendido*²⁷.

A vulnerabilidade nas relações sociais é uma característica das crianças com TDAH. Não raro seu comportamento conduz à rejeição dos colegas, professores, pais. Auto-estima dessas crianças é extremamente comprometida, em decorrência - sobretudo no contexto escolar - do confronto com normas, regras, disciplina, tarefas prolongadas etc, onde os déficits ficam mais aparentes (LOPES, 1998).

Considerados negligentes, tímidos, introvertidos, imaturos, procurando pessoas mais jovens se relacionarem por se sentirem mais confortáveis, acusados de não ouvirem, essas são características do TDA sem hiperatividade. Em virtude de problemas de processamento da informação que chega a eles, freqüentemente apresentam dificuldades de saber como agir, falar num ambiente social. Os indivíduos com TDAH são rejeitados em decorrência dos modos sociais impróprios. Freqüentemente, violam os limites de outros para adquirir o que querem.

Comportamentos sociais inapropriados, rejeição social, realizações acadêmicas deficitárias, baixa auto-estima são desafios a superar, parecendo empurrar as crianças com TDAH para uma *profecia auto realizada*²⁸.

2.5 Comorbidade e distúrbios relacionados ao transtorno do déficit de atenção/hiperatividade

Pesquisas recentes sobre o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade evidenciaram que essa desordem quase sempre vem acompanhado de outros problemas psicológicos. Indivíduos com esse transtorno são mais suscetíveis do que outros a problemas adicionais.

²⁷ O desânimo aprendido refere-se à percepção, pelo aluno, de incapacidade na resolução de algumas atividades (LITCH & KISTNER, 1986 apud LOPES, 1998).

²⁸ A crença de não ser capaz de resolver um problema produz os comportamentos que confirmam essa crença (MILICH & OKAZAKI, 1991 apud LOPES, 1998).

A seguir serão listados possíveis distúrbios que podem ocorrer associados ao TDAH. O diagnóstico do TDAH é quase sempre acompanhado de outras dificuldades – fenômeno chamado comorbidade. O *transtorno de ansiedade* caracteriza-se por temores ou preocupações exacerbadas, que interferem na vida acadêmica, social e familiar dos seus portadores. Indivíduos com TDAH tendem a apresentar graus consideráveis de ansiedade, que resultam num alto nível de tensão, deixando o corpo em constante estado de alerta. Organizam-se ao redor da preocupação, que produz ansiedade, preferindo (...) *o sofrimento da preocupação a inquietude do caos* (HALLOWELL & RATEY, 1999:192). Por causa da ansiedade quase nunca relaxam, preocupam-se demasiadamente com eventos futuros, com seu desempenho em situações escolares, sociais e familiares; têm problemas de sono, que redundam em irritabilidade, confusão. Parecem ser hiperativos – continuamente mudam de posição, movimentam-se - sendo diagnosticados como tendo TDAH. Ademais, Fisher & Beckley (1999) referem *que estas crianças apresentam uma intranquilidade que é característica do TDAH. Porém, não tem a qualidade motora que tem o TDAH (...) tendem a mover uma perna ou um pé(...)*(37) (DSM-V, 1994; FISHER & BECKLEY, 1999; HALLOELL & RATEY, 1999; RODHE & MATOS, 2003; PHELAN, 2004).

Desde a infância, a pessoa com TDAH alimenta uma sensação de frustração e fracassos recorrentes. Desafios da vida cotidiana e a impossibilidade de respondê-los a contento, a subutilização de seu potencial pelas limitações impostas pelo transtorno, uma baixa auto-estima, o sentimento de viver num universo paralelo, desconhecido aos demais são razões que se apresentam para que se instale em indivíduos com esse transtorno um quadro depressivo (HALLOWELL & RATEY; 1999). A prevalência da depressão em indivíduos com esse transtorno é considerada alta. Embora haja discordâncias de estudiosos²⁹ quanto aos elevados percentuais (...) *o diagnóstico de depressão é feito em 15 a 75% das crianças portadoras de TDAH* (RODHE & MATOS, 2003:93). O comportamento depressivo potencializa as características desse transtorno, bem como as dificuldades sociais e acadêmicas – menor capacidade de atenção, baixo rendimento escolar, sensação de fracasso e agravamento da baixa auto-estima - que acompanham esses

²⁹ Estudos realizados na Universidade Federal do Rio de Janeiro (GEDA), foram encontradas prevalência de aproximadamente 14%. Na amostra do PRODAH-HCPA foi encontrada 13,7% (RODHE & MATOS, 2003:94).

indivíduos (HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000; RODHE & MATOS, 2003).

O *transtorno de desafio e oposição* pode mascarar o TDAH ou ocorrer junto com ele. Transtornos de conduta e de oposição desafiante recebem diagnósticos diferenciados, caracterizados por comportamentos agressivos. Caracteriza-se por um comportamento desafiador, implicante em relação a figuras de autoridade, em especial, pais e professores; constantemente desobedecem aos comandos dados, resultando em respostas de raiva, crítica. Como ocorre com os indivíduos com TDAH, aqueles com transtorno de oposição tem um temperamento difícil, envolvem-se em brigas, culpam os outros por seus erros. Ao contrário das crianças com TDAH, são vingativas, rancorosas, tentam irritar propositalmente os outros, conseguem se concentrar de forma adequada, concluem as tarefas escolares (DSM – IV; HALLOWELL & RATEY, 1999; PHELAN, 2004).

Os *transtornos de conduta*, por sua vez, se caracterizam por um comportamento em que os direitos básicos de outros são desrespeitados; têm seus portadores relações familiares, sociais e escolares muito deterioradas. Diferentemente do transtorno de oposição, as mudanças de conduta decorrem não só de pequenas violações, mas também pela presença freqüente de comportamentos anormais – assalto, destruição de propriedade privada. Ameaçam, intimidam, brigam, incendeiam e destroem propriedades; podem ser fisicamente cruéis com as pessoas e com os animais. A prevalência estimada da ocorrência simultânea do transtorno de conduta em indivíduos com TDAH é de 20 a 50% e transtornos de oposição em níveis de 35 a 65% (DSM – IV; HALLOWELL & RATEY, 1999; RODHE & MATOS, 2003; PHELAN, 2004).

Embora haja nesses distúrbios um componente genético ainda em estudo, existe, sobretudo, um fator ambiental. Crianças oriundas de famílias com problemas graves – ausência e omissão dos pais - educação escolar deficiente, condições precárias de habitação e alimentação constituem fatores que corroboram condutas agressivas. Na maioria das vezes, esse comportamento é um sinal de advertência da necessidade de uma intervenção (HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000).

O *distúrbio de conduta ou de oposição* pode lembrar o comportamento de uma criança com TDAH. Esses dois transtornos podem coexistir. Com frequência crianças com TDAH são erradamente diagnosticadas como portadoras de um distúrbio de conduta e vice-versa. Importa destacar que nas crianças nas quais encontramos apenas o TDAH, não se observa a agressividade raivosa ou a premeditação que encontramos em distúrbios de conduta ou oposição. *As explosões perturbadoras das crianças com TDAH tendem a ser impulsivas e espontâneas, enquanto na criança com distúrbio de conduta essas explosões tendem a serem planejadas ou responderem a algo percebido como insulto* (HALLOWELL & RATEY, 1999:232). Na criança que apresenta apenas o distúrbio de conduta, não se observa a inquietação ou distração característica no TDAH. Quando uma criança com TDAH tropeça e cai, pode ficar aturdida, confusa, no entanto, quando isso ocorre com uma criança com distúrbio de oposição, imediatamente procura um culpado, trama uma vingança. É imprescindível distinguir esses dois distúrbios, que, embora coexistam algumas vezes na criança, apresentam características específicas e modos de intervenção diferenciadas. (HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000).

O TDAH aparece com frequência em indivíduos com *transtorno de tiques*. Tiques são movimentos ou vocalizações repentinos, rápidos, recorrentes, não rítmicos. *Os transtornos de tiques podem ser divididos em transtorno de Tourette, tique motor crônico, tique vocal crônico e transtorno do tipo transitório* (RODHE & RATEY, 2003:98). Somente um pequeno número de crianças com TDAH tem transtorno de Tourette. As estimativas de prevalência dessa comorbidade são imprecisas, variando entre 3,5%³⁰ a 17%³¹. Embora uma pequena porcentagem de crianças com TDAH apresente a síndrome de Tourette, estima-se que 60% das crianças com essa síndrome se encaixa no TDAH (RODHE & MATOS, 2003; PHELAN, 2004).

Por outro lado, observa-se uma tolerância maior a situações difíceis, ao caos, em indivíduos com esse transtorno. Distraídos, bombardeados por estímulos de todas as direções, e impossibilitados de separar o que é irrelevante, eles vivem em confusão o tempo inteiro. A despeito de todas as dificuldades que essa confusão acarreta, esse estado pode

³⁰ Amostra do PRODAH-HCPA (apud RODHE & MATOS, 2003).

³¹ Biederman e colaboradores (1991 apud RODHE & MATOS, 2003).

ajudar no processo criativo. A criatividade é uma característica comumente encontrada em indivíduos com TDAH. Essa capacidade criadora é favorecida também pela impulsividade. *O que é a criatividade senão a impulsividade que deu certo?(...) Isso quer dizer que são espontâneos, resultados de um impulso, e não de um curso planejado de ação.* (HALLOWELL & RATEY, 1999:218). Não se planeja ter um pensamento criativo; tais pensamentos surgem sem hora marcada (HALLOWELL & BARKLEY, 1999; BARKLEY, 2000; SILVA, 2003).

Vale referir, ainda, que a capacidade de concentrar-se intensamente ou hiperconcentrar-se numa tarefa é outro elemento que favorece a criatividade entre os indivíduos com TDAH. Vimos que a mente com TDAH se dispersa, distrai-se quando não está motivada, sendo igualmente válido afirmar que estando envolvida, permanece atenta, fixa sua atenção. Uma criança com esse distúrbio é capaz de ficar horas sentada, montando um brinquedo. Ademais, a hiper-reatividade contribui enormemente para a criatividade, uma vez que esses indivíduos reagem sempre. Mesmo quando aparentam tranqüilidade, calma, estão extremamente agitadas por dentro, sempre em movimento (HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000).

Hallowell & Ratey (1999) referem que a procura por estímulos fortes, emoções intensas, é sintoma da síndrome do TDAH. Anseiam constantemente por novidade e excitação. Tendem a gostar que a vida seja animada e acelerada. A satisfação e o risco de produzir uma algazarra em sala de aula parecem ser recompensa maior do que ser considerado um *aluno bom*. Segundo os autores, um dos motivos pelos quais buscam estímulos fortes é que não conseguem suportar por tempo prolongando a tensão de um sentimento comum. Caso estejam entediados, solitários, assustados, procuram a ação rápida em busca de alívio. Irradiam energia, estando sempre em busca de prazer. São aqueles que se atrevem ir *onde ninguém jamais esteve*.

As relações entre o TDAH e os transtornos de aprendizagem constituem um dos mais intrigantes e complexos problemas que se apresentam à comunidade educativa (LOPES, 1998). Não obstante todo esforço de caracterização e construção teórica já desenvolvidas ao longo das décadas acerca desses dois transtornos, constata-se ainda uma

linha tênue na demarcação de suas fronteiras - crianças com TDAH apresentam grande probabilidade de apresentarem problemas de aprendizagem e vice-versa.

A despeito das limitações para elucidar o relacionamento entre o TDAH e o transtorno de aprendizagem, pesquisadores apontam para elevados índices de comorbidade. Phelan (2004) propõe que aproximadamente 35% dos indivíduos com TDAH podem vir a ter um transtorno de aprendizagem e 25% desses com esse transtorno terem o TDAH. Lopes (1998) considera que uma criança com TDAH tem significativa probabilidade (que poderá ir até 80) de apresentar dificuldades no seu desempenho acadêmico, supostamente em decorrência da sua falta de organização, inquietação, desatenção; e, por outro lado, uma criança com TA tem igualmente probabilidade (poderão ultrapassar os 40%) de apresentar características do TDAH interferindo grandemente na sua adaptação ao contexto escolar (LOPES, 1998; PHELAN, 2004).

Ocorre, porém, que muitas crianças com TDAH não apresentam problemas de aprendizagem e vice-versa. O primeiro é antes de tudo um problema de comportamento, atitudes, embora com implicações na aprendizagem; o último, por sua vez, pode apresentar as características do transtorno e secundariamente problemas de comportamento, representando uma *resposta reativa* às dificuldades que se apresentam (SILVA, 1996 apud LOPES, 1998). Nesses casos, constitui evidente problema de diagnóstico diferencial decidir qual dos problemas se manifestou primeiro e, desses, qual assume maior importância. Assim, generaliza-se a convicção de uma relação bidirecional entre estes dois transtornos e que sua associação representa um prognóstico preocupante (LOPES, 1998).

Sobre as dificuldades de aprendizagem Benczik & Bromberg (2003) referem-nas como sendo *naturais e secundárias*. As primeiras dizem respeito às oscilações no rendimento escolar relacionadas a aspectos evolutivos do aluno ou em decorrência de metodologias de ensino ineficientes, de exigências da escola, de conflitos familiares eventuais, da ausência de assiduidade do aluno; as secundárias, incluindo-se o TDAH, se referem a *alterações de aprendizagem que decorrem de outros problemas detectados e que atuam primariamente sobre o desenvolvimento humano normal e secundariamente sobre as aprendizagens específicas* (p.108). Hallowell & Ratey (1999) defendem o argumento que o TDAH *não é um distúrbio específico de aprendizagem; ele não inviabiliza qualquer*

função cognitiva – é mais amplo que isso (p.202). Segundo eles, uma vez que esse transtorno afeta as áreas da cognição – qualquer dificuldade específica de aprendizagem – matemática, leitura - tende a ser acentuada.

A caracterização do transtorno de aprendizagem descrito com base nos dois principais manuais internacionais de diagnóstico - DSM-IV (1995) – organizada pela Associação Psiquiátrica Americana publicado em 1994 - e a CID-10 - elaborado pela Organização Mundial de Saúde concluído em 1992 - não apresenta grandes divergências. O DSM-V assim conceitua esse transtorno:

Os Transtornos de Aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização ou nível de inteligência. Os problemas na aprendizagem interferem significativamente no rendimento escolar ou nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura, matemática ou escrita. Em presença de um déficit sensorial, as dificuldades de aprendizagem podem exceder aquelas habitualmente associadas com déficit (p.46).

A CID-10 situa esse distúrbio como transtorno específico do desenvolvimento das habilidades escolares (TEDHE) na categoria dos transtornos do desenvolvimento psicológico abrangendo:

(...) grupo de transtornos manifestados por comprometimentos específicos e significativos na aprendizagem de habilidades escolares.(...) Os TEDHE freqüentemente ocorrem junto com outras síndromes clínicas (tais como transtorno de déficit de atenção ou transtorno de conduta) ou outros transtornos do desenvolvimento (tais como transtorno específico da função motora ou transtornos específicos do desenvolvimento da fala e da linguagem) (p.237).

Esses manuais apresentam essencialmente três tipos de transtornos de aprendizagem específicos: da leitura (dislexia), da expressão escrita (disgrafia) e das habilidades matemáticas (discalculia) (MOOJEN et. al, 2003). Essas desordens de aprendizagem comprometem severamente a expressão oral e escrita e a compreensão do que lêem e escrevem seus portadores. O TDAH comumente aparece associado a distúrbios relacionados a dificuldades de leitura e escrita, Matemática, a realização de registros

históricos, ortografia, Linguagem. Com frequência, o indivíduo comete erros porque falta a atenção em detalhes, como vírgulas nas frases, sinais nas operações matemáticas, acentuação e pontuação; apresenta dificuldades pelo déficit na coordenação viso-motora em tarefas que exijam escrever, copiar desenhar ou traçar; revela deficiência na leitura em virtude da dificuldade em associar os sons às letras do alfabeto; demonstra limitações na compreensão e interpretação de textos, embora se perceba bom vocabulário (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998; HALLOWELL & RATEY, 1999; PHELAN, 2004; BORGES, 2005).

Os sintomas primários do TDAH tendem a mascarar dificuldades na leitura, imitando a dislexia; no entanto, são dois distúrbios distintos, que podem coexistir ou ocorrer de forma independente. A dislexia, considerado um dos distúrbios de aprendizagem mais comuns, refere-se a uma *dificuldade de ler ou escrever na língua nativa, que não pode ser explicada por qualquer outro motivo, como escolaridade limitada, visão ou audição fracas, lesões cerebrais ou retardo mental* (HALLOWELL & RATEY, 1999:203).

Por outro lado, fazer a distinção entre o TDAH e os transtornos de aprendizagem não se constitui uma tarefa simples. Porém, alguns indicativos podem elucidar essas diferenças: i) a história de desenvolvimento – a grande maioria das crianças com TA não apresenta na infância os sintomas de hiperatividade, impulsividade etc; todavia, esses comportamentos podem aparecer em crianças que têm apenas TA decorridos anos e anos de frustração acadêmica; ii) se nos primeiros anos escolares ocorrerem freqüentes queixas sobre a tendência à distração e limitada capacidade de atenção do indivíduo, o diagnóstico tenderá mais para o TDAH; iii) a administração de medicamentos eliminará vários sintomas do TDAH, descartando, portanto, a possibilidade do transtorno de aprendizagem, uma vez que não se acredita na eficácia do uso de medicação nesse transtorno (PHELAN, 2004).

2.6 Diagnóstico diferencial

O esforço de caracterização e diagnóstico do TDAH deve ser acrescido de uma preocupação em diferenciá-lo de outros tipos de problemas que com ele se confundem. Esse processo de diferenciação e caracterização recebeu de Barkley (1990 apud Lopes, 1998) a denominação de diagnóstico diferencial. No ambiente da sala de aula, apresentam-se inúmeros problemas específicos de diagnóstico diferencial, em função da ocorrência de comportamentos com razões diversas. A criança pode, por exemplo, ser desatenta e inquieta em consequência de suas dificuldades escolares, ou apresentar problemas de aprendizagem em função do TDAH. Assim, realizar um diagnóstico diferencial exige um conhecimento dos problemas e distúrbios que, com maiores possibilidades, convivem ou se assemelham com o TDAH.

Lopes (1998) citando Barkley (1990) considera que a grande discussão relativa ao diagnóstico diferencial do TDAH nos últimos quinze anos reside especificamente em saber se esse transtorno é separável dos distúrbios disruptivos de comportamento³² - conduta e oposição, das dificuldades de aprendizagem. A denominação distúrbios disruptivos do comportamento refere-se a dificuldades ligadas a impulsividade, desafio, desatenção, perturbação, atividade motora exacerbada. A despeito das controvérsias, ficou estabelecido que a desatenção e a impulsividade são características diferenciáveis dos comportamentos desafiadores, agressivos, anti-sociais. Dessa maneira, a desatenção, a impulsividade e a hiperatividade são considerados como características do TDAH, enquanto os comportamentos desafiadores, agressivos, anti-sociais (incluindo roubos, agressões físicas, mentiras etc) são descritos como transtornos de conduta e de oposição. Estes últimos, apesar da coexistência com o TDAH representam problemas mais severos, persistentes e indesejáveis socialmente (LOPES, 1998).

Por fim, sem a pretensão de dar conta dos saberes elaborados acerca do TDAH, procuramos apresentar esse transtorno, realçando informações que consideramos pertinentes para fundamentar uma reflexão posterior do aluno com esse distúrbio e o

³² A literatura especializada designa como distúrbios exteriorizados de comportamento ou distúrbios disruptivos de comportamento de acordo com o DSM-III-R (LOPES, 1998).

professor que lida com as especificidades. Discorreremos a seguir, algumas implicações pedagógicas dessa desordem na vida do aluno e do professor, bem como faremos sugestões de procedimentos a serem observados pelo último em sua prática pedagógica.

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE

Carregam consigo uma sensação apavorante de que seu mundo pode desmoronar a qualquer momento. Com frequência sentem-se à beira do desastre, como se fizessem malabarismo com algumas bolas a mais do que são capazes. Seu mundo interior anseia por placas de sinalização e por pautas (...) Precisam de estrutura externa porque lhes falta estrutura interna (HALLOWELL & RATEY, 1999: 119-20)..

IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE

3.1 O aluno com TDAH e a aprendizagem

No desenvolvimento educacional da criança, o TDAH tem grande impacto. Barkley (2000) concluiu em seus estudos que o rendimento escolar do aluno portador de TDAH é inferior aos demais, com aproximadamente um terço ou mais dessas crianças ficando para trás na escola, no mínimo uma série, e cerca de 35% não concluindo o Ensino Médio. Ficam para trás no desenvolvimento mental ou intelectual se comparadas a indivíduos sem TDAH. De acordo com Goldstein & Goldstein (1998), cerca de 20 a 30% dos indivíduos com esse distúrbio apresentam dificuldades específicas, que interferem na sua capacidade de aprender.

Indivíduos com TDAH apresentam uma realização acadêmica pobre e significativamente inferior às suas capacidades. Essas dificuldades advêm supostamente da impulsividade, das limitações no sistema de atenção e, sobretudo, na atividade motora excessiva, que num espaço de sala de aula compromete sobremaneira seu portador (Lopes, 1998). Borges (2005) considera que esse aluno em condições apropriadas seria capaz de aprender e chegar a resultados semelhantes aos de outros da mesma faixa etária e escolaridade. Na maioria das vezes, quando a performance acadêmica dos portadores do TDAH se encontra inferior ao esperado, isto decorre de suas características primárias.

Importa ressaltar que as características primárias do TDAH intervêm sobremaneira nas situações escolares. A desatenção provoca grande número de erros, reduz o tempo dedicado ao estudo, dificulta o entendimento do que é estudado, diminui a capacidade de fixação e organização das informações na memória; a impulsividade leva – responder apressadamente de forma incompleta – muitas vezes incorreta - as questões, prejudica a dinâmica da sala em virtude das interrupções frequentes e a hiperatividade com a movimentação constante em sala, fala excessiva, tarefas inconclusas (GOLDSTEIN &

GOLDSTEIN, 1998; TOPCZEWSKI, 1999; BARKLEY, 2000; RODHE & MATOS, 2003; PHELAN, 2004; BORGES, 2005).

No aluno com TDAH, as funções cognitivas encontram-se alteradas. Sobre a cognição, Flavell *et. al.*, (1999) assim referem:

A imagem tradicional da cognição tende a restringi-la aos processos e produtos mais chamativos e inequivocamente inteligentes da mente humana. Essa imagem inclui entidades psicológicas do tipo definido como processos mentais superiores tais como o conhecimento, a consciência, a inteligência, o pensamento, a criatividade, a geração de planos e estratégias, o raciocínio, as inferências, a solução de problemas, a conceitualização, a classificação e a formação de relações (...) a memória, a atenção (...) (p.9)

Esses autores consideram ainda que ocorre complexa inter-relação dos aspectos cognitivos. Cada processo cognitivo tem importante papel no funcionamento geral e no desenvolvimento dos outros, afetando-os e sendo afetados por ele. Usam o argumento de que a mente humana é uma máquina, um aparelho notadamente organizado, articulado, cujas partes estão interligadas, em interação umas com as outras, para explicitar a conexão e funcionamento dos componentes cognitivos. Logo, se o TDAH compromete áreas da cognição, o desenvolvimento cognitivo é alvo de interferências (FLAVELL *et. al.*, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999) .

Em crianças com o diagnóstico de TDAH, algumas áreas do funcionamento cognitivo, embora não apresentem incapacidades reais, encontram-se deficitárias com relação a crianças normais. De modo geral, cognição significa aquisição de conhecimentos (TOPCZEWSKI, 1999). Esse transtorno por si só não resulta em problemas de aprendizagem, mas intervém no funcionamento cognitivo. O comprometimento na memória, percepção, no sistema atencional (mecanismos cognitivos estreitamente envolvidos no transtorno) do aluno com TDAH resulta em dificuldades para desenvolver e utilizar estratégias de aprendizagem, apresentando mais limitações para aprender do que os outros alunos, decorrendo um desempenho escolar pobre (HALLOWEIL & RATEY, 1999; TOPCZEWSKI, 1999; BARKLEY, 2000; BORGES, 2005).

Acerca das interferências do TDAH na aprendizagem, Borges (2005) refere:

As pessoas que sofrem os efeitos do TDAH, geralmente, desenvolvem estratégias cognitivas deficientes, têm baixa capacidade de concentração durante as atividades e apresentam déficits em habilidades específicas, como a atenção, memória e percepção, relacionadas a dificuldades no processamento das informações, que causam problemas em áreas como a linguagem e o cálculo matemático (p.6).

Indivíduos com TDAH tendem a ser menos capazes no uso de estratégias complexas para a resolução de problemas intelectuais e sociais (BARKLEY, 2000). Quando são forçados a aplicar estratégias de elevado nível de complexidade – inibir a pressa de responder e refletir sobre o problema - torna-se aparente a dificuldade para realizarem uma atividade intelectual que exija esforço maior. Utilizam estratégias menos eficientes de busca em sua memória quando precisam refletir sobre como reagir a uma situação. A inquietação e a impulsividade são desvantagens em grande parte das ocasiões em que necessitam encontrar soluções, resolver problemas.

A dificuldade na elaboração e emprego de estratégias de aprendizagem é outro aspecto que interfere expressivamente na aprendizagem (SHALICCE, 2002; BAYLISS; ROODENRYS, 2000, apud MATOS *et. al.*, 2003). Essa questão diz respeito à incapacidade do indivíduo com TDAH de coletar informações do meio, manipulá-las, processá-las, tomar decisões e assim formular ações que digam respeito às suas necessidades. *A mente humana tem a capacidade de assimilar, guardar e organizar as informações num grande banco de dados (...) ao qual podemos recolher e a qualquer momento acionar* (BORGES, 2005:35). Dessa forma, a desorganização do pensamento não permite que essas informações recolhidas sejam sistematizadas de modo funcional, não assentindo o indivíduo recorrer a dados armazenados na memória, de modo a elaborar o tipo de estratégia adequada a cada situação de aprendizagem (BORGES, 2005).

As crianças hiperativas experimentam particulares dificuldades em tarefas que exigem estratégias complexas de resolução de problemas, planejamento, método e organização do trabalho (LOPES, 1998:72). Como referimos, a organização do trabalho é uma das áreas em que essas deficiências se encontram evidentes. As dificuldades não dizem respeito à incapacidade de resolver problemas, mas à adoção de estratégias de resolução

eficientes, à competência de verbalizar instruções no decurso da tarefa (LOPES, 1998; HALLOWELL & RATEY, 1999).

Convém acrescentar que, com frequência, ocorrem problemas de processamento auditivo no indivíduo com TDAH. Como indica esse adjetivo, essa dificuldade interfere na capacidade do cérebro de assimilar totalmente o que escuta. O indivíduo com essa incapacidade não apresenta um problema auditivo, o som entra em seu cérebro sem problemas. *Uma vez tendo chegado ao cérebro, porém, o córtex cerebral tem dificuldade em processá-lo ou interpretá-lo de uma maneira que faça sentido* (HALLOWELL & RATEY, 1999:204). Por exemplo, um aluno pode ouvir o professor dizer: *O Brasil possui a maior floresta tropical do mundo*, mas compreender essa fala como: *O Brasil possui uma floresta tropical*. Indagado sobre sua versão revisada da frase, responderá que essa lhe parece correta. Os problemas de processamento auditivo interferem no aprendizado, na interação com os outros, na vida cotidiana (HALLOWELL & RATEY, 1999).

Dificuldades de linguagem têm grande impacto no contexto escolar dos alunos, sobretudo nos indivíduos com TDAH. A literatura indica a propensão desses a falarem demasiadamente, numa proporção maior do que os indivíduos normais. A fala excessiva significa muitas vezes falar quando não é apropriado, apresentar um discurso menos elaborado e mais acompanhado por déficits articulatórios (LOPES, 1998). Por outro lado, diante de atividades mais complexas, que implicam a mobilização de processos cognitivos mais elaborados, em que o planejamento, a organização da fala interior são imprescindíveis, tornam-se mais evidentes as incapacidades na linguagem daqueles com TDAH. Vale salientar que estes problemas não se traduzem em um atraso na linguagem.

Cruischanck (1975 apud BORGES, 2005) enumera alguns aspectos que dificultam a aprendizagem da criança portadora de TDAH:

- a) associação – incapacidade de ver as coisas como um todo, o que altera a capacidade de conceituar;
- b) inversão de figura/fundo – incapacidade de localizar a figura no fundo, o que ocasiona problemas de leitura;

- c) perseveração – incapacidade de ir de uma atividade mental à outra, o que gera repetição na escrita de palavras e frases;
- d) incoordenação motora – inabilidade motora, o que ocasiona problema corporais, espaciais e refletem-se na escrita;
- e) memorização – dificuldade de memorizar e absorver o que aprendeu, relacionado à tensão emocional; e
- f) formação de autoconceito – fracassos e experiências negativas comprometem aprendizagens futuras.

Abordaremos na seqüência alguns processos cognitivos frontalmente comprometidos com o TDAH: a motivação, a atenção e a memória. Pozo (2002) considera essas estruturas como *processos auxiliares de aprendizagem*, de cuja combinação decorre o resultado final da aprendizagem. A atuação deficiente desses mecanismos resulta em severas dificuldades na aprendizagem do indivíduo com essa desordem.

3.1.1 O estudo da motivação

Naturalmente o homem, para mobilizar energias, empreender esforços numa direção, deve estar *arrastado* por uma razão, um motivo. Na aprendizagem, como nas histórias policiais, é necessário buscar sempre um motivo. Aprender pressupõe um esforço que exige elevados níveis de motivação de *mover-se para* a aprendizagem. As razões para aprender devem exceder a inércia de não aprender. A ausência de motivação é a queixa de muitos professores para explicar o fracasso de seus alunos. Claxton (1984 apud POZO, 2002: 139) concorda com a noção de que motivar é *mudar as prioridades de uma pessoa, gerar novos motivos onde antes não existiam*.

Cabe ao professor a desafiante tarefa de perceber o nível de motivação dos seus alunos e empreender meios para mobilizá-la. Não devem pressupor que seus alunos estão sempre, ao iniciar a aula ou ao começa uma tarefa, em *posição de aprendizagem* -

preparados, aptos, dispostos - mas certificar que tem motivos suficientes para aprender (POZO, 2002).

Na teoria comportamentalista da aprendizagem, a motivação ficava restrita à manipulação de prêmios e castigos. Usava-se profusamente o castigo ou premiações para induzir ou suprimir comportamentos, sendo esses meios uma das motivações comuns na aprendizagem humana. Esses sistemas funcionavam e constituíam eficiente modo de mover a aprendizagem para atingir certos resultados. No caso do aluno com TDAH, essa linha comportamentalista é defendida como eficaz instrumento para sustentar a motivação desse aprendiz e obter resultados na realização de atividades (BENCZIK, 2002).

Pozo (2002) considera que os motivos para a aprendizagem podem ser de origem extrínseca e intrínseca. A motivação extrínseca refere-se à situação em que o motivo para aprender está fora do que se aprende, são suas conseqüências e não a própria atividade; na motivação intrínseca, a meta ou motivo da aprendizagem é exatamente aprender, aprender pela satisfação de compreender algo e não conseguir algo *em troca da* aprendizagem. Quando o que impulsiona a aprendizagem é esse tipo de motivação – o desejo de aprender - seus resultados parecem mais sólidos do que quando a aprendizagem é motivada por motivos externos.

Como sugerem as teorias de Barkley (2000), a criança com TDAH tem dificuldades para internalizar a motivação. *A limitada capacidade de reunir forças de motivação interna* para realizar uma atividade considerada enfadonha, tediosa, demorada ou trabalhosa é observada nessa criança. Esse déficit de motivação intrínseca, como sugere esse pesquisador, pode ser sobrepujado em alto grau, dando-se à criança um *empurrão* de motivação externa como incentivo, recompensa ou reforço por ter se comportado, limitado sua atividade e seguido as regras. Pozo (2002) acrescenta que a deficiência na motivação interna resulta no baixo desempenho das tarefas escolares, atingindo seriamente a auto-estima da criança. O indivíduo com esse distúrbio é aquele que espera fracassar sempre e já nem tenta cumprir as tarefas.

Tapia (1991 apud POZO, 2002) sugere algumas estratégias interventivas para incrementar a possibilidade de sucesso nas tarefas escolares, eficazes, sobretudo, para o

aluno com TDAH: adequar as tarefas às reais capacidades de aprendizagem dos alunos, diminuindo a expectativa de fracasso, o que implica bom planejamento; informar os alunos sobre os objetivos concretos das tarefas e os meios para atingi-los, guiando a aprendizagem a partir dos conhecimentos prévios; proporcionar uma avaliação que recolha informações relevantes sobre as causas dos erros cometidos; conectar as tarefas de aprendizagem com os interesses dos alunos, com o objetivo de fazer da aprendizagem uma tarefa intrinsecamente interessante e que progressivamente crie motivos e interesses mais próximos dos objetivos; e proporcionar contextos de aprendizagem adequados para o desenvolvimento de uma motivação mais intrínseca, de modo *a incentivar a autonomia dos alunos e promover ambientes de aprendizagem cooperativa. A motivação aumenta quando se aprende entre amigos e não entre inimigos* (p.145).

3.1.2 O estudo da memória

O interesse em compreender como o conhecimento é adquirido, armazenado e recuperado despertou a curiosidade de como o mecanismo da memória se processa. Diferentemente da visão tradicional, em que era percebida como um arquivo cultural, sendo priorizada a lembrança literal, a reprodução na íntegra desse acervo, a memória ressurgiu como um meio de reconstruir ou imaginar o mundo, mais do que registrá-lo ou reproduzi-lo, impondo-se uma forma mais construtiva de entendê-la (POZO, 2002).

Flavell, *et. al.* (1999) e Pozo (2002) consideram dois sistemas de memória interconectados, com características e atribuições diferentes: memória de trabalho (durante algum tempo conhecida como memória de *curto prazo*, por seu caráter transitório) e uma memória permanente (ou memória de *longo prazo*). Cruz (1999) citando Kirk, Gallagher & Anastasiow (1993), considera ao nível da memória de longo prazo três subsistemas - quinestésica, episódica e semântica³³ - que armazenam um tipo particular de informação.

³³ A memória quinestésica é inconsciente e serve para manter o conhecimento dos movimentos do corpo tais como andar, falar ou nadar; a episódica abrange toda a história pessoal do indivíduo ou autoconhecimento, servindo como o armazém das experiências e pensamentos pessoais; e a memória semântica contém todo o

Existe outro sistema que Pozo (2000) chamou de *memória mais elementar*, de caráter sensorial, e Flavell *et. al.* (1999) denominam *registro sensorio*, cuja função está mais relacionada à percepção e ao reconhecimento dos estímulos. Outra classificação foi referida por Kirk & Chalfant (1984 apud CRUZ, 1999); que é a de memória de reconhecimento - identificação de uma informação no presente que foi anteriormente estudada ou experimentada - e a memória de rechamada - reprodução de um estímulo experimentado previamente, na sua ausência.

Cruz (1999) aborda a memória do ponto de vista da audição, visão e motricidade. A memória auditiva é fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral, que ocorrendo uma dificuldade neste nível pode resultar em problemas na identificação de barulhos e sons ouvidos, na associação do significado às palavras ou nomes de números etc. A memória visual, por sua vez, *é importante tanto para reconhecer e rechamar as letras impressas do alfabeto e os números, como no desenvolvimento das habilidades de soletração e da escrita* (p.117). Por fim, *a memória motora envolve o armazenamento, retenção e reprodução de padrões ou seqüência de movimentos* (idem).

A memória de trabalho armazena uma quantidade reduzida de elementos de informação. Quando uma atividade exige o manejo simultâneo de mais informações do que é capaz de absorver a memória de trabalho, a tarefa se torna lenta, de resolução difícil. Bem assim, quando uma tarefa de aprendizagem apresenta uma quantidade demasiada de informação nova ou independente, esse tipo de memória se sobrecarrega e o desempenho escolar decresce de forma assombrosa. Pozo (2002) chama de *prótese cognitiva* instrumentos como lápis, papel, calculadora, computador, que são meios possíveis de utilização como suporte para auxiliar a limitada memória de trabalho. Esse mecanismo é de grande valia para o portador do TDAH, subsidiando em muito as suas deficiências em operar com esse tipo de memória.

A limitação na capacidade da memória de trabalho é um dos traços mais característicos do sistema cognitivo humano e um dos que mais influi em nossas dificuldades de aprendizagem (HULME & MACKENZIE, 1992 apud POZO, 2000). O

conhecimento apreendido na escola, sendo esta aprendizagem grandemente realizada mediante ensino e a experiência com a informação (CRUZ, 1999)

indivíduo com TDAH apresenta dificuldades nessa memória de *curto prazo*. Essas dificuldades decorrem em grande parte da baixa capacidade de atenção e da limitada concentração (BARKLEY, 2000; SILVA, 2003; BORGES, 2005).

A memória de curto prazo além da limitada capacidade de processamento tem a função cognitiva de servir de *depósito transitório da informação*. A informação é retida por um curtíssimo espaço de tempo. Pozo (2002:105) destaca a noção de *que a memória humana sofre um apagão a cada dez ou vinte segundos*. Para impedir os efeitos nefastos do *apagão cognitivo* e preservar o material de aprendizagem quando este é processado, deve-se salvar (guardar) essa informação e enviá-la para a memória permanente. *A qualidade e a quantidade de aprendizagem dependerão não só dos recursos cognitivos que lhe dedicamos em nossa mesa de trabalho, mas principalmente da forma, mais ou menos organizada, em que a transportemos para a memória permanente* (Idem).

Destarte, a memória permanente é compreendida como um sistema quase ilimitado em capacidade e duração. Precisáramos de toda uma existência para nos lembrar do que a vida nos ensinou até agora. Esse tipo de memória está organizada para desempenhar uma função seletiva, que nos possibilita reconstruir o passado e aprendizagens precedentes em função de nossos objetivos presentes e futuros, de modo a não perder incontáveis lembranças aglomeradas umas sobre as outras. Pozo (2002) ressalta que a memória humana serve para armazenar e recuperar o aprendido, como também para esquecê-lo, quando deixa de ser necessário. Esquecemos porque aprendizagens novas vêm se somar as anteriores.

Pozo (2002) aponta três mecanismos que utilizam os conhecimentos guardados na memória permanente para tornar mais eficiente o processamento da informação que chega à memória do trabalho: condensação ou peças de informação, automatização atribuição de significado. Explicita que:

Ao unir distintos elementos numa mesma peça de informação, reduz-se a demanda cognitiva da tarefa, já que a quantidade de informação que se deve atender é menor. A automatização, que é também um resultado da aprendizagem repetitiva armazenado em nossa memória permanente, permite executar apenas com consumo atencional tarefas que inicialmente produziam muito gasto, liberando os recursos da memória de trabalho para fazer simultaneamente ou de modo paralelo outras tarefas. E, por último, a busca do significado das tarefas, mediante sua conexão com estruturas organizadas da memória permanente, nos permite

selecionar e controlar de maneira mais adequada e estratégica a realização das tarefas (...) (p.111).

Os dois tipos de memória trabalhando de forma conjunta, conectada, potencializam a capacidade do indivíduo de realizar operações complexas. Ao contrário, se tomados separadamente, são bastante deficientes. Os recursos da memória de trabalho são de tal modo insuficientes que mal permitem realizar uma multiplicação de dois números, sem uma ajuda externa; e a memória permanente, ilimitada para armazenar informações, está tão preenchida e algumas vezes de tal forma desorganizada que encontramos dificuldades de localizar o que procuramos. É intrigante como um sistema de aprendizagem tão sofisticado, complexo e potente como é o do homem seja estruturado sobre uma base aparentemente tão frágil (POZO, 2002).

Mattos *et. al.* (2003) citando Barkley (1997), destacam algumas funções³⁴ que consideram executivas no autocontrole do comportamento. Entre essas se encontra a memória de trabalho subdividida em não verbal e verbal. Segundo ele, no indivíduo com TDAH, o comprometimento da memória de trabalho não verbal traduz-se na impossibilidade de manter os eventos em mente, manejá-los e agir de acordo com eles. Revela-se na dificuldade de prever conseqüências - em parte pela incapacidade de articular ações futuras com as informações já registradas - e na noção de tempo comprometida. O indivíduo com esse transtorno seria capaz de avaliar ações futuras e suas conseqüências, mas incapaz de agir a partir desse conhecimento; suas atitudes seriam dirigidas pelo presente imediato, por aquilo que o ambiente lhe proporcionasse no momento. Os déficits na memória de trabalho verbal, por sua vez, se manifestam na dificuldade em fazer uso de auto-instruções verbais para comandar os comportamentos. *Encontram-se deficitárias as capacidades de reflexão, autoquestionamento e solução de problemas verbais; a orientação do comportamento por regras e instruções verbais e a geração de regras (...)*(p.68). Esse déficit interfere no controle do comportamento a partir do senso de passado e futuro.

³⁴ A memória de trabalho não verbal, a memória de trabalho verbal, a auto-regulação - do afeto, da motivação e dos níveis de ativação - e o que denominou reconstituição - análise e síntese comportamentais. Essas funções executivas são definidas como ações internalizadas e autodirigidas que agem em conjunto (p.67).

Por fim, a memória é a habilidade para codificar, processar e armazenar informações a que se esteve exposto, sendo como mecanismo cognitivo inseparável da aprendizagem. O déficit no funcionamento dessa estrutura compromete consideravelmente o desempenho acadêmico.

3.1.3 O estudo da atenção

Vivemos imersos em um mundo rico em estímulos dos mais variados, sendo necessário, para que realizemos qualquer atividade mental de forma organizada, algum mecanismo que nos permita selecionar os estímulos mais adequados a uma situação particular. Ao conjunto dos mecanismos neurais que garantem estas escolhas damos o nome de atenção (SCHWARTZMAN, 2001).

Diante de uma tarefa que exigirá que nos concentremos de modo intenso em único estímulo - seja o estímulo visual, auditivo, sensitivo, por exemplo - nosso sistema nervoso central se organizará de modo que os demais estímulos presentes sejam desconsiderados e, desta forma, não cheguem a ser conscientes. Poderíamos dizer, então, *que a atenção é a habilidade de tornar consciente um determinado estímulo* (SCHWARTZMAN, 2001: 38).

O desenvolvimento normal da atenção pode ser dividido em várias etapas (VEGA, 1988 apud BRIOSO & SARRIÁ, 1995):

Até os dois anos de idade, a atenção é controlada por estímulos, não existindo o controle voluntário por parte da criança (...). Entre os dois e cinco anos, surge o controle voluntário da atenção. A criança já consegue concentrar-se de forma seletiva em alguns aspectos da estimulação externa, mas sua atenção, ainda é dominada pelas características mais centrais e salientes dos estímulos; continua sendo dirigida para o exterior (...). A partir dos seis anos, ocorre uma mudança notável. O controle da atenção passa a ser interno. A criança já é capaz de desenvolver estratégias para atender, seletivamente, os estímulos que ela considera relevantes(...) (p.162).

Segundo La Granderie (1991:30 apud BORGES, 2005) *o objetivo da atenção é a passagem à existência mental, na presença do objeto apreendido, enquanto que o objetivo*

da memória é a passagem à existência mental, na ausência do objeto apreendido. Para esse autor, de acordo com Borges (2005), a apropriação do conhecimento acontece quando um objeto no mundo real é transformado em objeto mental que representa o objeto real. A compreensão ocorre quando a representação do objeto apreendido permanece na memória e pode ser associada, comparada, transformada e assimilada pelo indivíduo.

A atenção está estreitamente relacionada à chamada memória de trabalho, cujo mecanismo de funcionamento se configura mais como um sistema de atenção (BADDELEY, 1990; DE VEGA, 1984 apud POZO, 2002). Em decorrência dos restritos recursos cognitivos disponíveis na memória de trabalho, focá-los, direcioná-los para características consideradas relevantes no conteúdo a ser apreendido é condição indispensável para que ocorra boa aprendizagem. *Pode-se afirmar que, sem atenção, não há aprendizagem, ou, se se quer maior precisão, quanto mais atenção, mais aprendizagem (...) é preciso prestar atenção aos elementos mais relevantes do que se vai aprender* (p.147-8). Com frequência, os alunos não conseguem manter seu foco de atenção, não concentram seus recursos no que é essencial, comprometendo sua capacidade para aprender (POZO, 2002).

A atenção pode ser subdividida em involuntária ou automática e voluntária. A involuntária é aquela responsável pelas atividades nas quais não estamos envolvidos de forma inteiramente consciente. Ocorre quando um estímulo forte, interessante, atrai a nossa atenção, sem que tenhamos controle voluntário. Contrariamente, na atenção voluntária, participamos de uma ação de maneira consentida. Permite-nos administrar as mudanças que nos cercam e contextualizar nossas ações involuntárias para adequá-las às situações (SCHWARTZMAN, 2001; BORGES, 2005).

Vygotsky (1999) considera que a criança, ao adentrar a idade escolar, tem suas funções psicológicas superiores³⁵, cujas principais características são a consciência reflexiva e o controle, encontrando-se madura para aprender a submeter-se ao controle consciente. Acrescenta que a atenção, antes involuntária, passa a ser voluntária,

³⁵ Processos mentais considerados sofisticados porque se referem a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários. Consiste no modo de funcionamento tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, a atenção e memória voluntárias, imaginação etc (REGO, 2003:39).

dependendo cada vez mais do pensamento. *Poder-se-ia dizer que torna-se lógica* (p.113). Reconheceu ainda a natureza social da atenção, resultante das inter-relações da criança com os outros e com o seu meio.

Tradicionalmente atribui-se à atenção humana três funções ou mecanismos relacionados (DE VEJA, 1984 apud POZO, 2002:146): *um sistema de controle de recursos limitados, um mecanismo de seleção ou filtro de informação que deva ser processada e um mecanismo de alerta ou vigilância, que permite manter ou sustentar a atenção*. É conveniente discutir como cada uma dessas funções interfere na aprendizagem (POZO, 2002).

A atenção habitualmente é representada como um gargalo de garrafa ou *funil* no processamento das informações, em consequência da avalanche de estímulos, fatos, dados que sobrevêm ao indivíduo decorrente da limitação da memória (de trabalho). Implica também um processo seletivo, pois o foco de atenção clareia algumas áreas em detrimento de outras; nem todos os estímulos atraem a atenção por igual, pelo fato de que tendemos a direcioná-la para a informação considerada interessante. Se a atenção é exigida e forçada durante um tempo contínuo, os recursos cognitivos tendem a se esgotar, sendo, portanto, necessário dosar as atividades propostas – elevado e reduzido esforço atencional – de modo a sustentar a atenção (POZO, 2002).

López & Molina (2001) destacam três aspectos da atenção: seletiva, sustentada e dividida. Em razão de limitações impostas ao nosso cérebro, é fundamental contar com um mecanismo que permita selecionar a informação relevante num determinado momento. A função seletiva da atenção permite que nossa ação esteja dirigida para a concretização de objetivos e metas determinadas. Focalizar a atenção em um estímulo em detrimento de outros caracteriza a atenção seletiva ou focalizada.

Atenção sustentada se refere à habilidade em manter a atenção em um mesmo estímulo ou tarefa por um longo período e é decisiva no desempenho de tarefas prolongadas, monótonas e cansativas. O conceito de alerta se refere a processos implicados em suprimir atividades concorrentes e irrelevantes em um momento determinado e em estabelecer o estado de vigilância que permita a pessoa estar pronta para atuar. Este sistema

de alerta é equivalente à atenção sustentada (SCHWARTZMAN, 2001; LÓPEZ & MOLINA, 2001:330).

Quando o indivíduo precisa atender a vários estímulos simultaneamente, distribuindo sua atenção para responder às solicitações, temos a atenção dividida. Implica a capacidade de realizar várias atividades ao mesmo tempo. A função de atenção, encarregada de coordenar a realização de tarefas concorrentes para efetivar objetivos, se chama função executiva e de controle e está relacionada com a atenção dividida (SCHWARTZMAN, 2001; LÓPEZ & MOLINA, 2001; BORGES, 2005).

Schwartzman (2001), sobre a atenção, destaca ainda que, (...) *quando falamos em atenção, não estamos nos referindo a uma única função ou habilidade, mas sim a um conjunto de habilidades tais como o grau de alerta, a concentração, a orientação, a seleção e a exploração* (p.41).

Borges (2005) ressalta que, no indivíduo com TDAH, três aspectos dos mecanismos funcionais da atenção – seletividade, persistência e inibição – parecem ser deficitários. A habilidade de manter-se focalizado em um estímulo central, quando outros estímulos estão presentes, é uma capacidade que se encontra alterada nas crianças com TDAH. Permanecer focalizada e envolvida em uma atividade, por um período determinado, da mesma forma é outra habilidade comprometida nas crianças com esse transtorno.

A função de inibir a atenção é necessária para frustrar os estímulos secundários, facilitando a centralização dos estímulos mais pertinentes à atividade e permite parar para pensar e refletir (BORGES, 2001:28). A incapacidade de inibição parece estar diretamente ligada à impulsividade e a hiperatividade, que são características primárias do TDAH. A ineficiência desse mecanismo leva a criança a agir sem pensar, a interromper freqüentemente os outros, a uma atividade motora excessiva.

Casas *et al.* (2001:290) consideram como tarefa prioritária do sistema atencional:

(...) destacar distintos aspectos do mundo interno e externo, de forma que possam adquirir um significado dentro do contexto mais amplo da cognição. A atenção tem que atuar em coordenação com a memória de trabalho, com o sistema executivo. (...) a falha em qualquer destes três componentes do processamento cognitivo provocam o fracasso dos restantes. Idealmente, a memória de trabalho e a atenção devem cooperar, de maneira que a atenção

transmita a memória de trabalho somente a quantidade de informação adequada em cada situação. Se a informação a que se atende é excessiva, se produzirá sobrecarga, confusão e frustração (traduzimos).

Estando os mecanismos de inibição deficientes, todos os estímulos competirão pela atenção e memória, afetando negativamente na focalização de uma meta que se pretende atingir. Dessa forma, a informação processada é insuficiente, resultando numa representação cognitiva pobre (CASAS *et al.*, 2001).

A literatura revela que as crianças com TDAH não são capazes de permanecer na tarefa durante sua realização, embora se esforcem. Por outro lado, por alguns momentos, parecem estar atentas quando se imagina que estejam dispersas, o que sinaliza para uma maior dificuldade na focalização da atenção (BORGES, 2005).

Por fim, a partir de instruções e orientações, é possível dirigir e manter a atenção da criança com TDAH, encorajando-a na realização das atividades propostas, reforçando seus pontos fortes, propondo estratégias que auxiliem em seu percurso educacional. Os prejuízos na vida acadêmica do portador do TDAH são incontestes. As incapacidades surgidas das características desse transtorno impõem limites para uma trajetória escolar de êxito, contudo não exclui sua possibilidade. Alunos com esse distúrbio que até bem pouco tempo eram considerados incapacitados, inábeis, podem ser favorecidos em suas potencialidades, trabalhados e compensados em suas deficiências, a partir de instrumentos pedagógicos, ações didáticas voltadas para esse fim. Nesse cenário, o professor assume o importante papel de encurtar as distâncias, à medida que proporciona estratégias de ensino adequadas e eficientes.

3.2 Recursos e instrumentos que auxiliam o processo educativo

O TDAH tem um impacto social profundo, afetando enormemente a vida escolar do seu portador. A ausência de uma estrutura interna implica a urgência de favorecer uma estrutura externa. *A estrutura é uma questão central no tratamento do TDAH*

(HALLOWELL & RATEY, 1999:263). A palavra *estrutura* pode parecer inapropriada, evocando imagens de esquemas, medições, roteiros, porém, no indivíduo com esse transtorno os resultados na vida acadêmica e social são surpreendentes. O rigor da estrutura favorece a expressão criativa, o potencial de aprendizagem, de modo a não ser dissipado pelas características do transtorno (HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000; SILVA, 2003; PHELAN, 2004).

Oferecer estrutura à criança com TDAH é fundamental. Isso quer dizer organizar a sala de aula de tal forma que a criança saiba o que deve fazer, o que se espera dela. Essas crianças não sabem se *estruturar* sozinhas. Enquanto outras, por exemplo, voltam do recreio e se lembram de iniciar a próxima tarefa, a criança com TDAH retorna e se envolve em qualquer outra atividade que seja mais interessante. Ajudar essa criança a se estruturar significa estabelecer uma rotina, fazer as mesmas coisas em igual hora e idêntico lugar, fornecer instruções verbais antes de iniciar uma tarefa (PHELAN, 2004).

Hallowell & Ratey (1999) consideram que um sistema de controle externo é imprescindível para os indivíduos com esse transtorno:

A estrutura está relacionada a listas, lembretes, anotações, cadernos de apontamentos, sistemas de arquivamento, quadros de avisos, cronogramas, recibos, caixas de entrada e saída de correspondência, secretárias eletrônicas, sistemas de computação, despertadores de mesa e pulso. A estrutura diz respeito ao conjunto de controles externos que a pessoa estabelece para compensar seus controles internos, nos quais não pode confiar. A maioria das pessoas com TDAH não podem depender de seus controles internos para manter as coisas em ordem e para manter suas tarefas dentro do cronograma (p.264)

Esses autores sugerem ainda um esquema de organização da vida do indivíduo com TDAH, que chamam de planejamento-padrão. Esse sistema opera no mesmo princípio dos saques automáticos em uma conta bancária: tornando automáticas as retiradas da conta, não se precisa planejá-las a todo instante. Introduzem-se certos compromissos ou obrigações regulares no padrão de uma semana, de maneira a atendê-los automaticamente; inicia-se fazendo uma lista dessas tarefas regulares; em seguida, organiza-se uma grade da semana, encaixando cada obrigação fixa em um tempo regular. Por exemplo, pode ser determinado que às terças-feiras será feita a revisão de Matemática, enquanto nas quintas se procederá à

de português. Esses compromissos fincarão raízes de tal modo que a terça-feira se torna o dia de estudar Matemática. O indivíduo decidiu antecipadamente e não por impulso, sabendo o que fazer e quando fazer. O planejamento-padrão ajuda a *colocar nos trilhos* sua vida (HALLOWELL & RATEY, 1999; BENCZIK, 2002).

3.2.1 Organização e estrutura da sala de aula

A presença de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular implica, obrigatoriamente, que esta precisa se flexibilizar a fim de poder acolher uma diversidade de alunos com diferentes interesses, motivações e capacidades de aprender. Uma escola aberta à diversidade deve oferecer respostas às necessidades concretas de todos os alunos, rompendo com modelos rígidos e inflexíveis. Em síntese, *é a escola que deve adaptar-se à criança e não o contrário, como ocorreu até agora* (BLANCO, 1995:307).

Na sala de aula, ocorre uma relação educacional mais intensa, e os processos que se desencadeiam ali têm uma importância decisiva na aprendizagem dos alunos (BLANCO, 1995). Na inserção da criança com TDAH nesse ambiente, devem ser ponderadas algumas orientações no tocante à estrutura do espaço educacional, dos recursos pedagógicos utilizados, dos procedimentos e regras a serem observados em sala de aula.

O ambiente da sala de aula é fator importante na maneira como os alunos se comportam, no desempenho acadêmico. Iluminação, móveis, lugar, ventilação, materiais expostos, cor, áreas de relaxamento e a possibilidade de isolar as distrações durante o trabalho escrito são elementos que devem ser cuidadosamente considerados. Há muitos fatores ambientais que podem ser alterados e regulados para melhorar consideravelmente a performance, em sala de aula, de alunos com TDAH (RIEF, 1998; BENCZIK & BROMBERG, 2003).

No passado, estudiosos do transtorno solicitavam aos professores que restringissem a quantidade de estímulos na sala de aula, uma vez que poderiam levar a excessiva distração dessas crianças. Barkley (2000) acrescenta que pesquisas que avaliaram esses procedimentos refutam essa teoria; as crianças não melhoravam o comportamento na sala

de aula nem o desempenho acadêmico. Do mesmo modo, a crença de que salas de aula tradicionais são excessivamente restritivas e de que classes que permitem maior liberdade e flexibilidade sejam melhores não foi sustentada por tais pesquisas.

Na estrutura da sala de aula do aluno com TDAH, algumas ações interventivas são notadamente importantes para sua inserção no ambiente acadêmico. A seguir serão discutidas algumas dessas práticas. Pesquisas recentes sugerem que, para crianças com TDAH, cadeiras dispostas em fila (disposição tradicional), voltadas para frente da sala de aula, ainda são a melhor opção. Por sua vez, arranjo modular, no qual várias crianças dividem uma mesa grande - especialmente se voltadas umas para as outras enquanto trabalham - parecem proporcionar estímulos excessivos, podendo favorecer a desatenção no trabalho escolar. Assim posto, alterar a disposição das cadeiras em sala de aula é um meio eficaz para ajudar a melhorar o comportamento e desempenho dessa criança na sala de aula (LOPES & NOGUEIRA, 1998; BARKLEY, 2000; BENCZIK & BROMBERG, 2003; PHELAN, 2004).

A criança portadora do TDAH poderá obter melhor desempenho caso sua carteira esteja numa área próxima do professor e afastada de colegas inquietos, barulhentos. Assim, torna-se mais prático para o professor estruturar as tarefas com a criança, monitorar suas dificuldades e progresso e proporcionar o reforço adequado. Estando a criança sentada na primeira fileira, voltada para a parte da frente da sala, os estímulos visuais e auditivos que apareçam ficarão atrás dela, minimizando sua desatenção. Deverá ainda sentar-se distante da janela ou porta, num local onde as possibilidades de distração sejam mínimas, no meio de colegas que possam oferecer ajuda (LOPES & NOGUEIRA, 1998; BARKLEY, 2000; BENCZIK & BROMBERG, 2003; PHELAN, 2004).

Convém ressaltar que é recomendável ser a estrutura da sala de aula organizada e, sobretudo, previsível. A desorganização interior da criança com TDAH não deve ser reforçada por um ambiente externo desordenado. Importa acrescentar, ainda, que essa criança resiste tenazmente à mudança. A elaboração de um quadro de tarefas e regras da sala, de uma tabela de reforços para cada atividade, pode facilitar a adesão da criança às normas da sala de aula, bem como sua inserção no ambiente escolar (LOPES &

NOGUEIRA, 1998; HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000; BENCZIK & BROMBERG, 2003).

Estudos sugerem ainda a utilização de salas de aula fechadas, que são fisicamente inclusas (como entre quatro paredes e uma porta), consideradas melhores para uma criança com TDAH do que as assim chamadas salas de aula abertas (WHALEN & HENKER, 1981 apud LOPES & NOGUEIRA, 1998). Salas de aula abertas são na maioria das vezes mais barulhentas, agitadas e apresentam inúmeras possibilidades para distração. Barkley (2000) descreve que *pesquisas mostram que ambientes muito barulhentos se associam à menor atenção para o trabalho e a maiores níveis de comportamento disruptivo com crianças com TDAH* (p.243).

3.2.2. Organização do tempo e dos materiais de trabalho

No ambiente de sala de aula, é exigido aos alunos que realizem inúmeras atividades: acompanhem a leitura de um colega, encontrem uma palavra no dicionário, abram com rapidez o livro numa página determinada, localizem uma tarefa solicitada, mantenham seus materiais escolares e mesa organizados. A capacidade de organização do espaço de trabalho e otimização do tempo tem implicações na aprendizagem. Escolares com déficits de atenção têm na desorganização sua característica principal. Os professores podem, contudo, dedicar breves espaços de tempo diariamente para inculcar a importância da ordem, de modo que os alunos organizem seu lugar de trabalho (HALLOWELL & RATEY, 1998; BARKLEY, 2000; CASAS *et. al.*, 2001).

O professor precisa criar e manter um ambiente estruturado e estável. Mesmo nessa estrutura, o comportamento do aluno no decorrer das horas se deteriora, torna-se difícil, sendo necessário, portanto, ajustar o tempo de trabalho desse aluno às suas reais condições; determinar um horário sistemático e facilitar a lembrança deste através de um cartaz Ou uma pequena faixa (HALLOWELL & RATEY, 1998; BARKLEY, 2000; CASAS *et. al.*, 2001).

Convém acrescentar que, nos alunos com deficiência no sistema de atenção as dificuldades de organização do tempo e dos materiais de trabalho são percebidas com nitidez na realização das tarefas escolares de casa. Não é raro esses alunos fazerem anotações incompletas das atividades, não observarem datas para sua avaliação.

O professor deve ainda dialogar com o aluno sobre a tarefa proposta, assegurando-se de que este compreendeu a maneira de realizá-la e de apresentá-la, potencializar habilidades de organização e planejamento que favoreçam sua execução e supervisionar sistematicamente sua realização mediante um contato pessoal com o aluno.

Por fim, o ambiente propício para essa criança é uma sala de aula bem estruturada que receba um número menor de alunos, de modo a permitir um acompanhamento sistemático das dificuldades surgidas, que conte com profissionais da Educação com uma referência teórica básica desse problema.

3.2.3 Recursos materiais

Tendo em vista os objetivos, conteúdos e metodologia selecionados, organizam-se os instrumentos necessários para atingir o que se pretende. Os recursos didáticos estão intimamente vinculados a todos os elementos da ação educacional; são facilitadores da aprendizagem. A finalidade principal dos recursos é dar suporte à tarefa de ensinar, sobretudo aos alunos com necessidades educacionais especiais, que solicitarão adaptações desses ou meios adicionais. É imprescindível adaptar os materiais às possibilidades desses alunos, de modo que compreendam a informação apresentada, no caso do aluno com TDAH apresentando apoios concretos (listas, tabelas, quadros), adaptando o vocabulário, utilizando recursos audiovisuais ou reduzindo e/ou quebrando a informação (BLANCO, 1995; BENCZIK & BROMBERG, 2003).

Tal como refere Gimeno (1986 apud BLANCO, 1995), os recursos didáticos desempenham três funções essenciais: i) *motivadora* - a maneira de apresentar os conteúdos pode despertar o interesse do aluno em resolver a tarefa. Essa característica é essencial em se tratando do ensino do aluno com TDAH; ii) *dar suporte à apresentação do conteúdo* –

desempenha uma função informativa para dar apoio na formação de conceitos; e iii) *estruturadora* - norteia as estratégias de ensino-aprendizagem e os processos metodológicos.

Em virtude da necessidade intrínseca a novidades, exigência do aluno com TDAH, é imperativo utilizar recursos que tornem as aulas mais dinâmicas, motivadoras. Dentre esses, destacamos gravador, computador, retroprojektor, projetor de *slides*, muita cor (giz colorido para a lousa, canetas ou lápis coloridos para registros no caderno ou livro), revistas para recortes, confecção de materiais pelos alunos em função de um assunto estudado (BLANCO, 1995; LOPES & NOGUEIRA, 1999; BENCZIK & BROMBERG, 2003).

Rief (1997 apud MOOJEN, *et. al.*, 2003) apresenta recursos outros que poderão auxiliar o portador desse transtorno em sua aprendizagem: i) uso de computador, responder no livro em vez de copiar no caderno; ii) uso do computador por meio de softwares educacionais e programas especialmente organizados para facilitar a compreensão de conteúdos acadêmicos e iii) uso diferenciado do material matemático: calculadoras e tabuadas, listas de fórmulas e medidas de conversão.

3.3 Atividades interventivas em sala de aula

A intervenção na estrutura da sala de aula acompanha a mudança de procedimentos, atitudes e estratégias que visam a favorecer o desempenho escolar do aluno com TDAH. Grande número de estudiosos³⁶ oferece amplo quadro de propostas interventivas para abordar a criança com TDAH no seu campo acadêmico. Destacaremos a seguir algumas dessas propostas.

- Aumentar a inovação e o interesse nas tarefas com o uso de estimulação exacerbada (ex: cor, forma, textura). Esse incremento parece abrandar o nível de atividade,

³⁶ LOPES & NOGUEIRA; HALLOWELL & RATEY, 1999, BARKLEY, 2000; BENCZIK & BROMBERG, 2003; ANTONY & RIBEIRO, 2004; PHELAN, 2004.

elevar o grau de atenção e melhorar o desempenho (ZENTALL, 1985 apud LOPES & NOGUEIRA, 1998; BARKLEY, 2000; BENCZIK & BROMBERG, 2003).

- O estilo de apresentação das aulas, tarefas e materiais utilizados deve ser modificado, de modo a auxiliar a criança com TDAH a manter o interesse e a motivação. A atenção de uma criança pode ser acentuada com um modelo de aula mais entusiasmado, breve e que possibilite a participação da criança (LOPES & NOGUEIRA, 1998; BARKLEY, 2000; BENCZIK & BROMBERG, 2003; ANTONY & RIBEIRO, 2004).

- As tarefas passivas ou pouco interessantes devem ser intercaladas com tarefas ativas ou de grande interesse, favorecendo a atenção e a concentração. Tarefas que exigem uma resposta ativa possibilitam que a criança com TDAH canalize melhor seu comportamento disruptivo em respostas construtivas (LOPES & NOGUEIRA, 1998; RIEF, 1998; BARKLEY, 2000; BENCZIK & BROMBERG, 2003).

- As atividades acadêmicas devem ser mais breves para se conformarem à capacidade de atenção da criança. Barkley (2000) propõe uma regra que é (...) *determinar a quantidade de trabalho que poderia ser apropriada para uma criança 30% mais nova* (p.244). Devem ser propostos períodos curtos para a sua realização, sendo utilizadas ajudas externas – cronômetros, relógios. O retorno das tarefas a serem corrigidas deve ser imediato (LOPES & NOGUEIRA, 1998; RIEF, 1998; BARKLEY, 2000; ANTONY & RIBEIRO, 2004; CASAS *et. al.*, 2001).

- Aquilo que uma criança sem nenhuma dificuldade de aprendizagem levaria 20 minutos para fazer, custa ao aluno com TDAH horas para concluir (em especial os trabalhos escritos). Então, deve-se limitar a quantidade de tarefas, priorizando as questões importantes e modificando-as, de modo que facilite a compreensão do aluno. O nível de dificuldade da tarefa deve ser alternado com questões fáceis. Não há necessidade de fazer todas as folhas do caderno de exercício, todos os problemas de Matemática ou todas as redações. O professor deve ser flexível, permitindo que o aluno faça um número possível de exercícios (exemplo: meia página, 2 problemas em vez de 4). (RIEF, 1998; BENCZIK & BROMBERG, 2003; ANTONY & RIBEIRO, 2004).

- Aceitar formas opcionais de mostrar o conhecimento, como respostas orais ou ditadas para escrever. Reduzir a quantidade de trabalhos e projetos escritos para esses alunos. Realizar mais avaliações orais do que escritas. O uso da digitação de textos e do gravador deve ser encorajado, como outras opções na realização de trabalhos. É importante estar sensível ao extremo esforço físico que representa para eles escrever algo que parece simples (RIEF, 1998; CASAS *et. al.*, 2001; BENCZIK & BROMBERG, 2003; ANTONY & RIBEIRO, 2004).

- Os momentos da aula dedicados à parte conceitual devem ser intercalados com abreviados momentos de exercício físico. Isso diminui a fadiga e monotonia que crianças com TDAH experimentam durante períodos longos de trabalho escolar. Essa estratégia pode recompor não apenas a capacidade de atenção da criança com TDAH, mas de todas as outras (RIEF, 1998; LOPES & NOGUEIRA, 1998; BARKLEY, 2000).

- Alunos com diagnóstico de TDAH (freqüentemente, crianças muito inteligentes), muitas vezes sabem a informação, contudo não conseguem escrevê-la, sobretudo em testes. É importante propiciar mais tempo para as tarefas. Cabe ao professor ser flexível e consentir que os alunos com essa dificuldade tenham tempo extra para fazer exercícios, testes e/ou liberar que sejam testados oralmente (RIEF, 1998).

- No decorrer do dia, a capacidade de concentração e inibição do comportamento da criança com TDAH tende a diminuir sensivelmente, por isso é aconselhável que os conteúdos acadêmicos sejam trabalhados antes das atividades consideradas não-acadêmicas, que exigem mais atividade (LOPES & NOGUEIRA, 1998).

- Dividir a tarefa em unidades pequenas e administráveis. Algumas crianças têm um desempenho melhor quando trabalham com a folha de tarefas dobrada ao meio, de modo que não possam ver o conjunto da atividade. Fazer a tarefa em pequenas partes para que possa ser completada em diferentes tempos. (RIEF, 1998; LOPES & NOGUEIRA, 1999; BARKLEY, 2000; BENCZIK & BROMBERG, 2003; ANTONY & RIBEIRO, 2004; PHELAN, 2004).

- As orientações devem ser claras e breves, devendo ser apresentadas de maneira visível (cartazes, listas e outros lembretes visuais). *As instruções devem ser repetidas em*

voz alta pelo aluno e depois murmuradas enquanto as segue (LOPES & NOGUEIRA, 1999:28). Confiar na memória da criança e em lembretes verbais quase sempre não funciona. Ao fornecer instruções para uma tarefa, deve-se estabelecer ainda um contato visual com a criança, chamar pelo nome - para não se distrair enquanto é dada a orientação - resumir ao máximo as instruções. A utilização de alguns mecanismos de ajuda – sinais de parar, olhos grandes, ouvidos grandes – na sala para lembrar que deve *parar, olhar e escutar* favorece a gestão do comportamento da criança (RIEF, 1998; BARKLEY, 2000; ANTONY & RIBEIRO, 2004; PHELAN, 2004).

- Alunos com TDAH têm um problema sério com organização e hábitos de estudo. Necessitam de intervenção extra para garantir que as tarefas sejam registradas corretamente, que seu material escolar e local de estudo estejam organizados, que cadernos e carteiras sejam revisados rotineiramente para diminuir o excesso de coisas desnecessárias, e averiguar se estão utilizando estratégias específicas para estudar (RIEF, 1998; BENCZIK & BROMBERG, 2003).

- As tarefas estruturadas, complexas que requerem concentração e persistência, constituem grande desafio para as crianças, sobretudo quando não recebem uma recompensa imediata ou anterior à atividade (LOPES, 1998).

Benczik & Bromberg (2003), com base nos estudos de Zentall (1995), sugerem outras propostas de intervenção para o manejo de situações que decorrem das características do TDAH, conforme expressamos na seqüência.

- Oferecer recompensa ao aluno para a tarefa realizada (apagar a lousa, arrumar as cadeiras, sentar na cadeira da professora, dar recados).

- Incentivar o aluno a tomar nota das palavras-chaves; encorajá-lo a escrever as instruções verbais e tudo o que é considerado relevante.

- Antes de dar início a uma atividade, enfatizar com o aluno ou reescrever as orientações com lápis coloridos, para ter claras as informações importantes.

- Aquelas crianças que interrompem com freqüência devem ser orientadas quanto a reconhecer as pausas na conversação e como preservar e expor suas idéias.

- Anotar tudo o que considera importante na tarefa (escrever à mão, fazer tabelas ou gráficos).
- Grifar, circular ou colorir as orientações das tarefas, palavras mais difíceis, sinais gráficos.

3.3.1 Administração do comportamento do aluno com TDAH na sala de aula

O manejo do comportamento do indivíduo com TDAH constitui desafio heróico, sobretudo para o professor numa sala de aula. Um desempenho escolar satisfatório é pressuposto de um eficiente programa de manejo. Na sala de aula do aluno com esse transtorno, inúmeros problemas surgem em decorrência de suas características. Alguns autores (BARKLEY, 2000; BENCZIK & BROMBERG, 2003; SILVA, 2003; ANTONY & RIBEIRO, 2004; PHELAN, 2004) sugerem táticas que podem ser de grande ajuda para trabalhar essas dificuldades.

Destarte, movimentar-se com regularidade constitui uma necessidade da criança com TDAH. Permitir que se movimente por breves períodos, poder ir ao banheiro, apontar um lápis, ir até a sala da Coordenação, consentir que se desloque de uma cadeira para outra para fazer a tarefa, dar pequenas pausas para toda a sala, para fazer atividades que envolvam movimentos moderados, fazer uma *caminhada pela escola* são concessões necessárias para gerenciar o comportamento dessa criança e o bom andamento da sala (BARKLEY, 2000; BENCZIK & BROMBERG, 2003).

Não é raro a criança com essa desordem apresentar dificuldades de trabalhar em pequenos grupos. As incapacidades impostas pelo transtorno tornam-se visíveis no trabalho em grupo. A proximidade das carteiras e dos colegas pode favorecer um aumento da distração. É relevante que o professor faça experimentações para descobrir como essa criança participa do grupo e realize os ajustes necessários (BARKLEY, 2000; BENCZIK & BROMBERG, 2003; SILVA, 2003; ANTONY & RIBEIRO, 2004; PHELAN, 2004).

Notadamente, valorizar os pontos fortes é uma eficiente estratégia para conter o comportamento da criança com TDAH. É importante que o professor descubra em quais atividades a criança tem desempenho satisfatório, de modo a proporcionar oportunidades para expressar esses pontos fortes; interessar-se mais pelo que é capaz de fazer, por seus talentos e não somente por suas deficiências. Enfatizar mais as qualidades do que os supostos déficits. Seguramente, reconhecer e reforçar esses pontos fortes, além de elevar a auto-estima estimula sua disposição para colaborar em outras tarefas (BARKLEY, 2000).

O professor deverá informar previamente à criança as regras e conseqüências de cada comportamento e ação em sala de aula. Cabe a ele ajudá-la a lembrar-se dessas regras e conseqüências e repeti-las em voz alta. As conseqüências devem ser apresentadas imediatamente ao comportamento e, com freqüência, em função do déficit na motivação da criança. A criança com TDAH é menos sensível a elogios sociais e reprimendas, logo, as conseqüências das ações devem ser severas, de maneira a motivar a criança a desempenhar o comportamento pretendido (LOPES & NOGUEIRA, 1999; BARKLEY, 2000).

O professor, ao dispor de recompensas, incentivos, punições e respostas para o manejo do comportamento da criança, deve usá-las de forma rápida e imediata. Recompensas e incentivos devem ser utilizadas em vez de punições, de modo que o aluno não perceba a escola como um local onde mais ocorre punição do que recompensas. Ignorar o comportamento é um dos primeiros procedimentos para lidar com uma leve transgressão na criança com TDAH, funcionando melhor se associado a elogios. Mesmo quando é aplicado um programa de recompensas eficiente, contudo, ignorar pode ser um corretivo ineficiente para modificar um comportamento indesejado (BARKLEY, 2000).

Nessas estratégias de manejo, Barkley (2000) considera as reprimendas como sendo, possivelmente, as conseqüências negativas mais usadas em sala de aula, variando consideravelmente em grau de eficiência. *Reprimendas breves, específicas, dadas rapidamente, sem muita emoção (metódicas) e consistentemente auxiliadas por outras punições podem ser eficientes (...)* (p.254). Esse autor apresenta ainda as *penalidades* como envolvendo *a perda ou remoção de uma recompensa baseada na demonstração de mau comportamento* (p.255). A *sanção*, por sua vez, refere-se ao tempo durante o qual os reforços positivos ou recompensas são impraticáveis.

Conforme a reflexão de Welch (PHELAN, 2004), existem duas regras básicas que podem ser aplicadas à sala de aula: 1) os alunos estão na escola para trabalhar /aprender; e 2) o comportamento do aluno não deve interferir no trabalho/aprendizado das outras. Os alunos com TDAH do tipo predominantemente desatento costumam ter dificuldades com a primeira regra e as do tipo combinado apresentam problemas com ambas. De acordo com essa pesquisadora, o professor deve dividir as atitudes, comportamentos desses alunos em três categorias: i) comportamento que pode ser ignorado (não viola nenhuma regra); ii) comportamento não destrutivo, mas apenas desatento (infringe apenas a primeira regra); e iii) comportamento destrutivo (transgredir a segunda regra e, muitas vezes, a primeira também).

Destarte, os alunos com TDAH, tanto os do tipo combinado como os do tipo desatento, com frequência, apresentam atitudes que parecem problemáticas e, no entanto, são formas de manifestar as características do transtorno. Pode ser de grande valia a esses alunos o que Welch chama de *objetos legais de manuseio*, artefatos como um carrinho, uma escovinha. Nessa categoria de comportamento ignorável, estão as atitudes que fazem parecer que o aluno está desatento, quando na verdade está com sua atenção concentrada. Esse aluno tem dificuldade em estabelecer um contato visual com a professora, por isso, ao fazer uma pergunta ou sugerir que o aluno repita uma instrução, o professor aprende a distinguir os momentos em que ele esteja distraído ou atento. A desatenção aparente pode ser ignorada e a desatenção real deve ser trabalhada (BENCZIK & BROMBERG, 2003; PHELAN, 2004).

O comportamento considerado não destrutivo, mas desatento, pode ser contornado com simples intervenção do professor. Quando um aluno apresenta dificuldades em fazer as tarefas, mas não está comprometendo o andamento da sala, um *sinal secreto* que tenha sido combinado previamente entre os dois pode resolver serenamente a questão. Se a criança com TDAH está sonhando acordada, por exemplo, o professor deve se posicionar num local onde possa ser visto e gesticular, fazer um sinal para trazê-la de volta. O gesto simples de colocar a mão no ombro da criança ou o dedo em sua carteira atingem grandes resultados (PHELAN, 2004).

No caso da conduta do aluno que interfere na aprendizagem das outras, o considerado comportamento destrutivo, Phelan (2004) aponta o procedimento 1-2-3³⁷ como o mais apropriado. Segundo ele, advertências verbais ou *abertura de contagem* devem ser feitas imediatamente após o comportamento em foco.

Ante a dificuldade de conduzir uma criança com TDAH, o professor pode não considerar a realidade problemática que acompanha essa criança e se tornar enfurecido, confuso ou, por muito menos, frustrado quando suas tentativas de controle são ineficientes. A criança com esse transtorno consegue trazer à tona o pior no professor, seu comportamento desestrutura a rotina de uma sala de aula, o que com frequência resulta em professores se sentindo terrivelmente culpados de seus erros, reações, intervenções ineficientes. É importante que o professor considere todas essas questões e respeite seus limites físicos e conceituais e continue buscando meios de conduzir paciente e eficientemente a criança com TDAH.

³⁷ Método proposto diante das dificuldades no manejo desse tipo de comportamento (PHELAN, 2005:200)

1. Passar um curto período, em uma área predeterminada da sala.
2. Passar um período afastado, em outra sala de aula, com outro professor que concordou em cooperar.
3. Perda de privilégios ou recompensas

AS ESTRATÉGIAS – O ALUNO COM TDAH

AS ESTRATÉGIAS E O ALUNO COM TDAH

4.1 Aprendizagem - contextualização histórica

Ao longo do tempo se observa uma mudança na demanda de aprendizagem, outras exigências de saber consideravelmente novas suplantam antigos conhecimentos anteriormente considerados necessários e que nos dias atuais parecem obsoletos. Não apenas se modifica *o que se aprende*, mas igualmente *a forma como se aprende e se ensina* (POZO, 2002).

Destarte, a conjunção de inúmeras transformações sociais, tecnológicas e culturais resulta numa deteriorização crescente da concepção tradicional de aprendizagem, baseada na assimilação e reprodução *memorística* dos conhecimentos. Pozo (2002) se refere a uma nova cultura de aprendizagem que se define como

Uma educação generalizada e uma formação permanente e massiva, por uma saturação informativa produzida pelos novos sistemas de produção, comunicação e conservação da informação, e por um conhecimento descentralizado e diversificado. Essa sociedade da aprendizagem continuada, da explosão informativa e do conhecimento relativo gera algumas demandas de aprendizagem que não podem ser comparadas com as de outras épocas passadas, tanto em qualidade como em quantidade (:30).

Nesse contexto, as exigências sociais superaram em muito a capacidade e os recursos de aprendizagem do indivíduo. Parece que aprendemos cada vez menos porque se impõe que aprendamos cada vez mais e com maior complexidade. Nos dias atuais, a discrepância entre o que deveríamos aprender e o que realmente conseguimos é cada vez maior. Essa distância é resultado de características que definem a atual conjuntura da aprendizagem – sociedade da aprendizagem, sociedade da informação, a sociedade do conhecimento descentrado³⁸ - em comparação a épocas anteriores (POZO, 2002).

³⁸ Termos utilizados por Pozo (2002) para definir uma nova cultura de aprendizagem nos tempos atuais.

Pozo (2002) considera que jamais houve um tempo em que tantas pessoas aprendem tantas coisas diferentes ao mesmo tempo, e tantas dedicadas a fazer com que outras aprendam. Chamou de *sociedade da aprendizagem* a demanda contínua e massiva de aprendizagem. A multiplicação de espaços de aprendizagem e suas metas constituíram uma outra característica dessa sociedade da aprendizagem. Ao indivíduo é reclamado aprender muitos e diferentes saberes. Além do mais, tendo que aprender muitos conhecimentos distintos, com diferentes fins, é necessário que saiba adotar estratégias diferentes para cada uma delas, esbarrando noutra característica, que é a necessidade de *aprender a aprender*.

Assim sendo, *o aprender a aprender deve ser uma das metas fundamentais de qualquer projeto educacional* (POZO, et.al., 2004). Urge, portanto, que professores e alunos adquiram diferentes ferramentas para enfrentar tarefas diversas, para ensinar e aprender. *Para que seja fácil aprender coisas distintas é preciso aprender a aprendê-las. As estratégias de aprendizagem devem ser um dos conteúdos fundamentais da educação básica nas sociedades presentes e futuras* (POZO, 2002:34).

Pozo (2002) se referia ainda a uma sociedade da informação, historicamente vinculada ao desenvolvimento de novas tecnologias *no armazenamento, conservação e difusão da informação* (p.34). Nas últimas décadas do século passado e início deste, assistiu-se a uma terceira revolução³⁹ nos suportes da informação, decorrendo em mudanças radicais e abrindo espaço para essa nova cultura de aprendizagem. A informação não precisa ser buscada pelo homem, pois é antes encontrada por ela. Estamos sendo abarrotados, excessivamente alimentados de informação, de modo que a primazia e a exclusividade da informação se encontram cada vez menos na escola. Esse autor considera que a informação que as crianças absorvem é fragmentária, confusa, superficial. É uma cultura de retalhos de conhecimento, sendo necessário reunir as informações para obter um significado. Acrescenta ainda que:

Sofremos uma certa obesidade informativa, conseqüência de uma dieta pouco equilibrada, daí que temos de nos submeter o quanto antes a um tratamento capaz de proporcionar novos processos e estratégias de aprendizagem que ajustem a dieta informativa a nossas verdadeiras necessidades de aprendizagem (p.36).

³⁹ Historicamente a primeira revolução foi o aparecimento da escrita e a segunda a invenção da imprensa.

Os programas escolares são organizados, em grande parte, desconsiderando essa sociedade da informação, em que os alunos têm limitadas oportunidades de organizar e dar sentido a esses conhecimentos informais, conectando-os com o saber escolar, que, por sua vez, costuma ser pouco interessante, atrativo. A aprendizagem que se pretende deve selecionar esses saberes informais, integrá-los, repensá-los e dar sentido a eles, de modo a reconstituí-los, dando-lhes uma nova forma ou estrutura.

4.1.1 As formas de aprendizagem

Analogamente às transformações ocorridas na aprendizagem em decorrência da evolução nas tecnologias da informação e da organização social do saber foram elaboradas, paulatinamente, modelos e teorias que acompanhassem e explicassem esses fenômenos. A aprendizagem reprodutiva que predominou durante muitos séculos, mantendo-se quase absoluta, pelo fato de responder mais prontamente às exigências sociais em que era implementada, não impediu o aparecimento, desde épocas remotas, de formas alternativas para a aquisição do conhecimento (POZO, 1998, 2002).

Marton & col. (apud POZO, 1998), investigando a forma pela qual os alunos realizavam tarefas escolares – ler um texto ou um artigo – identificou diferentes formas de abordar o conhecimento: o enfoque superficial e o profundo. O primeiro caracterizava-se por um incremento no conhecimento, memorização ou repetição literal da informação; diferentemente, o enfoque profundo busca abstrair significados e, em última instância, compreender a realidade. Esses enfoques correspondem a duas formas de aprendizagem – por associação e reestruturação - uma mais repetitiva ou mecânica e outra mais reflexiva ou consciente. Essa distinção não é nova e está presente em múltiplas posições teóricas, não sendo raro perceber a similaridade entre essa diferença e a estabelecida por Ausubel entre os processos de aprendizagem de memória e significativa, entre a aprendizagem produtiva e improdutiva na *gestalt*, aprendizagem em sentido amplo e sentido restrito em Piaget, ou a

distinção entre processos indutivos e dedutivos na formação de conceitos feitos por Vygotsky.

Sobre a aprendizagem por associação e reestruturação, Pozo (1998) considera

(...) a aprendizagem por associação caráter mecanicista, na qual o sujeito adquire uma cópia ou reprodução mais ou menos elaborada da realidade, e a aprendizagem por reestruturação, de caráter estrutural e organicista, na qual se aprende reorganizando os próprios conhecimentos, a partir de sua confrontação com a realidade ou, o que vem a ser o mesmo, estruturando a realidade a partir dos próprios conhecimentos e reestruturando estes últimos a partir da realidade (p.183).

Assim sendo, na Psicologia Cognitiva, pode-se falar da existência de duas diferentes tradições cognitivas - uma de caráter mecanicista e associacionista e a outra de natureza organicista e estruturalista. A primeira, considerada a que predomina, é representada pelo processamento da informação e a outra defende uma concepção do sujeito anti-associacionista. Desde 1956, a tendência organicista tem ganhado espaço na Psicologia Cognitiva, agindo no interior do associacionismo (POZO, 1998).

As leis ou princípios da aprendizagem associativa foram reformuladas e definidas, em parte por filósofos empiristas, como Locke ou Hume, e, principalmente, pelo comportamentalismo no último século. A concepção da aprendizagem como um processo associativo perdura até os dias atuais e está baseada na chamada *teoria da cópia*, segundo a qual o conhecimento apreendido é simplesmente uma cópia da estrutura real do mundo. (...) *a aprendizagem consiste em formar e reforçar associações entre duas unidades verbais* (POZO, 1996:166). O sujeito é um simples receptor passivo de informação, e o seu conhecimento mera réplica dos saberes que recebe (POZO, 2002).

Processos de aprendizagem associativa como a condensação da informação e a automatização do conhecimento otimizam nossos limitados recursos cognitivos (POZO, 2002). A memória de trabalho ou de curto prazo, como vimos, tem uma capacidade restrita para armazenar informações, portanto, condensar ou fundir peças de informação – se reduz a unidades ou peças - que se recuperam como única informação constitui eficaz mecanismo de aprendizagem que potencializa a retenção dessa informação na memória. *O mecanismo mediante o qual se condensa a informação é a repetição ou o repasse* (POZO, 2002:117).

A condensação da informação permite organizar na memória permanente peças de informação recuperadas de forma rápida, conjunta e com baixo consumo de recursos cognitivos. O mecanismo de condensação⁴⁰ não apenas agrupa, reúne a informação, como também costuma automatizá-la (POZO, 2002).

Outrossim, a estratégia de formar pacotes de informação, chamados *chunks* (que, em inglês, significa pedaço, fragmento), a possibilidade de armazenar informações em blocos, quebrar informações extensas e estruturá-las em unidades são de grande valor para alunos com TDAH, uma vez que apresentam deficiências em sua memória de curto prazo, exibem uma capacidade de armazenamento ainda mais limitada, comprometendo em parte sua aprendizagem.

Sobre o mecanismo de automatização do conhecimento, Pozo (2002) considera

Á medida que se condensam e se recuperam juntas certas representações, numa só peça, habitualmente também vão se automatizando, quer dizer, vão sendo executadas com um consumo cada vez menor de recursos atencionais. Podemos dizer que, com a prática repetida, certas aprendizagens se consolidam, na memória de trabalho, até o ponto de passarem de atividades controladas a rotinas automatizadas, sem controle consciente (p.119-20).

Ademais, a aprendizagem em grande parte da história foi direcionada essencialmente para a memorização ou repetição cega das informações com o objetivo de condensá-las e automatizá-las. Ainda hoje, boa parte da aprendizagem escolar e não escolar continua se orientando, muitas vezes de forma implícita, em processos associativos. Exige somente que o professor apresente, de modo claro e detalhado, a informação que o aluno deve *empacotar* e propicie as orientações e condições adequadas, para que estes repitam a informação até consolidar, condensar e automatizar esses pacotes de informação. Além disso, a aquisição desses pacotes de informação tem um proveito relativo para aprendizagens futuras. Se na cultura tradicional da aprendizagem defendia-se a idéia de que tudo o que era importante devia ser arquivado na memória (permanente) dos alunos, nesta sociedade, com um volume exacerbado de informações, deveriam se *empacotar* somente

⁴⁰ Memorizar uma seqüência de números – 178462 – organizando em pequenas peças – 17 84 62 – condensando a informação em pedaços.

aqueles saberes que serão considerados funcionalmente relevantes para a aquisição de outros conhecimentos (POZO, 2002).

A aprendizagem associativa apresenta a repetição e junção de peças, sem conseguir compreender o que está sendo realizado como sua principal limitação. Juntar partes que compõem um todo informativo não significa compreendê-lo. *A compreensão requer nem tanto juntar ou justapor os elementos de informação como organizar esses elementos, relacionando-os em uma estrutura de significado* (POZO, 2002:125). É imprescindível compreender o significado da informação e não somente tentar *copiá-la*. Compreender significa traduzir uma informação às próprias palavras, reconstruí-lo a partir dos saberes guardados na memória; requer ainda um envolvimento pessoal e exige mais esforço, supondo mais consumo de recursos cognitivos, que apenas decorar (POZO, 1996, 2002).

A aprendizagem construtiva busca extrair o significado do texto. O aluno organiza o conteúdo e em seguida o apresenta a sua memória, tentando dar significado a partir dos conhecimentos prévios que mobilizou. Quando esses saberes formalizados anteriormente são ativados para dar sentido e organizar novas aprendizagens, a conexão deles com os novos conteúdos de aprendizagem resulta, por meio de processos de formulação dinâmica, por transformar esses conhecimentos prévios, fazendo com que a partir deles se façam novas informações (POZO, 1996, 2002).

As teorias da reestruturação consideram a mudança como um processo inerente ao organismo, adotando uma postura organicista (POZO, 1996:169). Nessa perspectiva aprender é reestruturar as próprias teorias ou estruturas cognitivas, constituindo o processo mediante o qual uma estrutura mais simples elabora outra mais complexa.

O homem dispõe de duas formas diferentes de apreender o mundo. De um lado, sabemos dizer coisas sobre a realidade que nos cerca, de outro, sabemos fazer algo que interfere nessas mesmas realidades. Dizer e fazer são duas maneiras distintas de conhecer. Com freqüência, a educação orienta sobre o que se deve fazer, mas não instrui como fazer. Os alunos queixam-se de que o ensino é predominantemente teórico e pouco prático, resultando num grande abismo entre o *saber dizer* e o *saber fazer*. Saber fazer algo, não somente dizê-lo, se refere aos procedimentos, que, por sua vez, são concebidos como um

conjunto de ações ordenadas, orientadas para a realização de uma meta (VALLS, 1993 apud P-ZO, 2002:228). Esses procedimentos podem ser classificados em técnicas - destrezas, habilidades, hábitos - e estratégias – táticas, planos - Os professores defendem a noção de que as deficiências no saber fazer de seus alunos é uma incapacidade de aplicar o aprendido; os alunos encontram dificuldades de transformar seus conhecimentos acadêmicos em ações (POZO, 2002).

4.2. O treinamento técnico e as estratégias de aprendizagem

A apreensão de técnicas ou habilidades sejam motoras ou cognitivas, fundamentam-se numa aprendizagem associativa, reprodutiva. No treinamento técnico, são identificadas três características principais: a) a exposição de instruções verbais ou por meio de um modelo; b) a prática das técnicas apresentadas até sua automatização; c) o aprimoramento e transferência das técnicas aprendidas para novas tarefas (POZO, 2002).

O treinamento técnico habitualmente se inicia com a apresentação de instruções para fixar o objetivo da atividade e explicitar a seqüência de atitudes e ações que devem se realizar e/ou a partir de um modelo de como se executa a ação. Algumas habilidades complexas somente são aprendidas com o auxílio de um modelo. Desse modo, na primeira fase de treinamento, deve se *decompor a técnica nas unidades mínimas componentes, atraindo a atenção sobre os elementos relevantes em cada passo e sobre a própria ordem seqüencial em si.* (POZO, 2002:232) Para que essa instrução seja eficiente, cabe ao educador:

(...) tomar como unidades mínimas componentes procedimentais ou habilidades procedimentais ou habilidades já dominadas pelos alunos (...); a quantidade de elementos que acompanham a seqüência não deve ser excessiva (...); deve atrair a atenção sobre as características relevantes de cada elemento (...); se for possível, devem compor globalmente um esquema ou programa de ação congruente com aprendizagens anteriores, fazendo o aluno perceber a lógica geral do programa para além de cada elemento individual da seqüência. (id.).

A fase seguinte do treinamento técnico refere-se à prática da seqüência apresentada pelo professor. Considerada uma das fases decisivas nesse processo, tem como objetivo *condensar e automatizar* o encadeamento de ações numa técnica ou rotina aprendida. Aprender a dirigir é uma complexa ação que inicialmente é decomposta numa série de procedimentos consecutivos (tirar o pé do acelerador, pisar no freio, mudar a marcha, soltar a embreagem) e que se transformam numa ação condensada, como consequência de uma prática repetida, em que o indivíduo a desenvolve como uma só ação e não como uma série de atos sucessivos. Além de condensar a técnica, esta é ainda automatizada. O professor nesse processo tem a importante tarefa de supervisionar o exercício da prática, realizando ajustes, corrigindo erros antes que a técnica seja condensada e automatizada; isso porque, uma vez *empacotada*, é muito mais complicado modificar (POZO, 2002).

Pozo (2002) refere-se à fase do *aperfeiçoamento e transferência do procedimento para novas situações* (p.233), como última etapa desse processo de treinamento técnico, baseada na adequação da técnica para novas possibilidades de aplicação. Tendo dominado uma técnica, o aluno deverá utilizá-la em situações novas, o saber *empacotado* é alargado em novos contextos. Apesar dessa modalidade de apreender o conhecimento, existe outra que vai além do simples treinamento técnico, que é a compreensão do que se está fazendo.

A repetição irrestrita de uma técnica, de uma rotina automatizada, pode ser ineficiente em algumas situações de aprendizagem, dadas certas condições. Pozo (2002:234) citando Monereo *et. al.*, (1994), acrescenta:

Em geral, quanto mais mudarem as condições em que é preciso aplicar as técnicas adquiridas, mais necessário será ir além do treinamento técnico e proporcionar aos aprendizes uma compreensão de quando, como e por que utilizar essas técnicas e não outras, quer dizer, o conhecimento condicional das condições de uso das técnicas.

Por conseguinte, em algumas situações, a técnica somente será eficaz se for seguida de uma boa estratégia, ou seja, um plano que regule a utilização dessas técnicas. Alguns exemplos de treinamento de técnicas esportivas servem para ilustrar essa asserção. Enquanto esportes como salto em altura, lançamento de dardo em atletismo - esportes antes

de tudo que exigem a aplicação de técnicas individuais, cabendo um bom treinamento técnico para assegurar um desempenho satisfatório, esportes como futebol e xadrez, além de demandarem uma formação técnica consistente, requerem boa estratégia (POZO, 2002).

Convém ressaltar que todo procedimento – ler, sublinhar, tomar notas, fazer esquemas – pode ser usado de forma meramente técnica ou estratégica. Importa menos diferenciar que procedimentos são técnicas e quais são estratégias, do que distinguir quando se utiliza um procedimento de forma técnica (ou seja, rotineira, sem planejamento nem controle) e quando se usa de modo estratégico. *As estratégias são procedimentos que se aplicam de modo controlado, dentro de um plano projetado deliberadamente com o fim de conseguir uma meta fixada* (POZO, 2002:235; POZO *et. al.*, 2004).

O uso estratégico de procedimentos diverge da mera aplicação técnica, pois requerem *planejamento e controle da execução*. Não se pode referir que mera execução mecânica de certas habilidades seja a utilização de uma estratégia de aprendizagem. Para tanto, é necessário um planejamento dessas habilidades que, a partir de um metachecimento, elabora uma seqüência que faz com que essas habilidades sejam empregadas de modo estratégico. Nesse processo, é imprescindível ao aluno refletir sua ação, compreender o que está realizando, um Metachecimento sobre os procedimentos aplicados (POZO, 1998; POZO *et. al.*, 2004).

Não obstante, o uso eficiente de uma estratégia implica o domínio das técnicas que a compõem. Nesse sentido, *o domínio estratégico de uma tarefa exigirá previamente um domínio técnico, sem o qual a estratégia não será possível* (POZO, 2002:236). A aplicação de uma estratégia é assegurada por uma base aprendida de técnicas que serão mobilizadas a depender dos objetivos que se quer atingir. Kirby (1984 apud NISBET & SHUCKSMITH, 1987) corrobora tal asserção, referindo que *uma estratégia é essencialmente um método para empreender uma tarefa e mais geralmente para alcançar um objetivo. Cada estratégia utilizará diversos processos no transcurso de sua operação* (traduzimos).

Pozo (2002), citando Echeverría (1994), considera algumas fases de aplicação de umas estratégias: estabelecer o objetivo da estratégia – o que se pretende atingir; selecionar uma estratégia para atingir esse objetivo; aplicar a estratégia, executando as técnicas que a

compõem; avaliar o cumprimento dos objetivos propostos no decorrer e final da aplicação da estratégia (POZO, 2002; POZO *et. al.*, 2004).

Destarte, as estratégias são compostas de técnicas anteriormente aprendidas, entretanto não se reduzem a elas. As estratégias exigem recursos cognitivos para controlar e executar essas técnicas, solicitando ainda uma reflexão consciente, uma revisão dos procedimentos mobilizados – metacognição. Além destes componentes, há outros mecanismos necessários para fazer uso de uma estratégia; dispor de conhecimentos específicos na área em que será aplicada a estratégia – incluindo não só informação verbal, mas um conhecimento conceitual expressivo - mobilizar as estratégias de apoio, que servem de suporte para a aquisição de conhecimentos. Por fim, fazer uso de uma estratégia exige dispor de saberes complexos que superam o treinamento técnico (POZO, 1996, 1998, 2002; POZO *et. al.*, 2004).

Convém referir que, recorrendo à analogia da atividade esportiva para demarcar as diferenças entre o treinamento em técnicas e em estratégias, compreendem-se de forma clara suas divergências e relações (NISBET E SCHUCKSMITH, 1987; POZO, 2002). O treinador de uma equipe orienta seus jogadores em uma série de técnicas. Esses devem mecanizar ou automatizar essas habilidades em movimentos de ataque e defesa. Ademais, o treinador necessita das habilidades dos jogadores. A utilização dessas técnicas em forma de tática ou estratégia, porém, está sujeita às informações sobre a equipe adversária, trabalho que inicialmente cabe ao treinador. Primeiramente é o treinador (professor) que dispõe de quase todos os componentes da tática ou estratégia (conhecimento, objetivos estabelecidos, avaliação) que planeja a estratégia, e, se preciso, revisa a tática, modifica-a de acordo com o andamento do jogo, adaptando-a a estratégia da equipe opositora. Isso exige do treinador e dos jogadores flexibilidade para conjugar habilidades e estratégias em resposta às situações que se apresentam no jogo. Por conseguinte, se espera do jogador a capacidade de usar de forma estratégica essas técnicas. Assim, gradualmente, o treinador vai transferindo o controle e a responsabilidade das ações aos jogadores, não os levando a somente executar técnicas, mas a selecioná-las, a determinar objetivos e avaliá-las (NISBET & SCHUCKSMITH, 1987; POZO, 1996, 2002; POZO *et. al.*, 2004).

Com relação à aprendizagem, a diferença entre esses processos torna-se significativa, uma vez que o aluno deve desempenhar ao mesmo tempo a função de treinador e de jogador. É uma diferença importante, entretanto, que revela a insuficiência de ensinar aos alunos somente as técnicas, habilidades de ensino desacompanhadas da instrução de como empregá-las. De acordo com Pozo (1996), a aprendizagem repetitiva de técnicas incapacita o aluno de realizar as duas tarefas básicas da metacognição: planejar a execução de ações, resolvendo quais delas são mais apropriadas e avaliar seu sucesso ou fracasso (POZO, 2002).

Importa referir que a transformação dos jogadores (alunos) em treinadores (professores) de si mesmos ocorre de forma gradual. De início, os alunos não são capazes de realizar sozinhos as técnicas exigidas, sendo necessário orientá-los. Com o auxílio do professor, poderão conseguir executá-las, mas ainda não são capazes de usá-las sem uma instrução em uma atividade mais complexa. *O aprendiz é um bom jogador, mas não é capaz de pôr em andamento suas habilidades quando o mestre não está ao seu lado, sussurrando-lhe no ouvido o que tem de fazer (...)* (POZO, 2002:239). É imprescindível, portanto, que lentamente o aluno seja colocado diante de tarefas que exijam reflexão e adoção de estratégias, de modo a responder as diferentes demandas, assumindo assim o controle estratégico.

Echeita & Martín (1995) consideram que, no início, as ações da criança e seus processos cognitivos são orientados e regulados por um adulto e, paulatinamente, a criança vai sendo capaz de assimilar as orientações que o adulto apresenta e regular internamente seu comportamento - como se o que fora apresentado pelo professor agora seja dito por si mesmo. Assim sendo, no primeiro momento, o adulto regula as atitudes da criança – contexto interpsicológico - e noutra ocasião, a criança internaliza tal ação e chega à auto-regulação – contexto intrapsicológico – por meio da linguagem.

Por conseguinte, esse processo de interiorização com a mediação do professor nos remete à intervenção educativa na zona de desenvolvimento proximal do aluno, postulada por Vygotsky (2003). Considera ele que, *com o auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha (...)* *O que é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã* (p.129). Esses processos destacam o papel decisivo do

professor. Esse progressivamente vai transformando seus alunos em treinadores de si mesmos. O aluno será estratégico em sua aprendizagem à medida que o professor for em seu ensino (MONEREO, 1994 apud POZO, 2002; VALDÉS, 2003).

Ante o exposto, podemos considerar ainda na relação professor-aluno o papel fundamental do primeiro como aquele que possibilita o *processo de andaimes* - utilizando o termo de Bruner – em que o adulto constrói um *andaime*, um andar acima do nível da criança, favorecendo meios para que o aluno, apoiando-se neste auxílio, construa o próximo *andar* em seu desenvolvimento (ECHEITA & MARTÍN, 1995).

Pozo (2002) refere que um aluno estratégico, que consegue controlar e dirigir seus próprios processos de aprendizagem, encontra-se em grande vantagem para assimilar todo o arsenal de informações e comportamentos que confrontará na sociedade do conhecimento, nos tempos fluentes.

4.3. Estratégias de aprendizagem na história recente

As estratégias de aprendizagem, como reflexo do que Herbert Simon chamou de *glaciação behaviorista* em Psicologia referente ao aprender, permaneceram encerradas na *caixa-preta* dos processos cognitivos. O behaviorismo refutava tudo o que aparentemente não era observável diretamente, de modo que a aprendizagem estratégica não encontrou espaço em suas rígidas teoria e forma. Programas de treinamento individualizado em que se ensinava aos alunos por meio de técnicas e métodos de estudo, operações essencialmente motoras – reler, repetir, escrever resumos, fazer esquemas, sublinhar – caracterizavam o objetivismo behaviorista (POZO, 2002; POZO *et. al.*, 2004).

Essas técnicas de estudo, muitas ainda presentes em nossas salas de aula, mostravam-se ineficientes. Entre os motivos da pouca eficiência encontra-se a pretensão de ensinar essas habilidades, procedimentos, sem considerar a influência dos conteúdos e dos contextos em que seriam implementadas – sublinhar uma palavra sem saber *o que e para que* assinalar. *Reduzidas ao observável, as estratégias de aprendizagem acabavam se tornando um conjunto de receitas ou de habilidades práticas de utilidade duvidosa* (POZO

et. al., 2004:149). O behaviorismo não se ocupava de como o indivíduo administrava sua própria aprendizagem. Contrariamente, o uso estratégico do conhecimento não se realiza dissociado dos conteúdos e contextos de aprendizagem (POZO, 1996; POZO *et. al.*, 2004).

Em meados da década de 1950, ocorreu a chamada *revolução cognitiva*, quando os processos cognitivos eram liberados do *quarto escuro* onde se mantinham esquecidos. A analogia entre um computador e o funcionamento cognitivo humano, todavia, que sustentava boa parte da Psicologia Cognitiva (POZO, 1998, 2002), não colocou logo as estratégias de aprendizagem no foco de estudos e pesquisa dessa psicologia, implicando uma continuidade da corrente behaviorista mais do que se supunha. Desse modo, processos cognitivos relacionados ao uso consciente dos recursos cognitivos não eram considerados necessários na Psicologia baseada na metáfora computacional, portanto, não investigados, focalizando os estudos para processos como a atenção, percepção, memória (POZO, 1996; 1998; 2002; POZO *et. al.*, 2004).

A partir dos avanços da Psicologia foram desenvolvidos programas para auxiliar o aluno a sistematizar sua aprendizagem, partindo do pressuposto de que se poderia ensinar o estudante a utilizar de maneira eficiente a informação para melhorar a compreensão (POZO *et. al.*, 2004, ORANTES, 2000).

Na última década do século XX, um novo enfoque no estudo das estratégias de aprendizagem preponderou: o pensamento construtivista. Esse enfoque interpreta o ensino e a aprendizagem de estratégias em uma conjuntura teórica na qual se destacam três componentes: *i) a importância da metacognição; ii) a influência dos conhecimentos específicos e iii) a Influência social, fundamentalmente nos cenários educacionais* (POZO *et. al.*, 2004:152).

Flavell, discípulo de Piaget, foi quem primeiro cunhou o termo metacognição na década de 1970, sendo um dos primeiros pesquisadores a interessar-se pela capacidade dos seres humanos de exercer algum controle sobre seus processos cognitivos. A metacognição, a depender da linha de pensamento, concepção teórica de aprendizagem, apresenta diferentes significados. Assim, podemos nos referir a esse conceito como

(...) habilidade de auto-observação (procedimental-cognitivismo), como qualidade de controle executivo (processamento da

informação), como um tipo de reflexão em e sobre a própria ação (pesquisa na ação) ou como um processo de internalização da regulação interpsicológica à intrapsicológica (enfoque sociocultural), entre outros possíveis termos que invocam um fenômeno parecido (POZO et. al., 2004 :153)

Os estudos sobre a metacognição revelaram duas áreas diferentes de investigação desse conceito: o conhecimento dos processos cognitivos e a regulação do conhecimento (MARTIN & MARCHESI, 1995). O indivíduo carece de um mecanismo que a ele permita ter consciência dos saberes que mobiliza e das operações mentais que movimenta para coordenar tais conhecimentos. A consciência da própria cognição designa esse mecanismo. O conhecimento sobre a própria cognição implica ser capaz de ter consciência do funcionamento do seu conhecimento e avaliar os resultados de uma ação implementada na solução de um problema. *Este conhecimento tem um aparecimento relativamente tardio no conjunto de habilidades cognitivas dos alunos (...)* (id:27). O segundo refere-se a um conjunto de habilidades estudadas sob a denominação de metacognição que diz respeito a regulação e controle das atividades que o indivíduo realiza durante sua aprendizagem.

Nesse sentido, a metacognição pode ser compreendida como a capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de refletir sobre como se responde diante de um problema ou uma tarefa (NISBET & SHUCKSMITH, 1987). Esses autores fazem uma analogia da metacognição como sendo *sétimo sentido, a consciência dos próprios processos mentais, a capacidade de refletir sobre a forma em que se aprende, como fortalece a memória, como resolve sistematicamente os problemas* (p.24).

Com efeito, o uso de estratégias de aprendizagem deve estar sempre *situado* em um contexto determinado, tendo em vista as reais condições de aprendizagem, dos recursos disponíveis. O pensamento behaviorista em que um *conjunto de receitas de aprendizagem* poderia ser útil em qualquer situação contrapõe ao enfoque da aprendizagem *situada*, que destaca a importância da adequação da estratégia às condições reais da situação. A aproximação construtivista das estratégias de aprendizagem diz respeito *ao uso estratégico do conhecimento, entre os quais, destaca-se a necessidade de Que esse conhecimento tenha Um forte componente metacognitivo* (POZO et. al. , 2004:156, MONEREO et. al., 2004).

É forçoso instrumentalizar aluno e professor para lidarem com as demandas advindas dessa nova cultura de aprendizagem (POZO, 2002). A necessidade desse aparato teórico se faz sentir ainda mais quando nos referimos a alunos com TDAH. Importa a aquisição de habilidades e competências que propiciem um uso estratégico do conhecimento, podendo ser esse um caminho que responda as exigências desse tempo.

Sobre o uso estratégico do conhecimento, Pozo *et. al.*, (2004) anotam:

Quando um aluno ou um aprendiz reconhece um problema ou uma dificuldade de aprendizagem e planeja ou seleciona ações ou procedimentos específicos para enfrentar tal problema, podemos dizer que está fazendo um uso estratégico de seus conhecimentos (p.145).

Esses autores referem ainda que as estratégias apresentam uma forte característica procedimental à medida que se referem a um plano de ação para atingir certas metas. Uma ação tem vários componentes (planejamento, execução e avaliação), podendo ocorrer que alguns desses se apliquem mais tecnicamente e outros de modo estratégico; o aluno pode lançar-se diretamente na tarefa, sem a realização de um planejamento, mas à proporção que a realiza, supervisiona sua ação, detecta dificuldades, realiza ajustes e pondera o caminho previamente estabelecido (POZO, 2002; POZO *et. al.*, 2004).

O ensino estratégico diz respeito a *uma transferência progressiva do controle da tarefa do professor ao aluno de forma que este tenha cada vez mais autonomia e responsabilidade em sua aprendizagem* (POZO *et. al.*, 2004:158). Valdés (2003) citando Monereo (1999) se refere a esse tipo de ensino como sendo:

(...) um enfoque didático orientado a favorecer a aquisição de estratégias de aprendizagem e mais especificamente, a condicionar o conhecimento porquanto sua finalidade última será conseguir que os estudantes aprendam a ativar os conhecimentos adequados nas condições apropriada (p.370).

A utilização de estratégias está vinculada a situações de aprendizagem construtiva que não demandam a reprodução de conhecimentos já elaborados, mas a elaboração de saberes. É nessa perspectiva que o uso estratégico do conhecimento é elemento indispensável em qualquer cenário de aprendizagem construtiva.

Importa acentuar que, usando uma metáfora do piloto de automóvel com o processo de aprendizagem, compreenderemos melhor a necessidade de o aluno dispor de um metachecimento. Um piloto deve conhecer bem o motor do seu veículo. Sendo ao mesmo tempo engenheiro, esse conhecimento certamente levará a aumentar a potência do motor; analogamente o aluno, por meio do metachecimento, utilizando estratégias de aprendizagem, atinge maior aproveitamento de seus processos de aprendizagem (POZO, 1996). A partir das limitações, incapacidades observadas no TDAH, o professor deve auxiliar o aluno a desenvolver habilidades, descobrir meios, encontrar caminhos, atalhos possíveis que facilitem a feitura do seu conhecimento. As estratégias de ensino do professor devem promover estratégias de aprendizagem que constituam um caminho para que o aluno aprenda de modo significativo.

4.3.1 Estratégias de aprendizagem

O termo estratégia, do grego *strategía*, e do latim *strategia*, quer dizer a arte de aproveitar ou explorar as condições e meios disponíveis, com o fim de atingir objetivos determinados (ANASTASIOU & ALVES, 2004). As estratégias não preceituam ou detalham o rumo de uma ação, mas, como referiu Valls (1990) citado por Solé (1998:69) (...) *são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir.*

As teorias da aprendizagem foram progressivamente deixando de lado os modelos segundo os quais o conhecimento (aprendizagem) do sujeito era uma simples repetição, réplica da realidade, aproximando-se do ideário construtivista, no qual o conhecimento elaborado depende da interação do saber apresentado e com os saberes prévios do sujeito. Paralelamente, os professores descobriram que sua prática não deveria ser direcionada apenas a produzir conhecimentos, mas proporcionar os meios, os processos mediante os quais esses saberes são construídos – ou seja, as estratégias de aprendizagem. Nisbett & Shucksmith (1987) e Danserau (1985), citados por Pozo (1996:178), definem as estratégias de aprendizagem como sendo *conseqüências integradas de procedimentos ou atividades*

que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, armazenamento e/ou utilização da informação.

A primeira referência sobre o uso de estratégias de aprendizagem remonta ao trabalho de Robinson (1961), que apresentou uma seqüência de procedimentos para sistematizar um estudo, cujo método é conhecido como SQ3R – abreviaturas que correspondem às primeiras letras das palavras - *Revisar* (Survey), *Perguntar* (Question) e os 3Rs *Ler* (Read), *Repetir* (Recite) e *Repassar* (Review). Era largamente aplicado por profissionais que orientavam o seguimento fiel dessa série de atividades como requisito para uma aprendizagem. Vale ressaltar as contribuições de Donald Dansereau e Claire Weinstein, que apresentaram a essa temática uma abordagem integral, respaldada tanto em avanços na teoria como no trabalho de investigação (ORANTES, 2000).

Dansereau (apud ORANTES, 2000) referiu dois tipos de estratégias: *primárias* e de *apoio ou secundárias*. As primárias, também chamadas *cognitivas*, estão relacionadas diretamente ao material de aprendizagem, dirigidas à *compreensão e retenção* dos elementos principais de um conteúdo e como complemento necessário à *recuperação e utilização* dos saberes apreendidos em situações práticas. As estratégias de apoio, por sua vez, oferecem ao aluno condições de um ambiente apropriado ao estudo, apresentando as seguintes funções: *organizar e programar* atividades, *controlar a concentração* no curso dessas atividades e *verificar* os resultados pretendidos. De modo a abranger os diferentes aspectos relacionados à aprendizagem do aluno, além dessas estratégias já referidas, podem ser agregadas três novas formas: as motivacionais, de cooperação e de busca de informação (ORANTES, 2000; VALDÉS, 2003).

Cumpramos acrescentar que não pretendemos aprofundar os tipos de estratégias mencionadas, mas abordaremos de modo sucinto as primárias e de apoio. Como refere Orantes (2000:12),

As estratégias primárias estão relacionadas ao processamento da informação. Sua função é ajudar o estudante a focalizar a atenção em partes importantes do texto, representar as relações entre os conteúdos, resumir a informação, gerar metáforas para traduzir noções e conceitos difíceis e memorizar informações (...) O conceito fundamental é servir de apoio ao estudante durante as distintas etapas do processo de aprendizagem escolar. São um apoio para adquirir nova informação, integrá-la a seus

conhecimentos prévios e reestruturá-la enriquecendo-a com novos elementos e por último, para consolidar e aperfeiçoar esses conhecimentos mediante o repasse e a prática mantida (traduzimos).

Danserau (1985, apud POZO, 1996:181) descreve as estratégias de apoio à aprendizagem:

As estratégias de apoio seriam aquelas que, em lugar de se dirigirem diretamente à aprendizagem dos materiais, têm como missão incrementar a eficácia dessa aprendizagem, melhorando as condições em que é produzida. Incluiriam estratégias para aumentar a motivação, a atenção, a concentração e, em geral, o aproveitamento dos próprios recursos cognitivos. (...) viriam a ser auto-instruções para manter condições ótimas para a aplicação das estratégias e, no caso da aprendizagem escolar, podem estar orientadas para o incremento da motivação, da auto-estima e da atenção.

As estratégias de apoio são *dirigidas a preparar o ambiente de trabalho* (ORANTES, 2000). Esse ambiente diz respeito não somente ao espaço físico, organização e programação do estudo, mas também a preparar o estado de ânimo do aprendiz. Apóiam, oferecem suporte, preparam as condições para que a aprendizagem ocorra satisfatoriamente. No caso específico do aluno com TDAH, as estratégias de concentração de atenção constituem eficientes procedimentos que auxiliam em seu processo de aprendizagem (POZO, 1996; ORANTES, 2000).

4.3.2 Estratégias de atenção

O sistema de atenção desempenha inúmeras funções – manter a atividade adequada, ignorar estímulos não relevantes, permanecer em funcionamento para captar nova informação, recuperar a informação correta a partir do conhecimento prévio, mudar o foco *atencional* quando necessário etc – e que tem recursos limitados, exigindo a atuação de poderosos mecanismos de regulação. Ademais, muitos estudiosos acreditam que os problemas de atenção estão relacionados com as dificuldades para regular esses

mecanismos. A essência do transtorno de atenção é um fracasso no sistema regulatório de atenção (HALLOWELL & RATEY, 1994 apud CASAS *et. al.*, 2001).

Outrossim, à medida que os alunos progridem em seu desenvolvimento, as exigências para aprendizagem assumem maior complexidade. As falhas na atenção e mecanismos da memória os precipitam a cometer erros, terem dificuldades de assimilar e armazenar a informação. Estratégias que auxiliem na manutenção da atenção apresentam-se imprescindíveis na aprendizagem, sobretudo, dos alunos nos quais se observa um déficit nessa estrutura cognitiva. Igualmente o professor carece de ferramentas que lhe ofereçam meios de trabalhar com essa limitação. Vejamos a seguir algumas dessas estratégias, conforme ensinam Casas *et. al.*,(2001).

- Utilizar frases curtas, claras, objetivas, assim como de sentenças de sentido ambíguo, cuja compreensão exige do aluno um elaborado processamento da informação;
- focalizar a atenção nos conceitos-chave fazendo, antes de iniciar a explicação, uma lista que inclua estes conceitos (na lousa ou em fichas de manejo pessoal);
- apresentar a idéia central explicitamente ao início da explicação, porque, de outro modo, se exigirá que mantenham ativa na memória uma informação até que apareça a informação essencial;
- incentivar durante as explicações à geração de estratégias de categorização e de formação de imagens mentais dos conceitos;
- propiciar aos alunos um sistema de tutoria de um colega que os ajude a revisar os pontos fundamentais da explicação ou tarefa realizada; e
- os alunos devem ser incentivados a tomar notas, fazer apontamentos sobre o que escutam.

Realizar pausas periódicas durante as explicações, para que disponham de tempo para assimilar a informação e aplicar estratégias para processá-la constitui importante estratégia de ensino do professor. Estabelecer pausas de dois minutos, por exemplo, durante

uma explicação de aproximadamente 20 minutos, permitiria ao aluno com déficit de atenção organizar a informação recebida. Relacionar e organizar a informação com os conhecimentos já constituídos permitirá uma aprendizagem mais significativa (CASAS *et. al.*, 2001).

Por outro lado, professores esperam que seus alunos estejam atentos enquanto falam ou ensinam algo, ou que permaneçam quietos, passivos quando não compreendem o que está sendo explicado. Caso façam muitas perguntas, podem ser alvo de críticas, podendo até ser alvo de exclusões, porém, se não fazem indagações, não conseguem acompanhar o ritmo das explicações, ficam perdidos. No aluno com déficit de atenção, esse cenário resulta no aumento da distração e da inquietude e, conseqüentemente num desempenho acadêmico limitado. Sobre essa questão, Casas *et. al.*(2001) propõem ao professor como estratégias para manejar esse tipo de dificuldade: manter um contato visual frequente com o aluno, a fim de detectar indícios de incompreensão; fazer perguntas frequentes durante as explicações e oferecer uma retroalimentação imediata e precisa às suas respostas; utilizar sinais não verbais (gestos cujo significado somente seja conhecido pelo aluno e o professor), de modo a redirecionar sua atenção durante a explicação; e permitir a realização de uma atividade motora que não seja perturbadora e que o auxilie a compreender melhor (CASAS *et. al.*, 2001).

4.3.2.1. O seguimento de ordens e diretrizes

Interessa notar que alunos com dificuldades na atenção devem receber orientações claras e precisas do professor sobre a atividade a ser desempenhada, antes de sua execução. O cumprimento de ordens e direcionamentos constitui tarefa por demais desafiante para esses indivíduos, exigindo uma adequada distribuição dos recursos de atenção, por exemplo, fazer anotações no caderno e escutar o professor ao mesmo tempo, acompanhar no livro a leitura que um colega esteja fazendo. A capacidade limitada de sustentar a atenção num foco determinado impõe obstáculos a fim de que estejam preparados para escutar – sobretudo a voz do professor. Ademais, apresentam dificuldades para inibir

estímulos e mudar o foco *atencional* quando a situação sugerir, encontrando problemas para desvencilhar-se de uma atividade em que esteja trabalhando para dar início a outra. Ante o exposto, os autores propõem estratégias de atenção que poderiam minorar as dificuldades desses alunos: manter as rotinas na sala de aula; evitar dar vários direcionamentos de uma vez, optando por conceder a primeira orientação e esperar que o aluno a cumpra, para em seguida proceder com a seguinte; escrever essas orientações e indicações no quadro (lousa), usando canetas de cores diferentes para destacá-las; e utilizar sinais visuais e auditivos (como um timbre de voz e uma campainha) para alertar que haverá mudança na atividade (CASAS *et. al.*, 2001).

4.3.2.2 O trabalho em grupo

A organização de grupos para desenvolver um trabalho é de reconhecida relevância na prática pedagógica, hajam vistas as trocas informativas que ocorrerão no seu interior e a possibilidade de uma construção coletiva do conhecimento; e, numa esfera mais ampla, porque a maioria dos indivíduos trabalhará inserido num grupo ao longo de suas vidas. Por outro lado, para alunos cujo sistema de atenção esteja comprometido, este tipo de trabalho propõe desafios imensos, como resultado do esforço desses em auto-regular sua atenção e coordenar suas atividades com o restante dos membros do grupo – partilhar os materiais com os colegas, cooperar com seus membros para completar as tarefas propostas.

O funcionamento deficiente do sistema atencional resvala em sérios entraves para trabalhar em grupo. Os alunos devem centrar-se na questão sobre a qual trabalham e contribuir com as idéias consideradas relevantes; desse modo, é pouco provável que esses alunos mantenham sua atenção centrada no tema e que sigam o fio condutor da discussão do grupo. Esses alunos encontram dificuldades de compreender o que dizem seus colegas, podendo interpretá-los de forma errada, solicitando com frequência a repetição do que disseram. No grupo, enquanto aguardam o momento em que podem intervir, a limitada capacidade da memória os faz esquecer o que desejariam dizer e assim comprometem a

regra principal do trabalho em grupo, que é permanecer na temática Sobre a qual se está trabalhando (CASAS *et. al.*, 2001).

Casas *et. al.*(2001) sugerem algumas estratégias que ajudam na integração de alunos com problemas de atenção nos trabalhos em grupo: escolher criteriosamente os componentes do grupo, de maneira que o aluno com dificuldades esteja incluído em um grupo de colegas considerado modelo; manter a estrutura do grupo de modo a impedir que a grande quantidade de estimulação seja uma carga adicional; determinar objetivamente, com o auxílio de cartões visuais, as metas e regras do grupo; especificar as funções de cada um dos participantes do grupo; providenciar para que haja materiais disponíveis para que todos os estudantes se mantenham ativos e estejam fazendo algo em todo momento.

4.3.2.3 Trabalho independente

Os alunos devem ser capazes de resolver de forma individual e corretamente suas tarefas escolares, solicitando o auxílio do professor quando notadamente necessário, exigindo, portanto, que esses disponham de um sistema atencional eficiente, de modo a serem capazes de focalizar a atenção de forma seletiva nos aspectos relevantes e desconsiderar as informações que não sejam importantes. Casas *et. al.*(2001) propõem que os alunos com deficiências no sistema de atenção podem ser ajudados quando das exigências escolares, com o auxílio do professor adotando estratégias como:

- diminuir o número e a complexidade dos estímulos, de modo a facilitar a seleção daqueles considerados relevantes para a realização das tarefas propostas. Simplificar o mais possível às orientações para a execução dessas atividades;
- dar orientações para a realização dos tarefas mediante única modalidade sensorial. Assim, caso as indicações sejam repassadas verbalmente, o professor não deve utilizar sinais visuais que exijam um esforço de atenção de processamento extraordinário, evitando uma sobrecarga;

- averiguar se o aluno com déficits de atenção não tenha perdido nenhuma informação importante para a execução correta das tarefas. Em seguida à explicação direcionada aos alunos em geral, o professor deve solicitar ao estudante que repita a informação para se assegurar de que a compreendeu;
- ajustar o tempo do trabalho à capacidade de permanência da atenção do aluno. O tempo despendido para a tarefa é aumentado progressivamente por meio do reforço. Para incentivar o aluno, o professor pode determinar o tempo em que este deve permanecer numa tarefa e, em seguida, motivar o próprio aluno a registrar o tempo; e
- movimentar-se pela sala de aula para averiguar em que parte da atividade o aluno se encontra, fornecendo-lhe informações sobre sua tarefa, dando-lhe um retorno rápido dos acertos e erros.

Alunos com dificuldades de atenção encontram particularmente dificuldades em alguns aspectos concretos na prática pedagógica: i) tarefas repetitivas e monótonas, notadamente pouco motivadoras, reclamando um esforço e atenção prolongados. Propor atividades que favoreçam a reelaboração de informações e não a mera repetição. Destacar os estímulos relevantes por intermédio de cores, permitir o uso de recursos de apoio (computador, calculadoras), utilizar o sistema de tutoria são meios que facilitam essa construção; ii) tarefas complexas e longas que requeiram a permanência demasiada do esforço e atenção do aluno. Divisão da palavra em sílabas, conceituação da palavra e construção de frases em que esta esteja incluída são algumas dessas atividades. Por conseguinte, haverá grande probabilidade desse aluno não concluir esse tipo de tarefa. O professor pode usar como estratégias para auxiliar esses alunos: dividir as tarefas longas, complicadas em frases, propondo um tempo para que o aluno conclua cada uma delas; e ensinar e motivar o uso de auto direção (LOPES & NOGUEIRA, 1998; RIEF, 1998; BARKLEY, 2000; CASAS *et. al.*, 2001; BENCZIK & BROMBERG, 2003; ANTONY & RIBEIRO, 2004).

Casas *et. al.*(2001) sugerem como importante estratégia de manejo da atenção o discurso auto dirigido. Essa auto direção possibilita ao aluno parar e considerar o que precisa fazer (qual o meu problema?), apontar possíveis estratégias de atuação (qual o meu

plano?), observar e regular sua execução (estou seguindo meu plano?) e reforçar sua atuação. Assim sendo, o professor deve realizar um trabalho individual com esses alunos para que aprendam a regular a realização de tarefas complexas por meio da fala pessoal em voz alta, sem atrapalhar o restante da turma. Conforme anota Vygotsky (2003), o discurso exterior evolui para o discurso interior.

4.4. O professor e a criança com TDAH

Em face dessa nova cultura de aprendizagem (POZO, 2002) que se delineia nos tempos atuais, diante da avalanche –e informações apresentada e exigida ao aluno – sociedade da informação - é imprescindível formar um aluno crítico, solucionador de questões, capaz de filtrar informações relevantes, mais do que armazenar dados como uma enciclopédia. É imperativo ao professor ensinar o aluno a aprender a aprender. Para tanto, deve refletir como ele próprio aprende para compreender como aprendem seus alunos e dessa forma ensinar-lhes modos estratégicos de aprender (VALDÉS, 2003). Em se tratando do aluno com TDAH, essa exigência é premente.

É imprescindível que o professor disponha de um aparato pedagógico que lhe possibilite desenvolver nos alunos habilidades próprias e necessárias para aprender a aprender (VALDÉS, 2003). Conforme anota essa autora, citando Paris (1983), o aprender a aprender refere-se à formulação de um saber específico que alguns autores conceituam como conhecimento estratégico, e diz respeito ainda à possibilidade de usar de modo flexível e funcional os saberes anteriormente elaborados. *A estratégia de aprender a aprender se apresenta como alternativa para enfrentar muitos dos desafios da escola do futuro* (MONEREO *et. al.*, 2004).

Convém ressaltar que o esforço em formar os professores neste campo não é recente. A UNESCO, na década de 1990 sugeria uma educação que permitisse ao aluno aprender a ser, a conviver, a fazer, a aprender. Um dos aspectos-chave dessa nova ordem é o ensino de estratégias de aprendizagem e do aprender a aprender (VALDÉS, 2003).

A partir das limitações, incapacidades observadas no TDAH, o professor deve promover ocasiões, utilizar estratégias que favoreçam o descobrimento de meios, caminhos, atalhos possíveis que facilitem seu processo de construção do conhecimento. Cada aluno elabora estratégias de aprendizagem próprias. As estratégias de ensino do professor devem promover estratégias de aprendizagem que auxiliem o aluno a dispor de suas potencialidades e possibilidades e aprenda de modo significativo.

De acordo com Orantes (2000), o aluno desenvolve procedimentos que orientam suas atividades de aprendizagem – estratégias de aprendizagem -. Correspondem a modos de agir que o aluno, por conta própria, desenvolve a partir de suas vivências. Esses procedimentos são constituídos por diferentes meios: fruto de crenças e conclusões advindas de suas experiências próprias, sugestões de colegas, observação das atitudes de outros, orientações do professor. De igual forma, estratégias de ensino são procedimentos gerais que norteiam as ações do professor de modo a permitir-lhe exercer influência sobre os vários aspectos que interferem no ensino/aprendizagem; relacionados aos conceitos e técnicas que o docente domina sobre esse processo.

Como referido, as crianças com TDAH encontram mais dificuldades para desenvolver e utilizar estratégias de aprendizagem do que as outras. Apresentam limitações para aprender e necessitam de maior acompanhamento do professor para terem domínio no uso dessas estratégias (BORGES, 2005). Nesse contexto, o professor deve ser similar a um guia propondo modelos e ferramentas que norteiem a atividade do aluno. Para isso, deve ter conhecimento dos intrincados processos – cognitivos e metacognitivos – que o aluno movimenta para aprender (GARGALLO, 1995; MONEREO, 1995; MORENO, 1998 apud VALDÉS, 2002). Desse modo, torna-se imprescindível uma ação estratégica desse profissional na trajetória do aluno com TDAH.

4.5. Avaliação da aprendizagem

O homem é ser pensante, capaz não apenas de observar fenômenos, objetos, pessoas, acontecimentos, mas de examiná-los, apreciá-los. *O homem observa; o homem*

*julga, isto é, avalia, conforme referiu Stake (apud VIANNA, 2000), atrevendo-nos a considerar que a avaliação nasceu com o próprio homem. Luckesi (1996) menciona que epistemologicamente – proveniente do latim *a-valere*, que quer dizer, *dar valor a* - a avaliação não existe por si, mas para a atividade a qual serve. Em outras palavras, tem por fim auxiliar, fornecer subsídios, orientar, e, no âmbito educacional, nortear o educador, de modo a responder adequadamente às necessidades do aluno. Não se encerra nela mesma, mas por meio de um processo de apreciação, deajuizamento, aponta possibilidades, indica os caminhos.*

O termo avaliação não pode ser compreendido numa perspectiva única, dada a abrangência de suas atribuições. Definições diversas foram cunhadas em decorrência de suas múltiplas funções. Limitar-nos-emos a apontar algumas dessas definições. Miras & Sole (1996:375) consideram que essas acepções se concentram em dois pólos: i) refere-se à *atividade através da qual se emite um juízo de valor sobre uma pessoa, um fenômeno, uma situação ou um objeto, em função de distintos critérios*; e ii) associa-se à aquisição de informações úteis para uma tomada de decisão. Em resumo, ponderam-na como uma atividade por meio da qual se conseguem informações relevantes acerca de um fenômeno, tendo como referência critérios estabelecidos, em que são conseguidos dados relevantes a respeito de um fenômeno, no qual se emite um juízo sobre esse e adotam-se decisões e ele referentes.

Alguns dos grandes teóricos da avaliação centraram suas investigações em aspectos assinalados anteriormente. Dessa maneira, incorreremos numa breve revisão nas definições desses estudiosos, até aportarmos naquele referencial que nos orientou. Na concepção de Tyler (1942 apud VIANNA 2000:50), *a avaliação verificaria a concretização dos objetivos⁴¹ propostos, a congruência entre resultados e objetivos*. Considerou como um processo por meio do qual se estabelece uma comparação entre os desempenhos e a consecução de objetivos previamente determinados. Nessa perspectiva, a educação era compreendida como um processo que intentava criar ou mudar padrões de condutas, esses que, por sua vez, eram os objetivos educacionais; logo, o alcance desses objetivos

⁴¹ A preocupação com os objetivos referia-se a sua concepção de objetivo, que era uma *transformação desejável nos padrões de comportamento dos alunos* (VIANNA, 2000:53).

determinava o êxito de um programa educacional. Ainda de acordo com Tyler, essa avaliação levantaria subsídios para uma apreciação crítica da instituição, bem como a reorganização de sua proposta curricular, aprimorando assim os programas educacionais. Em síntese, propõe que a avaliação seja conduzida para avaliar a adequação dos resultados conseguidos pelo aluno aos objetivos pretendidos no processo de ensino e aprendizagem (MIRAS & SOLÉ, 1996; VIANNA, 2000, 2005).

Convém ressaltar que Tyler, em virtude das relevantes contribuições do seu ideário, passou a ser considerado o verdadeiro iniciador da avaliação educacional. Como referiu Vianna (2005), descrevia a avaliação educacional como objetivando *que professores aprimorassem seus cursos e que os instrumentos de medida que construíssem pudessem verificar a congruência entre os conteúdos curriculares e as capacidades desenvolvidas* (p.148).

Cronbach (1963) critica a posição de Tyler, quando defende uma avaliação que tenha por fim não somente fazer um julgamento final – que seria restringi-la nos objetivos, mas propor meios que permitissem o aperfeiçoamento dos currículos ao longo do seu desenvolvimento. Em sua acepção, a avaliação pode ser compreendida como um processo que tenciona a coleta e o uso de informações para subsidiar decisões referentes a um programa educacional; não obstante, a avaliação permitiria decisões que conduziriam a um aprimoramento do currículo, identificação das necessidades dos alunos e julgamento da eficácia do sistema de ensino e dos professores. Esse autor ressalta a relevância da avaliação, à proporção que a sociedade recorre às suas informações para aclarar suas linhas de ação (VIANNA, 2000).

Ademais, os pontos suscitados por Cronbach foram ampliados e continuados por Scriven (1967), que acrescentava a necessidade de o avaliador estabelecer o valor do objeto que estava sendo avaliado. Esse teórico tinha restrições quanto às avaliações centradas unicamente em objetivos, por não viabilizarem meios adequados para o julgamento de valor. Configurava-se numa avaliação que cumpre muitas funções, mas possui único objetivo: *determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado* (p.85); orientada por valores, julga caber ao avaliador a tarefa de emitir juízos de valor. A partir da publicação da

Metodologia da Avaliação (1967), por Scriven, a avaliação principia a ser aceita como uma atividade indispensável em educação (VIANNA, 2000, 2005).

Esse autor propõe ainda a diferenciação das funções formativa e somativa da avaliação, que, segundo ele, tinham por fim único determinar o valor de um fenômeno. Assim Viana (2000:86) descreve esses tipos de avaliação:

(...) a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento de programa, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação. (...) deve ser uma constante, a fim de que os responsáveis possam, usando as informações, realizar as modificações que se fizerem necessárias. (...) A avaliação somativa, conduzida ao final de um programa de avaliação, possibilita, ao seu futuro usuário, elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito. (...) A realização de uma avaliação apenas ao final somente tem possibilidade de, muitas vezes, constatar o fracasso de um projeto.

Outrossim, a avaliação formativa viabiliza dupla retroalimentação (Miras & Sole, 1996). Por um lado, sinaliza ao aluno sua condição em relação às diferentes etapas pelas quais deve passar para constituir determinada aprendizagem; por outro, indica ao professor como se desenrola o ensino/aprendizagem, bem como as possibilidades e dificuldades.

Diferentemente de Cronbach, Scriven defendeu a importância de serem realizadas avaliações comparativas que forneceriam um leque maior de informações, favorecendo a realização de juízos de valor de modo mais fidedigno. Além disso, defendeu a idéia de uma meta-avaliação, destacando a importância de atividades que objetivassem investigar os estudos avaliativos e suas conclusões, ou seja, uma avaliação da avaliação (VIANNA, 2000).

Stake (1967), por sua vez, propunha um modelo que privilegiava o levantamento exaustivo de informações – que os avaliadores deveriam captar no curso de seu trabalho - que possibilitasse uma compreensão ampla do processo, reunindo subsídios para uma tomada de decisões sustentadas em bases realistas. Assim sendo, a avaliação não deve adotar um caráter puramente episódico, eventual (VIANNA, 2000, 2005).

O modelo de Stufflebeam (1971 apud VIANNA, 2000) define a avaliação como sendo um processo para fornecer informações importantes para julgar decisões prováveis. *A idéia nuclear do modelo centra-se no dimensionamento da avaliação com o objetivo de permitir tomada de decisões* (p.102). Stufflebeam *et. al.* elaboraram o modelo que se popularizou como o anagrama CIPP – contexto, insumo, processo e produto – correspondendo para cada um desses momentos, respectivamente formas específicas de avaliação: do contexto (planejamento das decisões); dos insumos (estruturação das decisões); do processo (implementação das decisões) e do produto (reciclagem das decisões).

Michael Scriven (1967), Robert Stake (1967) e Daniel Stufflebeam (1971) por meio de suas reflexões e formulações teóricas, ofereceram uma dimensão metodológica nova à avaliação educacional (VIANNA, 2005).

A avaliação no trecho extraído das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é assim referida:

No decorrer do processo educativo deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas decisões. Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas. Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico tradicional e classificatório, a ênfase recai no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar (...) (p.33-4).

Tendo como referência essas recomendações, depreende-se que o processo avaliativo cumpre a importante tarefa de identificar empecilhos, entraves que impõem desafios à consecução do processo educativo, como também propor caminhos, meios que removam essas dificuldades. A avaliação assume um caráter inclusivo, à medida que permite a identificação das necessidades, incapacidades dos alunos, dos professores (BRASIL, 2002).

Os procedimentos avaliativos em nossas escolas, segundo Vianna (2005) eminentemente somativos, nem sempre identificam as dificuldades que os alunos encontram para aprender, suas limitações nem constituem um sistema de reação imediata aos possíveis problemas ligados ao ensino-aprendizagem. Têm caráter episódico, visando somente à aquisição de informações fragmentadas que informam pouco sobre a aprendizagem do aluno e que não dispõem elementos para uma tomada de ações saneadoras das dificuldades encontradas ao longo do processo.

Nessa perspectiva, tendo em vista as limitações do aluno TDAH para aprender, sobretudo a dificuldade em permanecer concentrado numa atividade, pretendemos avaliar, numa perspectiva de apreciação, averiguação, levantando informações pertinentes para aprendizagem do aluno com esse transtorno. Propomo-nos avaliar a prática do professor no que concerne à utilização de estratégias de ensino de atenção com o portador do referido transtorno.

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O estudo conta com a participação de educadores – diretores, orientadores educacionais e professores – de duas escolas do Ensino Fundamental, uma particular e outra pública conveniada, localizadas em Fortaleza- Ceará. O caminho metodológico foi dividido nas etapas: natureza da pesquisa, universo, escolha (pesquisa exploratória) e caracterização das escolas, descrição da aplicação dos procedimentos e fontes de informação.

5.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa desenvolve uma metodologia de natureza qualitativa. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa, os indicadores recolhidos têm forma de palavras ou imagens e não de números, cuja fonte direta é o ambiente, constituindo o pesquisador instrumento fundamental. Segundo esses autores, *os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos* (p.49). Nesse sentido, não recolhem informações com o objetivo de confirmar hipóteses previamente supostas, ao contrário, à medida que os dados são recolhidos e agrupados, são formuladas as proposições; *os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva* (p.501).

Os pesquisadores que utilizam a metodologia qualitativa questionam os sujeitos da investigação com a intenção de perceber *aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem* (PSATHAS, 1973 apud BOGDAN & BIKLEN, 1994:51).

Convém assinalar que a pesquisa se propõe a trabalhar com dados não estruturados, investigar sujeitos com características peculiares, inseridos num âmbito educacional e

social específicos. Tal abordagem (qualitativa) contempla os objetivos deste estudo e a pesquisa exploratória/descritiva constitui a opção metodológica.

No decurso de dois meses de pesquisa exploratória - seleção e escolha do campo de investigação - e outros dois e meio para coleta dos dados, foram utilizadas técnicas de observação e entrevistas semi-estruturadas.

A pesquisa foi realizada com 3 professoras (duas de ensino polivalente e uma de inglês- de alunos com diagnóstico de TDAH em duas escolas - pública e privada - com a proposta de avaliar suas práticas pedagógicas, identificando a presença de estratégias de ensino “*atencional*”.

Com o intuito de dar continuidade ao estudo sobre os portadores – o TDAH, pretendemos aprofundar o instigante universo desses indivíduos - seus desafios cognitivos, sociais, psicológicos. A princípio, o aluno não constitui o intento desta pesquisa, mas o *professor*, figura de igual destaque no processo de ensino/aprendizagem, ora é protagonista, ora coadjuvante desse processo.

Vale referir que, a despeito de os estudos sobre o TDAH não constituírem uma temática recente - apenas nas últimas décadas as discussões referentes a esse transtorno granjearam força no cenário educacional – foi edificado significativo campo conceitual acerca desse assunto e preceituado um considerável aporte teórico no tocante ao indivíduo com TDAH: características, formas do diagnóstico e propostas de atendimento multidisciplinar, principalmente em Psicologia e Fonoaudiologia. Em contraposição, o professor permanece com grandes interrogações e abissais desafios em sua prática docente. Para tanto, ele que é instrumento fundamental na aprendizagem desse aluno, carece igualmente de um aparato teórico-psicológico para lidar com as dificuldades advindas do trabalho pedagógico com esses indivíduos. A pesquisa pretende debruçar-se sobre as estratégias de ensino que o professor mobiliza com o aluno com TDAH.

5.2 Universo

5.2.1 Pesquisa exploratória

Importa referir que foram realizadas visitas a algumas instituições ante a necessidade de obtermos informações acerca da realidade destas escolas e para assegurar a viabilidade da pesquisa. Esse levantamento, denominado de exploratório por Ludke e André (1986:22): (...) *É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para a entrada no campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessários para o estudo.* Nos meses de março e abril de 2005 foram visitadas quatro escolas: duas da rede pública e duas do sistema particular.

A escolha dessas escolas contemplava os seguintes critérios: i) dispor de professores para trabalhar com crianças com características e/ou diagnóstico de TDAH; ii) ter alunos do Ensino Fundamental I com TDAH; e iii) possuir alunos com TDAH incluídos no sistema regular de ensino. Após a observância desses critérios, outros foram considerados: seleção de uma escola da rede pública e outra do sistema privado; relativa proximidade entre as duas escolas e adoção de uma proposta pedagógica de natureza inclusiva.

Quanto às escolas públicas, a escolha ocorreu a partir da indicação de técnicos da Secretaria de Educação - SEDAS; quanto ao acesso, pesou a opção por escolas mais próximas entre si. Primeiramente, foi estabelecido contato com as diretoras e coordenadoras pedagógicas das duas instituições públicas. Em seguida, efetuamos uma observação exploratória nas salas de aula, objetivando confirmar as queixas dos profissionais da escola sobre as crianças portadoras de TDAH (permanência de aproximadamente 1h a 1h30min em cada sala). As professoras foram previamente indagadas sobre as possíveis características desse distúrbio.

Procuramos localizar crianças com TDAH *puros*, ou seja, que apresentassem características evidentes do transtorno, pelo fato dessas se encontrarem difusas com outras dificuldades na sala de aula, dificultando sua identificação. Optamos ainda, por investigar professores de crianças com um diagnóstico dado por um profissional da área (neuropediatra). Nesse levantamento, foi encontrada na escola pública uma criança numa sala de segunda série com essas características. Segundo a professora, esse aluno já se encontrava há três anos na mesma série e, à medida que fazia suas observações, ficava claro tratar-se de uma criança com TDAH, confirmado pelo diagnóstico de uma neuropediatra.

Na escola privada, a identificação do aluno não constituiu dificuldade, uma vez que ele era acompanhado por uma psicóloga fora da escola para trabalhar com a criança e sua família as características do transtorno.

Quanto às escolas privadas visitadas, a escolha decorreu da opção de trabalharem com uma proposta inclusiva. Numa dessas, o acesso foi dificultado pela equipe pedagógica, mesmo após uma abordagem direta com a Coordenação e a análise do projeto de pesquisa. Contrariamente, a outra instituição não ofereceu resistência. Foi seguido o protocolo de observação.

A partir deste estudo exploratório, foram escolhidas duas escolas: uma da rede privada e outra da rede municipal de ensino de Fortaleza. As observações tiveram início em maio de 2005 e seguiram o cronograma definido: doze observações que variavam entre cinquenta e noventa minutos.

5.2.2 Delimitação dos ambientes

O espaço de investigação foi definido seguindo como critério a presença na sala de aula do aluno com TDAH e do professor, de modo a perceber as estratégias adotadas. As salas de aula foram selecionadas por serem espaços privilegiados nos quais os professores pudessem desenvolver estratégias de ensino de atenção com seus alunos e por se constituírem ambientes onde permanecem grande parte de seu tempo escolar. E, ainda, por permitirem a observação de aspectos vinculados ao comportamento dos alunos com TDAH e características da sua aprendizagem.

Na quadra e no pátio, são desenvolvidas atividades mais livres, onde são percebidos, com nitidez, os comportamentos típicos dos portadores TDAH – atividade motora excessiva, agitação, incapacidade de seguir regras em atividades coletivas e relações sociais limitadas. Secundariamente, esses ambientes foram escolhidos como espaço de observação. Na escola pública, não havia quadra, apenas um pequeno espaço próximo às salas de aula onde se encontravam alguns brinquedos de ferro (balanço, escorregador). Desse modo, o espaço para atividades físicas era restrito, limitando-se apenas aos corredores da escola e a

essa pequena área defronte às salas. Na escola privada, havia duas quadras, uma para os alunos maiores - ampla, cimentada, com traves para futebol, cestas para basquetebol, bolas - e outra menor de tarcos, para os pequenos. No pátio, além das quadras, encontrava-se uma quadra de carimba e dois jogos de espiribol, não havendo outros brinquedos.

5.2.3 Caracterização das escolas

Compreender o universo social, conceitual que circunda essas escolas é imprescindível para o desvendamento das questões referentes à pesquisa. Urge apreciar as formulações teóricas que orientam a aprendizagem e o ensino dessas instituições, a formação despendida aos professores e como esses lidam com os portadores do TDAH.

5.2.3.1 *Escola pública*

A escola é mantida por um convênio com a Secretaria de Educação do Estado (contrapartida de professores⁴²), em parceria com o Ministério da Previdência e Assistência Social: Programa de Ação Continuada para Reabilitação do Deficiente - PAC – que não contempla a área educacional. Encontra-se localizada próxima a áreas carentes, atende 482 crianças e adolescentes distribuídos nos turnos manhã e tarde. Do total, 223 apresentam alguma necessidade educacional especial, com idades variando entre 3 e 52 anos. As modalidades de ensino que funcionam na escola são a Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries.

Essa instituição iniciou sua trajetória atendendo basicamente crianças com necessidades educativas especiais (NEEs) advindas de outras escolas. Nos dias atuais, funciona como escola de ensino regular que recebe crianças especiais. Em média são

⁴² A escola é uma entidade não governamental, sem fins lucrativos, que tem convênio de contrapartida com o Estado. Para cada nove alunos especiais que a escola recebe o Estado encaminha um professor e a Prefeitura um professor para cada cinco alunos especiais. A instituição mantém, também, um convênio com a Prefeitura para os alunos regulares: para cada vinte e cinco alunos regulares, um professor.

incluídos nas classes regulares de 10% a 15% de alunos com NEEs. Cada sala de aula apresenta um número médio de 25 alunos por turma e 8 nas salas de Educação Especial⁴³. Os alunos com maiores comprometimentos, na faixa etária bem além do nível de escolarização e/ou que não se adaptaram na escola são agrupados em salas especiais chamadas de classes sociais. Integram-se com os demais em atividades coletivas, como nas aulas de Artes, Teatro, Flauta e Violão, além de atividades de recreação e eventos festivos do estabelecimento.

O convênio com a Secretária de Ação Social viabiliza um projeto de reabilitação dos educandos: recebimento de uma verba de aproximadamente oito mil reais, usados no pagamento de profissionais especializados (equipe interdisciplinar): terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo e assistente social. Esses profissionais são admitidos para a reabilitação dos alunos com maiores comprometimentos, contudo, prestam atendimento aos alunos e famílias das salas regulares.

A escola apresenta uma estrutura física pequena e organizada segundo restritas condições de funcionamento. Conta com treze salas de aula, quatro de atendimento especializado, doze banheiros (masculino e feminino), uma pequena secretaria, uma sala de Direção, uma cozinha e limitada área de recreação. Os recursos financeiros para aquisição de material didático/pedagógico constituem uma das dificuldades prementes da instituição.

A escola conta com o seguinte quadro efetivo de profissionais: quatro funcionários administrativos, dois gestores e vinte e seis professores. A grande maioria dos professores possui formação superior - vinte e três, sendo treze com especialização ou cursando (apenas três têm nível médio).

A sala de aula onde ocorreu a observação é pequena em tamanho para o número de crianças. Conta com 35 carteiras em razoável estado de conservação, uma mesa, um armário, dois ventiladores. As cadeiras estão dispostas uma atrás da outra, organizando-se de forma impressada na sala. Encontra-se razoavelmente iluminada: uma telha transparente e duas lâmpadas fluorescentes. A ventilação deixa a desejar. Nas paredes, de pintura já

⁴³ Alunos com severo comprometimento são recolhidos em salas especiais e incluídos com o restante dos alunos nas atividades coletivas.

danificada, encontram-se alguns cartazes referentes a datas comemorativas (Índio, Tiradentes), apesar de já transcorridas.

No turno da manhã, funcionam apenas as salas regulares com inclusão, com uma média de 10 a 15 alunos inclusos, sendo que a maioria apresenta deficiência mental, seguida de distúrbio de comportamento, dificuldade de aprendizagem, déficit de atenção/hiperatividade. As salas especiais são constituídas de, no máximo, 15 alunos, todos de mais de 25 anos. No turno da tarde, é dada prioridade ao projeto de leitura e às atividades artísticas.

A instituição desenvolve sua ação pedagógica numa perspectiva associacionista. A aprendizagem associativa, presente em boa parte da aprendizagem escolar e não escolar, muitas vezes de forma implícita, continua orientando a prática pedagógica de muitos educadores (POZO, 2002). Na aprendizagem por associação, de caráter mecanicista, o sujeito é um receptor passivo de informação, adquirindo mera cópia ou sua reprodução, de modo que o conhecimento se configura como simples réplica dos saberes que recebe. Nesse contexto, a professora apresenta a informação que os alunos devem *empacotar* e propicia as orientações e condições adequadas para que reproduzam a informação até que seja consolidada e armazenada (POZO, 1998).

Os encontros pedagógicos para planejar as atividades curriculares e extracurriculares são realizados mensalmente com as professoras organizadas por série. Nessa ocasião planejam-se as atividades mais gerais do mês (datas comemorativas, festas) e é elaborado o plano mensal. Não foi observado nenhum tempo específico para tratar das crianças com necessidades educacionais especiais incluídas em suas salas de aulas.

5.2.3.2 *Escola privada*

A escola privada caracteriza-se por ser uma instituição de médio porte, com uma média de 20 alunos por classe. Atende alunos da Educação Infantil (maternal I) ao Ensino Fundamental (8ª série). Dispõe de treze salas de aula, banheiros distribuídos na Educação Infantil (seis) e no Ensino Fundamental (oito), cantina, cozinha, duas quadras de esportes

para alunos maiores e menores, biblioteca, parque com brinquedos (Educação Infantil), sala de dança e sala de informática. As dependências da escola se apresentam bem cuidadas. Os diferentes níveis funcionam apenas no período da manhã, ficando o tempo do recreio em horários diferenciados para evitar o encontro de alunos maiores e menores, e a concentração nos locais de recreio e cantina.

O quadro de profissionais dessa instituição conta com treze funcionários administrativos, sete membros da equipe técnica – supervisão pedagógica, coordenador, diretora, psicóloga escolar - e vinte e sete professores. O nível de formação desses profissionais corresponde a treze com ensino médio, trinta com nível superior (incluindo professores, funcionários e equipe técnica) e sete professores com especialização ou cursando.

A sala de aula observada apresenta dimensão adequada, bem iluminada por lâmpadas fluorescentes e janelas laterais e arejada por dois potentes ventiladores; dispõe de amplo quadro branco e de 30 carteiras em bom estado de conservação, arrumadas em fileiras e organizadas espaçosamente. Nesse recinto, se encontrava ainda uma mesa com cadeira, armário de ferro e quadro pequeno de avisos, onde estavam afixados os resultados de trabalhos, pesquisas e atividades realizadas pelos alunos.

Segundo relatos de alguns entrevistados, a instituição adota uma orientação sociointeracionista. A escola incentiva durante o ano letivo à realização de atividades diversas: feira de ciências, que culmina com a elaboração de projetos, trabalhos em grupo, pesquisa, semana cultural; projetos de incentivo a leitura, dentre outros. A observação revelou, entretanto, uma prática pouco consistente com a teoria: numa mesma prática pedagógica, encontram-se ora marcas de uma aprendizagem nos moldes associativos, ora construtivistas. Com efeito, as professoras tentaram incrementar ações que se assemelhassem a uma proposta construtiva, no entanto, predominava implicitamente, uma aprendizagem repetitiva que adiciona pedaços de informação com ênfase na memória, deixando de extrair o significado do que é aprendido e de reconstruir a informação a partir dos saberes anteriores. As professoras em sua prática raramente proporcionavam situações para que o aluno diante de um novo conteúdo, organizasse esse conhecimento, realizasse conexões e elaborasse um significado.

O planejamento pedagógico ocorre mensalmente com a participação da orientadora pedagógica e alguns setores da escola (serviço de orientação religiosa, setor de informática). No momento inicial são programadas as atividades mais gerais do mês, onde cada professora era convidada a apontar sugestões; seguida da participação dos coordenadores dos referidos setores que apresentavam seu cronograma de atividades do mês, e por último, as professoras de cada série eram agrupadas para iniciarem a construção do planejamento mensal.

5.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a coleta de informações são alguns dos que mais se operam quando da escolha pela pesquisa do tipo qualitativa: a observação não participante e a entrevista semi-estruturada. De início, foram realizadas observações sistemáticas nas salas de aulas dos professores investigados. Buford Junker (1971 apud LUDKE & ANDRÉ, 1986) situa o pesquisador no papel de *observador não participante*, aquele que, estando na presença do grupo observado, não estabelece relações interpessoais, não interage com o sujeito. Posteriormente, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos da pesquisa e informantes selecionados. *A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos* (LUDKE & ANDRÉ, 1986:34). Esses instrumentos utilizados de forma conjunta visavam a capturar com fidedignidade as informações que o sujeito (informantes) detém acerca do objeto pesquisado. A escolha da entrevista como instrumento a ser aplicado posterior à observação é um meio de confrontar e validar as informações captadas.

5.3.1 Observação

O contato inicial com as professoras aconteceu por intermédio da diretora. A apresentação para os alunos na escola privada ficou ao encargo da professora, que explicitou em poucas palavras o motivo da nossa presença e o tempo de permanência na classe. Diferentemente, as outras duas da escola privada não fizeram uma apresentação formal aos alunos, em virtude, talvez, de já conhecermos essa instituição, quando da pesquisa que realizamos para a pos-graduação *lato-sensu*.

O objetivo da observação foi verificar nas disciplinas as estratégias de atenção que o professor utilizava (se utilizava) com alunos com TDAH. Foram observadas ainda a compreensão das professoras sobre esse transtorno, bem como as principais dificuldades surgidas de suas características.

Nas classes de 1ª a 4ª séries, a estrutura das aulas em que eram trabalhados os conteúdos programáticos se diferenciavam com relação à organização administrativa. Na escola pública, do início da aula até o intervalo do recreio, era trabalhada apenas uma disciplina, e após o intervalo, outra, até o final do período. As disciplinas - Matemática, Português, Estudos Sociais e Ciências - eram ministradas com a duração de 1 hora e 30 minutos. Diferentemente, na escola privada, cada assunto era desenvolvido em aulas com duração de 50 minutos, algumas vezes com horários das disciplinas contíguos.

Os sujeitos foram observados primordialmente em suas salas de aulas, seguindo-se as observações na quadra e no pátio. O tempo de observação foi de aproximadamente 14 horas para cada sujeito, demandando tempo e perseverança. Na escola pública, a presença do aluno em sala oscilava com frequência, o que dificultou algumas vezes a observação, considerando nosso objetivo de investigar ações do professor em relação a esse aluno com TDAH. Quando da ausência do aluno, contudo, optamos por observar a prática do professor em sala de aula, buscando perceber suas concepções acerca do processo de ensino e aprendizagem e as opções teóricas que sustentavam sua prática educativa.

5.3.2 Entrevistas

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem (...) *constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas* (BOGDAN & BIKLEN, 1994:134). A entrevista semi-estruturada trata livremente do assunto proposto, mas é guiada por questões gerais. Esse tipo de entrevista produz uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam o universo do sujeito. Essa entrevista permite ao pesquisador perceber o que os sujeitos pensam, sentem e acreditam (BORGES, 2005).

Na escola privada, as entrevistas foram realizadas quase em sua totalidade em ambientes reservados em que foram mantidos o sigilo e a privacidade do conteúdo. Excetuando as entrevistas com as professoras que aconteceram na própria sala de aula, as demais ocorreram nas salas da Coordenação, Supervisão e Direção. Não muito diferente decorreu na escola pública, onde o acesso a um local reservado para efetuar a entrevista com a professora não foi facilitado.

Assim, foi elaborado um pequeno roteiro de perguntas para o sujeito e seus informantes, que iriam nortear a entrevista, podendo ser desdobradas em outras questões. Previamente foi acertado que esses depoimentos seriam gravados em fita cassete, no que resultou uma certa inibição e morosidade nas respostas por parte de alguns depoentes. Prevendo essas dificuldades, iniciávamos sempre com uma conversa informal, introduzindo algumas questões que seriam abordadas na entrevista. Com frequência, foram coletadas informações extremamente relevantes.

5.3.3 Descrição dos procedimentos

Observação

Ocorreram nas salas em que se encontravam os alunos portadores do TDAH, no período de dois meses (maio/junho). Foram realizadas três observações semanais com duração entre 50 minutos e 1h30min em momentos diferentes, ora antes do intervalo (recreio), ora após, abrangendo o maior número de situações possíveis. As observações foram registradas em diário de campo. As estratégias de ensino desenvolvidas em sala de aula com o aluno com TDAH foram o foco da observação.

Entrevistas –semi-estruturadas

Foram aplicadas individualmente junto aos professores e informantes da população em estudo (diretora, orientadora pedagógica e alunos) em conformidade com a disponibilidade de horário dos sujeitos.

i) Diretora – foram elaboradas três perguntas: dados sobre a instituição (instalações físicas, comunidade atendida, número e faixa etária dos alunos), orientação pedagógica da escola e apreciações sobre o trabalho com alunos com TDAH.

ii) Orientadora pedagógica - foi investigada a partir de três proposições: o orientação pedagógica da escola, dificuldades observadas na aprendizagem do TDAH, formação dos professores e concepção sobre o TDAH.

iii) Professores - o roteiro continha três questões a serem coletadas: dificuldades observadas na aprendizagem do TDAH, concepção sobre o transtorno e estratégias de ensino utilizadas com o aluno.

5.4 Tratamento dos Dados

Os dados foram explorados por meio de uma análise de conteúdo, conforme as etapas estabelecidas por Bardin (1979), que preconizam a pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Assim posto, organizamos o material escrito com vistas à observação e comparação das respostas; na descrição analítica, o conteúdo das respostas foi descrito e analisado com ênfase para as citações literais dos sujeitos e, ao final, as respostas foram associadas a conceitos teóricos, possibilitando uma interpretação inferencial. Para essa finalidade, as informações obtidas nas questões estruturadas e semi-estruturadas foram integralmente transcritas e, posteriormente, transferidas para um programa informático de análise de dados qualitativos, o *Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing* (QSR NUD*IST), versão 4.0.

5.5 Fontes de informação

A população objeto do estudo é finita, constituída por professores de 1ª a 4ª série de duas escolas das redes privada e pública de Fortaleza. Os sujeitos da pesquisa são três professores de alunos com TDAH. A intenção foi coletar dados acerca das estratégias de ensino desenvolvidas em sala por esses sujeitos. Os docentes investigados enquadraram-se nos seguintes critérios: a) trabalhar com alunos com características e/ou diagnóstico de TDAH; b) exercer sua atividade profissional em salas de aula do ensino regular com crianças portadoras desse transtorno. Foram consultados, ainda, outros informantes do sujeito que ajudaram a elucidar as questões da pesquisa: duas orientadoras de aprendizagem, duas diretoras. Os dados foram recolhidos dessas fontes de informação.

A escolha do professor como sujeito da investigação decorrem do anseio de levantar questões, encontrar respostas acerca dos desafios que ele vivencia na sua prática pedagógica com alunos com essa desordem.

Inicialmente foram encaminhados à Direção das duas escolas os pedidos formais de autorização para realizar a pesquisa em suas dependências. Foram apresentadas ainda cartas de autorização para serem enviadas às famílias, sendo levadas pelos dois alunos da pesquisa e devolvidas após a assinatura dos responsáveis. A direção das duas escolas consentiu numa interlocução com os sujeitos da pesquisa e os informantes para averiguar a possibilidade de realização da pesquisa.

- **Alunos:** dois meninos, ambos com idade de nove anos, identificados como portadores do TDAH, confirmados por nossas observações mediante os depoimentos dos professores e diagnósticos de profissionais especializados. O aluno da escola pública procedia de uma estrutura familiar desorganizada e com limitadas condições financeiras. Este relatava episódios de grandes e freqüentes conflitos familiares: pai alcoólatra, violento, mãe com longa jornada de trabalho para manter a família. O aluno da escola privada pertencia, supostamente, à classe média da sociedade, inserido num ambiente familiar desordenado, com relatos de atritos freqüentes entre os pais.

- **Professores:** três professores foram investigados, com média de 12 anos de experiência no magistério. A professora da escola pública será chamada de professora P1, as da escola privada serão referidas com P2 (professora polivalente) e P3 (professora de inglês). Duas eram professoras de ensino polivalente (P1 e P2): lecionando as disciplinas: Matemática, Português, História/Geografia e Ciências. As duas professoras da escola privada já trabalhavam há tempos com crianças com algum tipo de NEEs – 6 anos, uma delas inclusive com larga experiência de sala de aula. A da escola pública tinha pouca vivência em salas de inclusão, trabalhando por longo tempo na disciplina de Inglês.

5.6 Formas de Registro

Diário de campo. Foram registrados todos os momentos observados, a partir de uma descrição detalhada das pessoas, lugares, acontecimentos e conversas, bem como registradas nossas reflexões e idéias. Os registros foram feitos em forma de *descrições ingênuas*, ou seja, registrados da forma como foram ouvidos e observados e do mesmo modo como os informantes os verbalizaram (BORGES, 2005). Nesse diário, constavam ainda conversas informais com os sujeitos, alunos, diretoras, no início e final das aulas, nos corredores da escola.

Gravação em fita cassete. As entrevistas foram em sua maioria gravadas. As gravações, embora em determinados momentos possam suscitar alguma resistência ou uma comunicação menos natural, tornam-se indispensáveis quando se pretende uma aproximação da circunstância pesquisada, com a possibilidade de retornar às falas para identificar pausas, silêncios.

5.7 Aspectos éticos

Por se tratar de investigação com pessoas humanas, a presente pesquisa incorporou o modelo principalista, preconizado por Tom Beauchamp e James Childress (1978),

fundamentado nos princípios da autonomia, não-maleficência, beneficência e justiça, consoante o que prescreve a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil, incluindo a autorização para realizar a pesquisa e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, mencionados no item 5.5 deste segmento.

ANÁLISE DOS DADOS

ANÁLISE DOS DADOS

Os indicadores foram examinados a partir das categorias relativas aos três eixos básicos: o conceito de TDAH, dificuldades para a aprendizagem e as estratégias de ensino “*atencionais*”. Tomamos como referência, para a análise, a síntese bibliográfica produzida nos capítulos teóricos anteriores, bem como o próprio conteúdo dos relatos das professoras (relevância de significado).

Em relação ao conceito de TDAH constituímos categorias referentes a concepções ingênuas (opiniões simplórias) e apreciações fundamentadas (alicerçadas em bases científicas). Foram criadas categorias concernentes às principais dificuldades para o TDAH aprender, bem como categorias relativas às *estratégias desenvolvidas pelas professoras para conter a atenção desse aluno*. Para a seleção dessas categorias, baseamo-nos na frequência da temática nos discursos dos informantes e professoras. Com relação à dinâmica da sala de aula, ao professor e ao aluno foram feitas considerações.

6.1 O conceito sobre o TDAH

Nesta primeira parte do capítulo, analisamos a concepção do professor acerca do TDAH, bem como dos sujeitos informantes desta pesquisa. A prática pedagógica do professor é alicerçada nas experiências de aprendizagem elaboradas na interação com o aluno, com o objeto do conhecimento perante as suas construções anteriores e, sobretudo, no referencial teórico que norteia sua ação. O fato de averiguar o domínio conceitual do professor acerca de uma temática específica nos fornece indícios de como se desenvolve sua prática, de como esse saber intervém na sua ação pedagógica. Deste modo, o conhecimento das informações que ele reúne sobre esse transtorno nos ajuda a intuir sobre como esse conhecimento interfere na adoção de estratégias de ensino.

Os informantes (diretoras, orientadoras educacionais) e sujeitos (professoras) revelaram quase todos um quadro conceitual ingênuo, ainda em elaboração, relativamente

ao TDAH. Não apresentavam clareza em muitas das características e conceituação do transtorno referido anteriormente. Idéias reduzidas, opiniões contraditórias, conceitos equivocados, apreciações esclarecidas foram encontrados ao longo da pesquisa. As proposições recolhidas desses sujeitos foram divididas em duas categorias que serão abordadas a seguir.

6.1.1 Concepções ingênuas

Uma proposição referida por alguns informantes é de que fatores sociais, familiares, econômicos, nutricionais desencadeiam o aparecimento desse transtorno. A literatura atual não corrobora tal asserção: *Não se tem TDAH, se é TDAH* (SILVA, 2003:330). Afirma-se que problemas afetivo-emocionais e de outra ordem interferem no desenvolvimento e curso desse distúrbio, mas não podem dar origem a essa desordem; como vimos, a hipótese mais aceita pela comunidade científica é de que sua procedência é de uma natureza neurobiológica. *Fatores ambientais podem agravá-lo, mas não são os causadores* (RATEY & HALOWELL, 1999:28). Importa considerar que o estudo desses fatores ambientais não constitui relação clara de causa e efeito entre eles, confirma apenas uma associação desses agentes com o TDAH (RODHE & MATOS, 2003). É possível encontrar, todavia, indivíduos que apresentam as características do transtorno, como reação a processos emocionais dolorosos, perdas, ambiente desestruturante. É o que profissionais da área médica chamam de *hiperatividade reativa* (HERNANDEZ, 1989 apud RIBEIRO & ANTONY, 2004).

Outro aspecto apontado na pesquisa é o estigma do rótulo sobre alunos com TDAH. O diagnóstico é dificultado por interpretações equivocadas do distúrbio. No dizer de algumas das entrevistadas (P3 e orientadora da escola privada), grande parte dos alunos inquietos, agitados, já são considerados candidatos ao diagnóstico. Além disso, ainda é observada a compreensão restrita de que o aluno com as características dessa desordem apresenta um problema de conduta moral, de ausência de regras e limites, uma dificuldade de caráter. Contrariamente, a diretora da escola pública parece conceituar com precisão o

TDAH, livre de preconceitos e rótulos, quando assinala que (...) *O hiperativismo não pode ser confundido com a índole da criança*. As limitações advindas das características do transtorno representam grande sofrimento para esses alunos.

A professora P1 revelou um conhecimento superficial das características primárias do TDAH, revelando um saber ao nível de senso comum.(...) *são crianças que tem pouco nível de concentração, são muito agitadas, não conseguem fazer uma atividade durante um tempo mais prolongado do que as outras; não tem o mesmo ritmo que os outros*(...) Durante a observação, foi percebida a preocupação da professora em fazer pequenas pausas para o aluno, quando na resolução de tarefas propostas a este – ir ao banheiro, ir à sala da coordenação - assim como a aceitação de atividades incompletas pela impossibilidade do aluno, segundo ela, de conclusão desses trabalhos. Em concordância com a professora P2, destacou o uso de medicação como sendo imperativo para esse aluno desempenhar as atividades propostas, inserir-se no plano escolar (...) *precisam chegar ao nível de tomar alguma medicação pra se adequar ao que é pedido nas escolas*.

As proposições das professoras P2 e P3, em grande parte, apontaram um conhecimento pouco sólido, com informações confusas sobre o transtorno. Embora ressaltassem a participação em cursos, palestras, leituras de livros, preocupação da escola em orientar e trabalhar essa problemática apresentaram depoimentos imprecisos acerca do TDAH. A professora P3, contudo, fez referência ao déficit de atenção como sendo uma incapacidade que é *natural de uma pessoa* e aquele que surge quando se *está passando por um momento diferente, um momento difícil*; equivocando-se apenas quando referia que esse distúrbio poderia ser resolvido ao longo do tempo, isso porque a literatura anota que a severidade nas características podem diminuir na fase adulta, mas não desaparecer (HALLOWELL & RATEY, 1999; RODHE & BENCZIK, 1999; BARKLEY, 2000; ROHDE & MATTOS, 2003).

6.1.2 Apreciações fundamentadas

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade refere-se a um dos transtornos mais freqüentes em crianças na idade escolar, com incidência em 3 a 6% da população estudentil. De natureza neurobiológica, caracteriza-se por complexa desordem comportamental nos níveis social, emocional, familiar e escolar, prevalecendo em alunos do gênero masculino. Desatenção, impulsividade, excessiva atividade motora, em graus inadequados à etapa do desenvolvimento do indivíduo, são considerados sintomas primários desse transtorno. Indivíduos com TDAH apresentam uma realização acadêmica pobre e significativamente inferior às suas capacidades. Essas dificuldades advêm supostamente da impulsividade, das limitações no sistema atencional e, sobretudo, da atividade motora excessiva, que num espaço de sala de aula, compromete sobremaneira esses indivíduos (LOPES, 1998; LOPES & NOGUEIRA, 1998; BASTOS & BUENO, 1999; CRUZ, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; RODHE & BENCZIK, 1999; BARKLEY, 2000; SCHWARTZMAN, 2001; ROHDE & MATTOS, 2003; SILVA, 2003; PHELAN, 2004; RODHE & HALPERNY, 2004; VASCONCELOS *et. al.*, 2004; BORGES, 2005).

Alguns entrevistados (diretora da escola pública e orientadora da escola privada) fizeram a diferenciação entre crianças com déficit de atenção, independentemente de serem hiperativas (DSM-V 1995).(...) *tem que separar um pouco a criança que tem o déficit de atenção do hiperativo que nem sempre eles estão juntos*. Embora não fazendo referência aos subtipos do TDAH – tipo predominantemente desatento, predominantemente hiperativo/impulsivo e combinado – expressam a possibilidade do tipo desatento ocorrer sem a presença de atividade motora excessiva. A orientadora comenta que aquela criança calma que, aparentemente, o professor até classifica como um excelente aluno, por ficar quietinho e não atrapalhar a turma, embora permanecendo ausente da turma, pode apresentar o transtorno do tipo desatento:

Então o professor tem que estar muito atento à criança com TDAH que não apresenta características (...) porque ele fica ausente da turma aparentemente sendo um aluno excelente, comportado, principalmente naquela visão tradicional de que o aluno que participa ele também não atrapalha a aula, não interrompe o amigo do lado. Aquela criança precisa de uma coisa a mais para

acompanhar o pensamento, o nível daquelas crianças onde tudo parece tão óbvio pra ela (p.3).

Com efeito, a descrição do aluno com o transtorno do tipo predominantemente hiperativo/impulsivo foi realizada com propriedade, segundo relato de algumas entrevistas:

Ele não consegue parar e como o professor não permite que ele se levante, ele bate com o lápis, bate com os pés. (...) E o hiperativo é aquele que não consegue controlar os seus impulsos, uma pessoa considerada imprudente (...) O próprio físico dele não fica parado e precisa sempre está movimentando o corpo. (...) Para ele é como se o professor tivesse em câmera lenta e ele já quisesse avançar no conteúdo, na atividade. Para ele a aula já encerrou e a professora ainda está em 70% da aula (Orientadores de Aprendizagem).

Convém acentuar que a incapacidade dos alunos com TDAH de permanecerem centrados numa atividade por um tempo considerável, sobretudo, se essa tarefa é considerada enfadonha, repetitiva e sem despertar seu interesse e motivação, configura um dos problemas centrais desses alunos. Assim, quando vivenciam esse tipo de situação - agitam pés, mãos, se reviram na cadeira, ficam de joelhos, de cócoras ou tamborilam - procuram, além disso, compensar com situações que eles próprios organizam em sala de aula: levam bonecos, brinquedos, riscam e amassam papel e fazem aviõezinhos (LOPES & NOGUEIRA, 1998; CRUZ, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; RODHE & BENCZIK, 1999; SCHWARTZMAN, 2001; BARKLEY, 2002; ROHDE & MATTOS, 2003; PHELAN, 2004; BORGES, 2005).

A referência de que *a criança tem um déficit de concentração (...) ela dá atenção a tudo* foi indicada por boa parte dos entrevistados. Essa proposição diz respeito à discussão central sobre o conceito do TDAH. Alguns autores confirmam essa opinião, Chelune (1986 apud RATEY & HALLOWELL, 1999), por exemplo, defende a hipótese de que o cérebro tem comprometido a capacidade de *pisar nos freios* diante dos incontáveis estímulos, respondendo muitas vezes de forma insatisfatória. Silver (HALLOWELL & RATEY, 1999) e Silva (2003) acreditam que, por ser o indivíduo constantemente inundado por um exacerbado volume de informações, não consegue filtrar satisfatoriamente, deixando de selecionar os elementos considerados relevantes em consequência de um sistema de

filtragem danificado. Barkley (2000) considera ser esse um transtorno *de autocontrole*, uma incapacidade de focalizar a atenção e inibir respostas frente a estímulos.

6.2 Dificuldades na aprendizagem do aluno com TDAH

Ao refletir sobre as principais dificuldades na aprendizagem do aluno com TDAH, dá-se conta, certamente, das limitações acadêmicas impostas por esse transtorno. Na fala dos informantes e sujeitos, foram apontadas as seguintes dificuldades:

Quadro 1. Dificuldades na aprendizagem percebidas pelas professoras

Informantes	Professores
Atividade motora excessiva	Atividade motora excessiva
Fora do contexto da aula	Distração
Compreensão fragmentada da informação	Processo de leitura e escrita
Distração	Impulsividade
Organizar o pensamento e planejamento	Desorganização
Execução de atividades escolares	Ausência de limites*
Formação profissional deficiente	Compreensão fragmentada da informação
	Execução de atividades escolares
	Distração

Neste tópico, foram identificadas quatro categorias que se desdobraram em subcategorias (Quadro 2): atividade motora excessiva, execução de tarefas, impulsividade e distração. Ressalte-se que em grande parte as categorias dizem respeito às características primárias do TDAH.

Quadro 2 – Principais dificuldades apresentadas pelos alunos

Categorias	Subcategorias
Atividade motora excessiva	Movimentação exacerbada Desorganização
Execução de tarefas	Tarefas incompletas Tempo prolongado de realização Organizar o pensamento e planejamento Leitura e escrita Incapacidade de coordenar a escrita e a escuta
Concentração	Ausência do contexto da aula Acompanhar a realização e correção das atividades
Impulsividade	(não tem subcategoria)

6.2.1 Atividade motora excessiva

O ritmo desses alunos difere dos demais, pois parecem estar sempre numa velocidade mais elevada do que os outros, resolvem tudo com rapidez, embora deixando pendências, tarefas inconclusas e atividades inacabadas. Essa característica foi observada mais intensamente nos dois alunos da escola pública. Como referido na fala das entrevistadas, tudo ao seu redor parecia acontecer em *câmera lenta*, numa rotação branda, inclusive a explicação do professor sobre o conteúdo, correção das tarefas, orientação para resolução da atividade; acrescente-se a isso uma abissal distração e a impossibilidade manter um foco sobre os demais estímulos: um desafio sem limites! (HALLOWELL & RATEY, 1999).

Ademais, *parecem ter uma energia a mais que os outros* foi o relato de uma das informantes. Fazer uma atividade silenciosa, tranqüila, segundo observa essa entrevistada, é pedir muito para eles. A literatura sugere que, diferentemente do que ocorre em atividades paradas, repetitivas e encadeadas, geralmente, encontra grandes dificuldades, em virtude da necessidade de satisfação imediata de um estímulo e dificuldade de protelar respostas; alguns recursos visuais e audiovisuais - a televisão, o videogame⁴⁴ e o computador -

⁴⁴ Tais jogos unem estímulos de diversos tipos, de forma sincrônica e simultânea, comumente em grande velocidade. São imagens vivas, coloridas e dinâmicas acompanhadas por sons vibrantes que correspondem às ações empreendidas pela criança no jogo (SILVA, 2003:55).

conseguem *acionar* o cérebro da criança com TDAH, causando verdadeiro hipnotismo, resultante de um efeito que chamam de perseveração⁴⁵ (LOPES & NOGUEIRA, 1999; BARKLEY, 2000; BENCZIK & BROMBERG, 2003; RIEF, 1997 apud MOOJEN, *et al.*, 2003).

Movimentação exacerbada

O comportamento inquieto, com repetidas saídas da sala, freqüentes levantadas da carteira e caminhadas por entre as mesas dos colegas, além de constantes interrupções ao professor, foram apontados como extremamente danosas para o desempenho do aluno. Essas freqüentes quebras – no andamento das tarefas, nas explicações do professor e no ritmo da aula – comprometem enormemente a aprendizagem. Conseqüentemente, o aluno absorve as informações fragmentadas, incompletas e muitas vezes dissociadas de um contexto mais amplo, oferecendo respostas parciais.

Ele percebe as coisas muito fragmentadas porque, constantemente, ela estar tirando a atenção do foco daquele conteúdo, daquela aula, e porque ele fica fragmentando isso devido à ausência dele de atenção, de concentração (orientadora da escola privada). A inconstância na atenção e a impulsividade resultam na apreensão parcial da informação, na assimilação do conhecimento em partes desconexas, não permitindo uma visão de conjunto, global (HALLOWELL & RATEY, 1999); significando grande prejuízo para o desempenho escolar dos alunos com TDAH. Querem fazer tudo rapidamente, não permanecendo suficientemente cautelosos ao que fazem e desatentos aos detalhes. Além de responderem rapidamente, deixam tarefas e avaliações incompletas. Essas características foram verificadas nos alunos da pesquisa (LOPES & NOGUEIRA, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000; BENCZIK & BROMBERG, 2003).

Enquanto todos realizavam a tarefa, os alunos permaneciam movimentando-se freneticamente pela sala, revelando grande inquietação e ansiedade. *A maioria das crianças que tem TDAH elas ficam entrando e saindo, não conseguindo permanecer parados,*

⁴⁵ Conceito dado em uma conferência proferida por Dra. Silvia Lemos, neuropediatra na I Jornada Norte & Nordeste de Educação- Educação especial inclusiva: possibilidades e desafios. Fortaleza-CE. Agosto/2004

tranqüilos (Orientador de Aprendizagem da escola particular). Essa movimentação exacerbada dos alunos foi constatada nas observações, representando grande obstáculo na rotina da sala de aula.

O aluno bate ininterruptamente o lápis na mesa (...) canta, fala alto (...) levanta e circula pela sala (...) Interrompe a tarefa e conversa com a colega (aluno da escola privada). O aluno canta alto, gesticula, anda pela sala, vai passando de carteira em carteira (...), dança, imita movimentos de luta de algum personagem, grita, sai como um foguete (...) O aluno imita um automóvel, brinca em sua carteira (A1).

Nesses momentos, não raros, as professora tentavam um contato visual com os alunos, acompanhando-os com os olhos e na maioria das vezes não interferindo (P1 e P3), fornecendo, algumas vezes, pequenos comandos quando esses comportamentos prejudicavam os colegas próximos ou mesmo a classe inteira; outra (P2) agia ora com indiferença, deixando o aluno inteiramente à vontade, sem limites, ora com rispidez. Ademais, desconsiderar atitudes menos problemáticas (P1 e P 3) configura aguda indicação dos teóricos da área, haja vista o não-comprometimento da já tão desgastada relação professor-aluno; evitar saturá-lo, por conseguinte, de cobranças, visto que as limitações do transtorno não lhe permitem cumprir (HALLOWEEL & RATEY, 1999; RODHE & BENCZIK, 1999; BARKLEY, 2000; SILVA, 2003).

Tal como refere a professora da escola privada, o aluno com esse transtorno possui capacidade de aprender: *é uma criança inteligente, mas devido seu comportamento inadequado, hiperatividade não consegue ter um rendimento satisfatório* (P.3). Sua fala é corroborada por alguns pesquisadores da área, que não consideram a criança com essa desordem menos inteligente, menos capaz de aprender; ressaltam, por sua vez, as imensas possibilidades desses indivíduos: criatividade, artes, comércio, dentre outros (HALLOWELL & RATEY, 1999; RODHE & BENCZIK, 1999; BARKLEY, 2000; SILVA, 2003; BORGES, 2005).

6.2.2 Execução de tarefas

A capacidade executiva desses indivíduos é extremamente comprometida, sobretudo em atividades intelectivas. Convém acentuar que, tanto em tarefas menos ativas em sala de aula - ler, escrever, resolver um exercício, dentre outros - naquelas em que se exige do aluno uma atividade motora mais expressiva, a dificuldade de participação e permanência se encontra igualmente afetada.

As brincadeiras não consegue passar muito tempo. A parte lúdica também é prejudicada, a professora às vezes faz uma atividade lúdica, mas ele não consegue ter começo, meio e fim Na atividade, ele começa, mas quando chega na metade da atividade, ele já está se desconcentrando, já está saindo daquele grupo (O. E. 1).

Em crianças com o diagnóstico de TDAH, constata-se que algumas áreas do funcionamento cognitivo, embora não apresentem incapacidades reais, encontram-se deficitárias com relação às crianças normais. *As crianças hiperativas experimentam particulares dificuldades em tarefas que exigem estratégias complexas de resolução de problemas, planejamento, método e organização do trabalho (LOPES, 1998: 72).* As dificuldades não dizem respeito à incapacidade de resolver problemas, mas à adoção de estratégias de resolução eficientes e competência de verbalizar instruções no decurso da tarefa. Atividades escolares estruturadas e complexas, que requerem concentração e persistência constituem desse modo, grande desafio para esses alunos, sobretudo quando não recebem uma recompensa imediata ou anterior à tarefa.

Tarefas incompletas

Nota-se que alunos com TDAH necessitam de uma motivação acentuada para que permaneçam numa tarefa, especialmente se for enfadonha, desinteressante, pouco instigante. Comumente, alunos com esse distúrbio, nesse tipo de atividade, são capazes de afirmar peremptoriamente que já concluíram a tarefa proposta e abandoná-la ainda inacabada (HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000).

Foi exatamente esse o comportamento observado em um dos alunos: guarda o livro da tarefa que estava sendo feita, afirmando resolutamente: *Tia, eu já fiz a tarefa (A1)*. Por

encontrar grande dificuldade em dar continuidade às atividades, com frequência, apresentam-na incompletas, deixando, no entanto, de surtir efeito o alerta de provocar prejuízos para a aprendizagem.

Conforme nos ensina Silva (2003), esses indivíduos descobrem outras fontes de estímulos que contrabalançam essa baixa motivação:

Retira um jogo de pescaria de dentro da mochila e começa a brincar em cima da carteira. Uma colega protesta dizendo que seu brinquedo atrapalha, mas a professora responde: Cuide da sua tarefa, o F. já terminou a tarefa dele. A professora permite que o aluno brinque com a pescaria. O jogo pescaria permanece em cima da mesinha, junto com o livro didático. A professora consente. Acompanha o aluno com os olhos. O aluno permanece sentado fazendo a leitura do texto (A 2).

A atitude da professora pode parecer sensata, quando considera a necessidade do aluno canalizar sua energia para algo de seu interesse e que o ajude a permanecer parado, ocioso; entretanto é preocupante quando não se observa uma intervenção mais direta da professora em relação ao aluno, deixando-o livre, sem limites.

Os alunos com TDAH quase sempre iniciam suas atividades depois dos outros, isso por apresentarem dificuldade em assimilar a indicação da tarefa e/ou por insistirem em não permanecerem sentados nas carteiras. Assim, as atividades, com frequência, são resolvidas parcialmente e aceitas, apesar do incentivo e da recomendação para que seja concluída em casa. Comumente, uma tarefa que um aluno levaria 20 minutos para fazer custa a ele, com TDAH, horas para concluí-la (em especial os trabalhos escritos). Nesse sentido, deve-se propor uma quantidade limitada de tarefas, priorizar questões importantes, além de mais flexível quanto à possibilidade de realização. Barkley (2000) propõe uma quantidade de atividade que corresponda a um aluno 30% mais novo.

Organizar o pensamento e planejamento

Outra questão a se ressaltar diz respeito à dificuldade do aluno em organizar seu pensamento, idéias e atividades. A criança sofre por não conseguir se organizar física e

mentalmente e ordenar suas experiências anteriores, comprometendo assim as situações de aprendizagem vivenciadas em sala. A falta de uma seqüência na apreensão do conteúdo, nas explicações, certamente, afeta sua aprendizagem.

Uma das maiores dificuldades é o aluno conseguir organizar o seu pensamento, organizar suas idéias, mesmo aparentemente de forma verdadeira o aluno quer aprender, ele tenta aprender e se percebe, muitas vezes, em alguns fazendo um esforço mental, físico até mesmo de se organizar na sua carteira, organizar o seu material e organizar também a nível mental suas idéias e se preparar para resolver aquela atividade. Muitas vezes ele tenta, mas não consegue, às vezes até sofre. A gente percebe o sofrimento da criança de não conseguir organizar isso e isso prejudica sua aprendizagem porque ele perde o roteiro de estudo e não tem um seguimento na sua aprendizagem. Então fica uma coisa muito fragmentada (Orientador de Aprendizagem da escola particular).

Vale destacar, igualmente, o fato de que também se encontra comprometida a capacidade de planejamento nos indivíduos com TDAH. A ausência de uma idéia de futuro, em virtude da falta de senso de tempo, dificulta tal competência. Sabe-se que inúmeras atividades podem ser realizadas por esses indivíduos, no entanto, comumente não são planejadas. Daí o imperativo de apresentar orientações específicas e claras (FISHER & BECKLEY, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; RODHE & BENCZIK, 1999; BARKLEY, 2000; ROHDE & MATTOS, 2003; SILVA, 2003; PHELAN, 2004).

Incapacidade de coordenar a escrita e a escuta

O aluno portador de TDAH evidencia bloqueios quando precisa mobilizar e coordenar duas atividades mentais mais complexas ao mesmo tempo – escrever/ouvir, conversar/copiar (HALLOWELL & RATEY, 1999).

Em várias ocasiões, foi observado que um aluno da escola privada copiava na agenda, porém não conseguia permanecer atento ao que a professora falava (A. 2); já um da escola pública resolvia a tarefa no livro, contudo não manteve uma indicação emitida pela professora (A.1).

Leitura e escrita

A professora da escola pública considera como um desafio a aprendizagem da leitura e escrita: processo difícil de ser vencido em pessoas com esse distúrbio. Segundo seu relato, *esse aluno caminhava com essa dificuldade há vários anos, com lentos progressos (...) ele progride, mas que é muito pouco, ele já reconhece as letras, mas não consegue as sílabas para ler, então você vê que ele se esforça, mas isso atrapalha todo o andamento do resto (...)*(p.1). Os estudiosos da área prevêm essa dificuldade na caminhada escolar do aluno com esse transtorno.

A dificuldade para ler, nomeadamente uma leitura prolongada, constitui uma atividade incômoda para o aluno com TDAH, principalmente se essa leitura não é reforçada por elementos motivadores (gravuras e tamanho de letra e espaços), e igualmente porque não se lembra mais do seu conteúdo quando chega ao final da página. Tais dificuldades, freqüentes nos indivíduos portadores do TDAH, foram percebidas nos alunos investigados das três escolas: permanecer pouquíssimo tempo nas leituras propostas pela professora, correndo os olhos pelas linhas e logo dando a leitura por concluída; referir freqüentes perguntas sobre o que foi solicitado sobre texto e o que descrevia o enunciado da questão; e visível indisposição e impaciência para a leitura de um texto longo e com poucos atrativos (RODHE & BENCZIK, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000; SILVA, 2003; PHELAN, 2004).

Na observação, verificamos ainda, que a professora trabalhava a produção escrita explorando as gravuras antes do início da leitura do texto. O aluno parecia não acompanhar sua seqüência, mas respondia às perguntas da professora ora de forma silenciosa, ora alta. Quando a professora formulava questões sobre o texto, o aluno parecia alheio, não dando conta do que acontecia ao seu redor. Em outro momento, apresentava uma figura e fazia uma predição da leitura.

Às dificuldades na leitura e escrita apontadas pela professora indicar primeiro a realização de cópias, em seguida o exercício no quadro – referiam-se à sua lentidão em acompanhar as atividades e ao desestímulo em prosseguir no trabalho. Não havia

diferenciação entre os exercícios propostos ao aluno com TDAH e o restante da turma, somente a forma de exigência. De acordo com a professora, *com ele esse caminho que eu estou seguindo está dando certo* (P 1).

6.2.3 Concentração

A dificuldade de concentração foi assinalada pelos informantes - diretoras e orientadoras educacionais - como sendo o principal obstáculo para a aprendizagem do aluno com TDAH:

(...) não fica concentrada ao que a professora fala, não fica concentrada em relação aos próprios coleguinhas (orientadora da escola pública) (...) as maiores dificuldades dessa criança é a concentração, porque a concentração exige que ela possa assimilar o conteúdo de forma mais significativa (...) percebe até a coisa passando mas não consegue pegar para si (orientadora da escola particular).

A propósito, foram unânimes em apontar essa dificuldade como a desvantagem capital para a aprendizagem desse aluno. (...) *Em relação à aprendizagem é isso; por falta de concentração ela não assimila de maneira igual às outras, o que está sendo dado, os conteúdos* (Orientadora da escola pública). Pode-se comparar o aluno como alguém sentado na sua carteira em sala de aula escutando a professora e ao mesmo tempo captando todas as vozes, sons que chegam a ele (o barulho do colega que se movimenta na carteira, a buzina de um carro que passa próximo à escola, a gaveta da mesa da professora que se abre, o colega de trás que conta a outro um filme a que assistiu). (...) *ele não se concentra, esse aluno específico ele não se concentra, por que ele tem milhões de outras coisas que passam ao lado dele, ao redor dele que tira a concentração* (P3).

Nesse sentido, é uma avalanche de estímulos não selecionados. *Os TDAHs são capazes de atentarem para várias coisas ao mesmo tempo, mas só se dão conta disso quando fazem uma hiperconcentração, que chamamos de hiperfoco* (SILVA, 2003:103). O déficit ou inconstância na concentração não permite o aluno acompanhar as explicações do professor, o seguimento nas orientações propostas para uma atividade, de maneira

semelhante aos outros alunos da sala (BASTOS & BUENO, 1999; FISHER & BECKLEY, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; RODHE & BENCZIK, 1999; BARKLEY, 2000; RODHE & *et. al.*, 2000; RODHE & MATOS, 2003; SCHWARTZMAN, 2001; PHELAN, 2004).

Em consonância ao que referiram os informantes, o termo *concentração* foi ressaltado na fala das professoras da pesquisa: (...) *ele não se concentra, por que ele tem milhões de outras coisas que passam ao lado dele, ao redor dele que tira a concentração e acho que ele traz de casa* (P2). E, além disso, o comportamento hiperativo - *por mais que ele queira não consegue ficar parado* (...) *não consegue parar um segundo para prestar atenção, todo o tempo é mexendo com materiais que estão ao seu acesso - e a impulsividade - ele não consegue ir até o final* - foram igualmente assinalados como intervindo na aprendizagem desse aluno (P1).

Importa referir uma atividade interessante observada na sala, que revela com propriedade a inconstância na atenção desses alunos. Uma aluna de outra turma veio contar uma história para a turma. O aluno (escola pública) observava partes da história (sobretudo percebendo as gravuras) e retornava para uma atividade que fazia no caderno; realizava pequenas interrupções na atividade e continuava a escutar a história, enquanto as outras crianças permaneciam atentas.

Ausência do contexto da aula

Notadamente, foi mencionado pela orientadora da escola pública o fato de que o aluno com esse transtorno, cria um mundo seu - um universo paralelo ao que ocorre em seu entorno. *Cria um mundo dela, porque ali ela faz alguma coisa, ela sai, ela volta, então ela está, nem sempre ela está em sala de aula.* Algumas vezes parece fora do contexto da aula, desliga-se totalmente do que acontece na sala (leitura do texto), procurando estímulos novos. A professora, no caso, deverá utilizar ações e outras fontes de comunicação para que, pelo menos, melhor participe do mundo circundante. A literatura (HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000) sugere que esse aluno estabelece regras próprias e normas internas que favorecem o atendimento das suas necessidades; não em virtude de

uma mera oposição ao que o cerca, mas pela necessidade de se inserir no ambiente escolar, inclusive para sobreviver a um mundo hostil às suas limitações.

Acompanhar a realização e correção das atividades

Em grande parte das atividades realizadas em sala, o aluno parece alheio, disperso, sobretudo quando a tarefa se constitui de natureza intelectual. Essa atitude foi observada nos dois alunos com TDAH investigados. Esses aprendizes faziam breves e constantes interrupções, com colocações, em sua maioria, fora do contexto: manuseavam o material didático (livro, cadernos), contudo, entretendo-se com pequenos objetos (carrinhos, bonecos, apontador).

À medida do transcurso da aula e no decorrer de uma atividade mais prolongada a capacidade de atenção do aluno com TDAH tende a se deteriorar. Restringir a quantidade de tarefas é uma das orientações sugeridas por alguns teóricos (BENCZIK & BROMBERG, 2003; ANTONY & RIBEIRO, 2004). Essa dificuldade foi observada por alguns dos entrevistados.

Na atividade, ela começa, mas quando chega na metade da atividade, ela já está se desconcentrando, já está saindo daquele grupo (orientadora da escola pública). Como os exercícios dependem dele, dele ter o interesse, mas ele não consegue ir até o final e às vezes ele com os colegas, ele perde a paciência e começa a atrapalhar os outros porque fica agitado (P 1).

Os alunos observados demonstravam grande dificuldade em participar das discussões em sala: interrompiam a aula repetidas vezes (pediam para beber água, ir à sala da Coordenação e ao banheiro) e distraíam-se com a mochila, borracha, dinheiro e brinquedos. Na correção de uma atividade, até pareciam acompanhar o que estava sendo discutido, contudo, logo no momento seguinte, demonstravam desinteresse pelo que a professora falava: mudanças de foco. Foi possível verificar, claramente, que as tarefas apresentadas eram parcialmente resolvidas, no, entanto, a correção, em virtude da desatenção e insuficiente perseverança, a atividade deixava de ser concluída.

Foi também observado que, quando as professoras (P1, P2 e P3) faziam oralmente a indicação da página onde seria trabalhado o conteúdo, os alunos, quase sempre, apresentavam dificuldades em encontrá-la, fazendo constantes indagações às professoras. Infere-se que a ausência de uma indicação escrita – no quadro, em cartazes, fichas – dificultava enormemente a ação desses alunos, salvo em uma ou noutra situação. Assim posto, esses alunos apresentam limitações em guardar uma informação transmitida apenas oralmente, em razão da inconstância da atenção, dificultada, mais ainda, quando não efetuado um registro escrito.

6.2.4 Impulsividade

Caracteriza-se pela dificuldade em conter respostas diante de uma situação, refletir antes de executar uma ação, esperar a vez de falar. Esses comportamentos foram identificados em dois alunos e apontados pelas professoras como extremamente comprometedores no resultado final da aprendizagem. Sabe-se que a impulsividade comumente é definida como um padrão de respostas rápidas e erradas (LOPES & NOGUEIRA, 1998), produzidas sem avaliar o que é solicitado. Os sujeitos da investigação ressaltaram a dificuldade desses alunos de seguirem corretamente as orientações dadas: tarefas, jogos; resolução de atividades escolares e avaliações; situações de conflito geradas em sala de aula (BASTOS & BUENO, 1999; FISHER & BECKLEY, 1999; HALLOWELL & RATEY, 1999; RODHE & BENCZIK, 1999; SCHWARTZMAN, 2001; BARKLEY, 2000; ROHDE & MATTOS, 2003; SILVA, 2003; PHELAN, 2004; BORGES, 2005).

Foi observada, também, a interrupção habitual dos alunos, pelas professoras P1, P2 e P3: a emissão de respostas antes que a pergunta fosse concluída foi a questão apontada como mais freqüente por todos os entrevistados. A professora P1 geralmente acolhia as intervenções do aluno, ora o fazia silenciar, ora o deixava falar; a P2 respondia com firmeza essas interrupções, quase sempre o silenciando, por meio de reprimendas e ameaças de

punições; já a professora P3 chamava a atenção do aluno, igualmente com ordens firmes, no entanto, sem constrangê-lo, contudo mantendo sempre *as rédeas à mão*.

O aluno com TDAH dá sinais de que parece escutar todas as vozes que ecoam ao seu redor, bem como dar conta de questões surgidas em sala de aula (discussões entre colegas, desaparecimento de objetos, colega ausente por motivo de doença). Quando a professora P3, em determinada ocasião, narrou um acidente acontecido com ela, o aluno não aguardou pela conclusão da história, correu ao seu encontro querendo saber os detalhes.

Um aspecto ressaltado pela professora P2, quando interrogada sobre as dificuldades do aluno para aprender, decorreu de um problema de ausência de limites e obediência. A questão da conduta era ressalvada sobre outras limitações. Essa proposição foi referida quase em tom de desabafo e evocado como um transtorno impulsivo. Deve-se considerar que o depoimento, certamente, pode representar sua compreensão acerca do transtorno ou a conjectura do momento.

6.3 Estratégias de ensino de atenção

Em sua prática pedagógica, o professor deve propor ao aluno procedimentos específicos que o auxiliem a aprender a aprender – estratégias de aprendizagem. Cada aluno desenvolve estratégias de aprendizagens próprias, sendo incumbido ao professor mobilizá-las por meio de estratégias de ensino cabendo a ele, por meio de um ensino estratégico, acionar os conhecimentos já construídos pelo aluno, selecionando aqueles mais apropriados às situações do cotidiano escolar (VALDÉS, 2003).

Tratando-se do aluno com TDAH, que desenvolve estratégias de aprendizagem deficientes (BORGES, 2005) – capacidade de concentração restrita, déficits em estruturas cognitivas como a atenção, memória – o uso de estratégias de ensino de atenção se constitui

uma exigência no desenrolar do seu processo educativo: imprescindível, portanto, para que ocorra a aprendizagem. Sabe-se que o mecanismo da atenção é reconhecidamente imprescindível para que ocorra a aprendizagem, no entanto, na caracterização do TDAH, essa estrutura cognitiva é notadamente comprometida. Assim sendo, o professor precisa construir, mediante estratégias de ensino, uma ponte entre as suas incapacidades e o conhecimento proposto.

Diante da sua real importância para que a aprendizagem seja concretizada, pretendemos investigar as estratégias de ensino de atenção utilizadas pelos professores nas suas atividades educacionais: apoio imperioso para a aprendizagem do aluno com TDAH.

Uma dos informantes (orientadora da escola pública) comentou claramente não existir uma metodologia específica para ser desenvolvida com o aluno portador de TDAH em sala de aula. Ressaltou como entraves para que tal ocorresse o elevado número de alunos por sala; inclusão de vários alunos com outras tipologias de NEE numa mesma sala e a deficiência de suporte teórico para o professor. Sobre esse último desafio, destacou a formação superficial oferecida nos cursos de graduação e pós-graduação sobre a temática - Educação Especial – sendo também enfatizando o despreparo do profissional da educação.

(...) isso prejudica porque ele fica na prática sem ter subsídios pra trabalhar (...) eu acredito que existam metodologias, lógico, técnicas pra se trabalhar. Agora aqui eu sinto que os professores têm uma certa dificuldade de trabalhar com essas crianças. Se desesperam porquê, porque além de não haver um aprendizado dessa criança ela ainda consegue desestruturar toda uma sala de aula.

Serão apresentadas no Quadro 3, as estratégias de ensino adotadas pelos professores em sua prática pedagógica, as de atenção, por favorecerem a aprendizagem dos alunos com o transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade.

Quadro 3 – Estratégias de ensino adotadas pelos professores

Professora P1	Professora P2	Professora P3
---------------	---------------	---------------

Localização próxima ao professor	Localização próxima ao professor	Mantém um contato visual frequente com o aluno
Realiza pausas periódicas durante as explicações	Trabalho em grupo	Fornece orientações claras e precisas sobre a atividade antes de sua execução
Fornece orientações claras e precisas sobre a atividade antes de sua execução	Sistema de tutoria	Escreve orientações e indicações no quadro (lousa)
Escreve orientações e indicações no quadro (lousa)		Supervisiona de forma sistemática a realização da tarefa mediante um contato pessoal com o aluno.
Supervisiona de forma sistemática a realização da tarefa mediante um contato pessoal com o aluno.		Utiliza sinais físicos para redirecionar a atenção
Utiliza sinais físicos para redirecionar a atenção		Sistema de tutoria
Tarefas passivas ou pouco interessantes intercaladas com tarefas ativas		
Mantém um contato visual frequente com o aluno		

6.3.1 Professora da Escola Pública - Professora P1

As observações em sala confirmaram as informações prestadas pela professora na entrevista acerca das estratégias que utiliza com o aluno com TDAH.

Primeiro é procurar sempre colocá-lo perto de mim, não posso deixar perto de certos colegas, esses colegas mexem demais com ele, tiram mais a atenção dele. Outra coisa é quando eu sinto que ele está no limite dele, eu deixo ele extravasar e depois eu começo a cobrar a atenção dele de volta para a atividade, do jeito que lê mesmo gosta de fazer que é gritando, correndo ou então dançando na sala, normalmente o jeito dele é sair da carteira e andar, se mexer, se movimentar, não consegue ficar parado, então depois que ele faz isso eu dou uns dois, três minutinhos aí volto a cobrar isso dependendo do que ele está fazendo (...)

A localização do aluno no espaço da sala de aula constitui estratégia “*atencional*” extremamente relevante. Encontrar-se próximo à professora, aos alunos de comportamento calmo, ao quadro e/ou local utilizado pela professora para desenvolver as atividades; e estar longe das janelas, de situações que favoreçam a distração são táticas eficazes que ajudam a conter a desatenção do aluno. A professora desenvolveu com propriedade esses procedimentos. Ao longo da observação, foi percebido que o aluno se encontrava sempre posicionado: nas primeiras fileiras, próximo ao quadro e à professora. Por vezes, a carteira do aluno estava emendada à mesa do professor, facilitando as constantes interrupções e um melhor acompanhamento do seu desempenho (LOPES & NOGUEIRA, 1999; BARKLEY, 2000; BENCZIK & BROMBERG, 2003; PHELAN, 2004).

A professora ainda supervisionava metodicamente a realização da tarefa, por meio de um contato pessoal: indo com frequência à sua carteira, explicando-lhe a tarefa e incentivando-o a terminá-la. Enquanto a maioria das crianças já havia concluído a atividade, o aluno ainda esforçava-se por fazê-la junto com a professora. Esta revelava preocupação em chamar sempre o nome do aluno antes de iniciar uma atividade - motivá-lo para uma atividade - de modo a inseri-lo no assunto. Por fim, acompanhava-o no desenvolvimento das tarefas, fazendo pequenas intervenções (verbais) para que permanecesse na atividade. Esses procedimentos eram observados frequentemente em sala.

Rotineiramente a professora iniciava as atividades anunciando oralmente e em seguida fazendo o registro no quadro. Observamos que ela iniciava um conteúdo de Matemática e fazia a indicação oral e por escrito da página do livro. A opção por fazer o registro escrito no quadro talvez decorresse de um procedimento rotineiro, todavia, para o aluno com TDAH, constitui eficiente estratégia de atenção, em virtude da inconsistência na atenção que o levava a se desviar facilmente do foco principal e perder parte da informação, caso esta não estivesse registrada, escrita em indicações no quadro (lousa), por meio de canetas de cores diferentes ou em pequenos cartões. O aluno com TDAH encontra grandes dificuldades de absorver a informação quando esta é transmitida unicamente de forma oral (CASAS *et. at.*, 2001; BENCZIK & BROMBERG, 2003).

Convém assinalar a sensibilidade da professora em permitir que o aluno fizesse pequenos *intervalos* nas atividades. Realizar pausas periódicas auxilia o aluno com TDAH a retornar para a atividade mais atento. O aluno não conseguia fazer a tarefa completa, permanecendo boa parte da aula resolvendo a primeira questão. A professora referia que *ele não consegue fazer tudo de uma vez, em outro momento ele continua a tarefa*. Depois de caminhar pela sala, passar em cada carteira, brincar com alguns colegas, o aluno retornava a tarefa (CASAS *et. al.*, 2001; BENCZIK & BROMBERG, 2003).

A professora fornecia orientações claras e precisas sobre as atividades, apresentando-as, quase sempre, de forma escrita. Simplificava o mais possível as informações para a execução das tarefas. Escrevia indicações no quadro (lousa), embora não solicitasse ao aluno que repetisse a informação para assegurar que a tivesse compreendido. Além disso, o aluno era instruído acerca do que fazer e, ainda assim, pouco depois, bombardeava a professora com perguntas. Esse movimento foi observado com frequência em sala de aula (RIEF, 1998; BARKLEY, 2000; CASAS *et. al.*, 2001; ANTONY & RIBEIRO, 2004; PHELAN, 2004).

A dificuldade em permanecer na carteira parecia impensável para esse aluno. Assim, a professora intercalava momentos de intensa atividade (correr, dançar, cantar, imitar super-heróis, gesticular, caminhar pela escola) com tarefas mais passivas (resolver tarefas no livro e no caderno, copiar uma atividade da lousa). A professora acompanhava esses altos e baixos e fazia pequenas interferências quando este se encontrava ativo e aproveitava para realizar atividades quando estava calmo (LOPES & NOGUEIRA, 1999; BARKLEY, 2000; BENCZIK & BROMBERG, 2003).

A professora revelou preocupação recorrente em estabelecer contato visual com o aluno, monitorando suas atitudes, realizando intervenções quando necessário. Dirigia orientações (comandos) breves por meio de acenos de cabeça, toques no ombro, indicações ao ouvido. Essas estratégias quase sempre alcançavam resultados positivos, ajudando-a conter o comportamento do aluno.

6.3.2 Professora da escola privada - Professora P2

A professora referiu a localização do aluno próxima a um colega, de temperamento oposto ao seu, que reunisse condições de ajudá-lo como uma estratégia de ensino utilizada. De acordo com Casas *et. al.* (2001), propiciar em sala um sistema de tutoria é um procedimento reconhecidamente pertinente para auxiliar o aluno com TDAH. Na observação, constatamos que essa estratégia foi empregadas em raras ocasiões.

Ademais, acrescentou como outra estratégia usada a liberdade do aluno em sala. Sobre esse aspecto anotou:

(...) no início do meu trabalho com essa criança, fiz várias imposições a ele colocando o meu limite, colocando a minha disciplina e eu vi que isso não estava dando certo e que isso estava piorando cada vez mais o nosso relacionamento. Foi então que eu resolvi abri mão de várias pressões (entre outras) que eu podia fazer querendo que ele fosse igual às outras crianças. Comecei a deixá-lo mais livre, quando ele queria sair de sala para beber água, para dar uma volta eu sempre estava deixando; comecei a conversar e aceitar ele como ele era, foi então que começou a mudar entre nós o nosso relacionamento e que com certeza melhorar a aprendizagem dele.

A qualidade do relacionamento entre professora e aluno, a auto-estima e permanência em sala de aula deste, bem como a dinâmica da sala de aula cresceram sensivelmente a partir da adoção dessas estratégias, segundo relatava a professora. A observação apresentou um contorno diferenciado a esse respeito. Captamos uma relação desgastada, conflituosa, que repercutia na interação do aluno em sala, na aprendizagem.

O trabalho em grupo constituiu uma estratégia largamente adotada pela professora. Esse procedimento, quando devidamente orientado, reverte em benefícios consideráveis para o aluno com TDAH. Determinar objetivamente (com o auxílio de cartões visuais) as metas e regras do grupo e especificar as funções de cada um dos participantes do grupo são diretrizes imprescindíveis nesse trabalho. A professora quase sempre reunia o aluno com outros de temperamento tranqüilo, considerados inteligentes; escolhia os componentes do

grupo, de maneira que o aluno estivesse incluído em um grupo de colegas que pudessem ajudá-lo. Essas diretrizes, no entanto, não foram observadas pela professora, dando a impressão de deixar o aluno *perdido, disperso*. Algumas vezes, enquanto seus colegas começavam a resolução do TD, permanecia desatento, brincando, sendo capaz de concluir a atividade proposta ao grupo somente com a ajuda dos colegas ou da professora. Em outra ocasião, o aluno optava pela resolução da atividade separado dos colegas; mesmo estando no grupo, demonstrava a dificuldade em trabalhar em grupo, dividir opiniões, escutar o outro, esperar a vez para colaborar (CASAS *et. al.*, 2001).

O aluno, quase sempre, estava sentado numa cadeira distante do quadro, afastado do contato com a professora. Não percebemos uma preocupação da professora em colocá-lo nos primeiros lugares da sala, distante de locais que favorecessem sua desatenção. Na sala existia uma rotatividade nos lugares das carteiras, determinando onde cada aluno deveria sentar.

Nos dias em que ocorreu a observação, presenciamos a professora apresentar uma metodologia diversificada: atividades de competição para avaliar o que os alunos apreenderam, trabalhos em grupos, resolução de atividades em pequenos grupos, aulas expositivas, seminários. É desnecessário mencionar as dificuldades que o aluno encontrava em participar nessas atividades.

6.3.3 Professora da escola privada - Professora P3

A professora movimentava-se na sala, indo de carteira em carteira, chamando aqueles mais desatentos, ignorando atitudes do aluno, como falar alto, conversar com os colegas, andar por toda a sala. Aqueles comportamentos que não gerava dispersão, não desorganizavam a sala, eram ignorados pela professora. Diante das constantes interrupções, a professora ora ignorava, ora chamava a atenção ou atendia a uma solicitação do aluno.

Nessa disciplina Inglês, a localização do aluno em sala de aula mudava com frequência. Não havia um local específico para o aluno sentar, tampouco observamos

preocupação da professora em colocá-lo próximo ao quadro e a ela, embora essa se deslocasse frequentemente à carteira do aluno (LOPES & NOGUEIRA, 1999; BARKLEY, 2000; BENCZIK & BROMBERG, 2003; PHELAN, 2004).

Manter um contato visual com o aluno foi uma das estratégias utilizadas pela professora, identificada na observação para trazer o aluno atento. Verificamos ainda que por diversas vezes, fazia pequenos gestos (duas batidinhas no ombro, batida do lápis na mesa, expressão facial – olhos, movimentos com as mãos), para inseri-lo na aula.

Peço pra ele me ajudar, quando eu preciso de folha de papel eu peço que ele vá buscar na coordenação e ele se sente muito importante nesses momentos. A professora proporcionava ao aluno breves intervalos, saídas de sala, realizando *quebras* no decorrer da aula, e encarregava pequenas tarefas que canalizavam sua energia e reorganizavam sua capacidade de manter-se atento.

Tal como referiu a professora da escola pública, eram fornecidas orientações claras sobre as atividades antes de sua execução. As atividades eram apresentadas por meio de indicações oral e escrita; utilizava-se o sistema de tutoria. A respeito deste, a professora empregou essa estratégia com relativo êxito, embora esbarrasse na impopularidade do aluno, fruto de relações conflituosas com os colegas de sala.

Repetidas vezes dirigia-se à carteira do aluno para: verificar a resolução da tarefa, ajudar na execução das atividades, lembrando as orientações dadas, conferir o livro aberto na página correta e o material perdido. A professora supervisionava o aluno por meio de um contato pessoal freqüente. A esse respeito, refere:

(...) eu procuro estar atenta se ele está fazendo o exercício, eu vou sempre na cadeira dele olhar se ele está realmente respondendo, porque toda vida que ele faz um exercício e que eu reconheço aquele exercício, mesmo quando ele está errado. (...) eu vou a cadeira de todos, mas vou também na cadeira dele para ver se ele está fazendo o exercício.

O monitoramento do aluno em suas atividades e comportamentos foi atentamente observado por essa professora.

Observações sobre as professoras

Ao longo das observações em que direcionamos a visão para o professor, buscamos garimpar não apenas as estratégias de ensino “*atencionais*” desenvolvidas ou não por ele em sala de aula, mas ficamos atentas às atitudes, comportamentos e procedimentos que referem muito da prática educativa desse profissional.

A professora P1 revelou grande sensibilidade em perceber o limite do aluno, suas impossibilidades, realizando pequenas concessões, respeitando seu tempo, a despeito de exigir cumprimento de atividades, horários desse. (...) *se o que ele estiver fazendo interferir aos colegas eu tenho que cortar essa liberdade antes, se é uma coisa que ele está sozinho lá cantando, dançando eu deixo ele ficar um pouco mais.* Ressalte-se sua preocupação em permitir a *escapada* do aluno, tendo claros os meios para o seu retorno, parecendo seguir um ritual. Observamos repetidas vezes esse procedimento da professora em sala de aula. Referimos como a criança com TDAH tem a necessidade de se movimentar regularmente, de maneira que consentir que se movimente por períodos curtos, como fazia a professora, ajudava a administrar o comportamento desse aluno.

Convém ressaltar uma relação de confiança entre a professora P1 e o aluno, que se desvendava no decorrer das observações. Aquela alternava momentos de firmeza e rigor, com ocasiões de escuta, diálogo no trato com o aluno, conseguindo administrar seu comportamento, a despeito das dificuldades do transtorno. Nos corredores da escola, quando perguntada sobre seu relacionamento com o aluno, argumentou:

(...) eu procuro entender que ele não consegue ficar sentado, eu deixo ele levantar, às vezes dar uns gritos, mas no início foi muito difícil, mas quando a gente entende. Ele não consegue. Assim ele acaba fazendo a tarefa toda, embora a letra seja enorme, desarrumada na folha.

A preocupação com a auto-estima do aluno foi observada na professora P3. Segundo ela, anterior à adoção de estratégias para auxiliar na aprendizagem do aluno estava o zelo com a afetividade, auto-imagem, auto-estima do aluno, considerando esses aspectos como alicerces em que se desenvolviam as estratégias. Assim, buscava situações para elevar a auto-estima do aluno. *Elogio, eu acho que o elogio também ajuda muito e trato*

com carinho e assim eu vou vendo como ele está correspondendo e principalmente estimulando (...) Então ele não se sente cuidado, ele já se sente um problema, eu sou o problema. Acrescenta ainda que, embora tenha um cuidado com sua auto-estima, não destina a ele uma atenção diferenciada, de modo que este não se sinta diferente.

A passividade da professora P2 em relação ao comportamento do aluno intrigou-nos sobremaneira. Não sabíamos se tratar de um procedimento, de modo a não comprometer a inclusão do aluno em sala, com freqüentes intervenções; ou se referir a um comportamento indiferente, distante, não comprometido. Observamos, por exemplo, que o aluno brincava em um canto da sala com um rolo de papel; a professora permitiu que ele continuasse brincando, sem fazer nenhuma interferência. Passado algum tempo, quando iniciaria uma atividade, essa chamou a atenção do aluno para a atividade. A aula transcorria e o aluno permanecia brincando com o rolo e a professora continuava com a aula, sem interferir na brincadeira do aluno. Terminada a aula, o aluno ainda brincava com o rolo.

Não foi observada uma relação aproximada entre a professora P2 e o aluno. Percebemos certa indiferença dela em relação às atitudes do aluno. Parecia sempre muito distante do aluno, raramente supervisionando a realização das tarefas a ele propostas. A professora parecia não se incomodar com a dispersão do menino, não intervindo para que ele participasse da atividade.

Passaram-se vinte (20) minutos e o aluno permanece fora da sala. A professora não interrompe a aula. Trinta (30) minutos se passaram e o aluno permanece fora da sala. É impressionante como a ausência do aluno na sala é ignorada pelos colegas e, sobretudo, pela professora; o que me leva a intuir que esse episódio ocorre com freqüência na sala de aula (...) o aluno não participa de nenhuma das atividades propostas e a professora continua trabalhando o conteúdo com os outros alunos, ignorando a ausência deste.

Ademais, a professora (P2) e o aluno pareciam protagonizar um relacionamento conflituoso. Relatava de forma contundente o desrespeito do aluno para com ela e os outros alunos. Em forma de desabafo fazia o seguinte comentário: *o aluno me chamou de mentirosa na frente de outras crianças. Ele chama os colegas de idiota, bobo. Alguns acabam se afastando dele. Ontem, ele ficou horas e horas fazendo a tarefa junto com o Í,*

eles ficaram os dois. Ele ficou um tempão. Percebia-se uma relação fragilizada, difícil, com ressentimentos e rancores de ambas as partes, em que a professora não apenas apontava suas dificuldades com relação ao aluno, como também referia a dos outros alunos em relação a ele.

Não obstante, encontramos em algumas de suas atitudes procedimentos que pareciam contradizer as considerações feitas anteriormente. A professora P2 individualmente acompanhava as tarefas escolares de outra aluna com diagnóstico de mielomeningocele (espinha bífida). Em raríssimos momentos chamava a atenção do aluno com TDAH para a correção de uma atividade, aproximando-se da carteira e apontando na tarefa o que deveria ser corrigido. De igual forma se dirigia à mesa do aluno para indicar o que estava sendo corrigido.

A atitude de exclusão da professora P2 em relação ao aluno era visível. Parecia ser preferível descartar, colocar de lado aquela *peça* que não se encaixava, que era diferente do grupo em atitudes, comportamentos, palavras. É menos arriscado ao educador excluir o *problema* do que buscar meios, estratégias para solucioná-lo, de maneira que

Faltando 5 minutos (tendo o aluno ficado quase toda a aula fora da sala) para o toque de encerramento da aula, o aluno entra na sala, por livre vontade. A professora mais uma vez ignora sua presença, não faz nenhum comentário, vê o aluno entrar em sala sem nada dizer. O aluno permanece em sua cadeira totalmente absorto do que acontece na sala. A professora não toma nenhuma atitude de inseri-lo na aula, na atividade que está sendo desenvolvida.

As freqüentes saídas de sala do aluno não me surpreenderam mais do que a atitude dessa professora e dos colegas. Como já referido, o tempo em que o aluno permanecia ausente da sala parecia não incomodar os outros alunos, tampouco a professora. Nos primeiros instantes, um ou outro colega queixava-se com a professora, mas, passado algum tempo, não mais protestavam, todos pareciam esquecer, inclusive a professora. Todos pareciam ignorar sua ausência. A professora agia com indiferença em relação ao aluno.

Outrossim, marcadamente, o rigor e a autoridade estavam presentes nessa sala de aula. A professora P2 conduzia a dinâmica da sala de aula de forma enérgica, firme⁴⁶. Os alunos acolhiam passivamente essa posição, com exceção do aluno com TDAH. Ressalte-se que esse procedimento austero, rígido, do professor é salutar para o aluno com esse transtorno, desde que o componente afetivo não se encontre ausente. Abordamos anteriormente que o aluno com TDAH, por possuir uma estrutura interna instável, carece de uma estrutura externa sólida, estável, com normas e procedimentos bem delimitados, rigorosamente definidos. Esse ambiente auxiliava o aluno a organizar o *caos* dentro dele, contudo o respeito e o zelo às suas incapacidades não podiam ser desconsiderados.

A professora P3 interpelava o aluno, chamando-o para a atividade, convidando-o a participar. Deslocava-se à cadeira do aluno, diversas vezes. *Segurava*, algumas vezes, a avalanche de perguntas e respostas do aluno, conseguindo administrar sem maiores transtornos suas dificuldades. Procurava estabelecer vínculos – retirava a mochila de cima da carteira e ajudava a encontrar no livro a atividade, conversava com o aluno sobre assuntos diversos, elogiava pequenos ganhos, freqüentemente pedia sua ajuda – o que parecia tornar a convivência tranqüila, sem grandes atropelos. O aluno respondia mais prontamente aos comandos dados por essa professora. A observação revelava uma relação próxima do aluno com a professora.

Observações sobre o aluno

Embora o foco da pesquisa seja o professor, os alunos foram alvo da observação como informantes do sujeito. Apresentavam características notórias do transtorno. No decorrer da observação, era visível o esforço das professoras para conter e manejar os comportamentos típicos do TDAH.

O aluno da escola pública apresentava dificuldades na coordenação motora fina, na organização do traçado, tamanho da letra e compreensão do texto. Esforçava-se por escrever, copiar do quadro, sendo sempre elogiado pela professora, quando conseguia

⁴⁶ A professora faz a leitura de um texto e quando um dos alunos interrompe para fazer uma pergunta ou fazer uma observação, ela responde: “Agora não!”. Passado algum tempo diz: “Agora você pode falar.”

copiar a tarefa completa. *O desenho dele já apresenta mais detalhes* observava a professora. O aluno intercalava momentos de conversa com a professora, batidas na mesa, movimentação em sala, gesticulação com os braços e mãos, brincadeiras com o colega, com a tarefa. O interesse do aluno variava rapidamente de um estímulo a outro. Em algumas situações observadas em sala, verificamos essa mudança. O aluno, por exemplo, estava fazendo uma tarefa, quando mencionada a realização de uma rifa; imediatamente, abandonava a tarefa, como se essa não existisse; abria o livro, lia por alguns instantes e se entretinha com objetos que estavam sobre a mesa da professora.

O aluno da escola privada ora ficava pensativo, com o olhar distante, ora prestava atenção ao que a professora falava. Demonstrava sinais de indisposição quando transcorrido algum tempo da aula e, sobretudo, se a atividade não era interessante, desafiadora. A professora (A) trabalhava um conteúdo e propunha atividades, no entanto, o aluno parecia alheio à resolução da tarefa, fazendo pequenas interrupções, com colocações fora do contexto. Quando sugerida a realização de outra atividade, o aluno permanecia ausente e a professora P2 não fazia nenhuma intervenção para que ele participasse da atividade.

Dinâmica da sala de aula

A duração da aula na escola pública era de três horas (7h30 às 10h30) divididas em dois tempos, separados pelo horário do recreio (9h às 9h20). A aula dividia-se em cerca de dez minutos para a chamada, quando era cobrada a tarefa de casa, de dez a quinze minutos para apresentação de um conteúdo novo e o restante da aula cerca de uma hora (1h) para copiar e resolver a tarefa. Quase sempre o conteúdo era apresentado ao aluno da seguinte forma: o assunto era repassado, acompanhado de algumas questões rapidamente levantadas pela professora aos alunos; em seguida, era indicada uma tarefa no livro ou caderno, finalizando com uma correção oral, algumas vezes escrita, da atividade no quadro.

Atividades motoras ou estratégias que mobilizassem fisicamente os alunos não foram observadas. Não presenciamos nenhuma atividade realizada com o colega ou em grupo. A metodologia de trabalho da professora resumia-se a tarefas copiadas no quadro,

correção dessas atividades, leitura de textos, rápida interpretação. Todos permaneciam sentados durante quase toda a aula. Predominava um método *pregado* ao livro didático e suas indicações, com a professora seguindo fielmente, sem acrescentar algo de novo. Privilegiava a escrita (copiar, escrever) e a leitura. A utilização de recursos didáticos não foram observadas na investigação. O pincel, o quadro e o livro didático constituíam os recursos de que dispunha a professora.

O ensino, numa perspectiva reprodutivista, tradicional, com raras possibilidades de interação do sujeito como professor, com outros alunos, com o saber proposto, foi observado nessa instituição, bem como na particular. Algumas situações vivenciadas corroboraram com a asserção:

A professora inicia um conteúdo. Indaga a turma sobre o conteúdo que está sendo desenvolvido. Os alunos participam parcialmente, esta segue dando a maioria das respostas. Responde parte da atividade no quadro. Copia a tarefa e já responde. Em uma carteira, apaga a tarefa de um aluno por estar com l era não muito legível.(...) A sala anteriormente estava organizada com as cadeiras de frente uma para outra em duas fileiras. Logo que a professora chegou ordenou que as cadeiras fossem arrumadas uma atrás da outra, em filas (Escola pública).

Vale acrescentar que, no que se refere à disposição de cadeiras em sala, o modelo de arrumação tradicional, com cadeiras enfileiradas, uma atrás da outra, era adotado e foi observado nas duas salas estudadas. Esse tipo de organização das cadeiras, como destacamos anteriormente, é o recomendado para o aluno com TDAH, uma vez que ajuda a manter a atenção focalizada, dificulta possibilidades de dispersão (sentar muito próximo a um colega, em grupo). Propiciar uma estrutura externa ao aluno com esse transtorno é fundamental em virtude da sua incapacidade de se estruturar. Organizar a sala de aula, seu mobiliário e, sobretudo, as carteiras, de modo a facilitar essa estruturação interna, é imprescindível (LOPES & NOGUEIRA, 1999; BARKLEY, 2000; BENCZIK & BROMBERG, 2003; PHELAN, 2004).

Além do aluno com o transtorno, considerável parcela dos alunos apresentava dificuldades em copiar a tarefa do quadro e, mais ainda, em responder às perguntas. Observávamos que a grande maioria dos alunos, já próximo ao final do tempo, pouco

avançavam na resolução da tarefa, escrevendo cinco, seis linhas, com raras exceções. *Abra o caderno, olhe o livro e faça igualzinho* - dizia a professora. Percebemos certa conformação no que concerne às dificuldades dos seus alunos e nenhuma ação mais direta para vencê-las. A professora P1 limitava-se a copiar a tarefa no quadro ou a página do livro e os alunos deveriam apenas copiar e responder. Observamos sua distância ou medo (falta de conhecimento) em lidar com as reais necessidades dos alunos. A disciplina e a manutenção da ordem na sala pareciam ser sua grande preocupação, embora consentisse, sem intervir com freqüência, o comportamento inquieto, impulsivo do aluno com TDAH.

Procedimentos, atitudes observados levaram-nos a intuir que essa professora desenvolvia uma prática pedagógica numa perspectiva associacionista (POZO, 2002), embora mescladas de condutas construtivas. Apresentava de modo claro o conteúdo que deveria ser *empacotado* pelo aluno por meio da repetição, memorização, até ser condensado, ainda que propusesse atividades que exigissem a expressão oral e escrita do aluno, sua participação ativa (trabalhos em grupo, debates, seminários).

Na sala de aula da professora P2, preponderava um ensino centrado no professor, no repasse de informações. Quadro, pincel, livro didático eram os recursos que prevaleciam na prática docente. Esporadicamente, se desenvolviam trabalhos em grupo, pesquisas, apresentação de trabalhos. A disciplina Inglês, por sua vez, lecionada pela professora P3, da escola privada, por sua própria estrutura, era dinâmica, com músicas, brincadeiras, jogos, atividades de recorte e colagem que tornavam a aula diferente, atrativa, movimentada, repleta de estímulos e desafios tão salutares para o aluno com TDAH. O conteúdo era organizado em disciplinas⁴⁷ e trabalhado em aulas com tempos de cinquenta (50) minutos cada uma. A professora P2 apresentava um assunto, fazia breve predição do tema e o desenvolvia. Indicava atividades sobre o assunto para serem realizadas. Durante a observação, algumas vezes, foram desenvolvidas atividades em equipe e dupla, apresentação de pesquisas etc.

A intenção de averiguar as referências que membros da equipe técnica – diretora, orientadora pedagógica - dominavam sobre o TDAH, sustentou-se numa prerrogativa: o

⁴⁷ Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Inglês, Ciências, Formação Cristã, Educação Física e Artes.

campo de atuação desses agentes encontra-se diretamente relacionado à prática do professor, influenciando nas escolhas e decisões desse profissional, sendo relevante, portanto, depreender o aporte teórico que norteia suas ações.

De modo geral, as concepções das professoras sobre o TDAH apontaram informações elementares que poderiam auxiliá-los a caracterizar aqueles tipos mais severos, com sintomas mais notórios; entretanto, constituem saberes considerados incipientes, em se tratando de propor estratégias de ensino que favorecessem a aprendizagem do aluno com esse transtorno. O escasso conhecimento sobre essa conduta típica era flagrante. Do mesmo modo, com os sujeitos informantes, verificamos um saber no plano do senso comum.

Seguramente, os informantes apresentavam um conhecimento primário das principais dificuldades do aluno com TDAH e, mais precisamente, dos caminhos que esse trilhava para aprender. Na fala desses informantes, foram apontadas dificuldades, características do transtorno, que interferiam no processo educativo desses alunos, ficando explícito o despreparo do professor em lidar com esse distúrbio, bem como mediar sua aprendizagem.

Em conformidade ao que apontaram os informantes, os sujeitos revelavam um conhecimento elementar das principais interferências desse transtorno na vida escolar dos alunos com TDAH. Restringiram-se a destacar dificuldades encontradas em suas práticas pedagógicas, sem, no entanto, apresentar um referencial teórico consistente, elaborado. A inadequação pedagógica das especificidades relativas à aprendizagem dos alunos com TDAH ficaram aparentes. Não observamos métodos pedagógicos individualizados em relação a esses alunos, uma prática educativa diferenciada dos professores, salvo alguns procedimentos isolados, que não caracterizavam a atitude desses profissionais. De modo geral, a professora P1, em relação as P2 e P3, revelou atitudes menos exclusivas e mais atenta às possibilidades educacionais desse aluno.

Os professores, alvos dessa investigação, em sua maioria, desenvolvem estratégias de ensino “*atencionais*” de forma empírica, sem o respaldo de um conhecimento sistematizado significativo sobre a temática. Observamos que grande parte das estratégias

desenvolvidas nasceu de experimentações no dia-a-dia da sala de aula, examinando alternativas, tateando caminhos.

Enfim, de acordo com o depoimento dos sujeitos, são utilizadas algumas estratégias de ensino “*atencionais*”: localização próxima do aluno ao quadro, ao professor; sistema de tutoria com outro aluno que não apresenta dificuldades; permissão de saídas de sala do aluno; orientações claras e precisas sobre a atividade a ser realizada; leituras repetidas dos enunciados até a compreensão do aluno; modelo de aula dinâmica; indicação escrita e oral das atividades. Referiram ainda questões que consideravam anteriores à adoção de estratégias de ensino: concessão de maior liberdade em sala; a atenção com a auto- imagem e auto-estima do aluno e o componente afetivo.

Em resumo, um limitado número de estratégias de ensino “*atencionais*” foram identificados na observação. Procedimentos diferenciados com relação ao aluno com TDAH não foram verificados, salvo uma conduta ou qualquer outra da professora, como referimos anteriormente. A pesquisa revelou uma prática pedagógica do professor da escola pública mais atenta e comprometida com as limitações do aluno com TDAH. Com relação às professoras da escola privada constatamos atitudes diferenciadas, embora lecionando disciplinas com diferentes estrutura curricular e nível de interesse para o aluno.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

O objetivo principal deste trabalho foi avaliar a prática pedagógica de professores de alunos com TDAH, investigando a presença ou não de estratégias de ensino de atenção ou “*atencionais*”. De modo mais preciso, buscamos averiguar a concepção de TDAH da equipe técnica (diretor, orientador pedagógico e professor) das instituições investigadas; identificar as principais dificuldades que permeavam a prática pedagógica do professor e as estratégias de ensino (de atenção) que emprega em sala de aula.

No segundo capítulo, esforçamo-nos para realizar uma descrição fundamentada e consistente sobre o TDAH. Inicialmente traçamos uma linha histórica sobre o conceito e principais características do transtorno. Vimos como a nomenclatura do TDAH foi objeto de contínuas alterações ao longo dos tempos. Na segunda metade do século XIX, encontram-se as primeiras referências sobre o TDAH. George Still foi o primeiro a descrever essas crianças como portadoras de *defeitos mórbidos no controlo geral*, especulando que deveria haver uma base biológica para esse comportamento desmedido, uma inclinação à corrupção moral geneticamente herdada.

A inconsistência das explicações de Still foi ultrapassada por estudiosos que associaram as descrições do autor a lesões do sistema nervoso central. Assim, nos anos de 1917 e 1918, com a eclosão de um número considerável de encefalites, perceberam que havia um grupo de crianças fisicamente recuperadas que apresentavam comportamentos de desatenção, impulsividade, hiperatividade - a tríade diagnóstica do TDAH - não observados anteriores à doença. Conclui-se que, se estas crianças passaram a apresentar este comportamento em decorrência de uma encefalite, poder-se-ia aceitar o fato de que outras que apresentassem este mesmo comportamento devem ter sofrido algum comprometimento cerebral. Passaram a utilizar o rótulo *Lesão Cerebral Mínima (LCM)*. A área médica dizia não existir uma evidência segura de uma lesão no sistema nervoso central, porém o comportamento sugeria um funcionamento cerebral inadequado.

O conceito de lesão cerebral persistiu até meados da década de 1960, mas cedeu à idéia de *perturbação comportamental hipercinética*. Acreditava-se que os mecanismos cerebrais, embora estruturalmente intactos, apresentavam alterações causadas por lesão ou disfunção. Este conceito anunciou a noção de *disfunção cerebral mínima*, que posteriormente foi alvo de críticas e, mais tarde, quando apontaram a atividade motora excessiva como o componente essencial do distúrbio, foi reformulado para *reação hipercinética da infância*. Outrossim, se assistimos na década de 1970 à publicação de um volumoso número de trabalhos sobre esse assunto, na de 1980 essa tendência acentuou-se progressivamente, tornando o TDAH o mais estudado distúrbio da infância. De modo geral, os anos 1980, considerados a idade do ouro em termos quantidade e qualidade de trabalhos produzidos sobre o TDAH, caracterizaram-se por um empenho em explicitar os critérios diagnósticos do distúrbio. Os primeiros anos da década de 1990 caracterizaram-se por intensa busca de comprovar a validade dos modelos e hipóteses anteriormente construídos. O percurso na história do conceito do TDAH, bem como as principais discussões e progressos nessa área, nos situam perante um universo conceitual em construção.

A extensa pesquisa sobre o TDAH, realizada durante as últimas décadas, faz dele o mais estudado distúrbio da infância; não obstante, esse campo de estudo ainda é atravessado por numerosas incertezas e contradições. A despeito do elevado número de estudos, as causas precisas ainda permanecem desconhecidas. Ante a complexidade desse transtorno e da escassez de evidências científicas que defendem uma etiologia única, pesquisas têm anotado causas multidimensionais. Índícios recentes apontam um desequilíbrio no sistema neurobiológico do indivíduo. Referem-se ao TDAH como um *distúrbio neurobiológico*.

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade refere-se a um dos distúrbios mentais mais freqüentes em crianças na idade escolar, contudo, continua sendo pouco conhecido por profissionais da área da Educação. O meio científico refere três problemas primários: i) dificuldade em manter a atenção; ii) controle ou inibição de impulsos; e iii) atividade motora excessiva. Outros profissionais reconhecem ainda dois problemas adicionais: i) dificuldade para seguir regras e instruções e ii) variabilidade extrema nas respostas a situações. Concordam com a idéia de que a inibição do comportamento

constitui o problema central para a maioria das crianças com essa desordem. Os subtipos apresentam expectativas diferentes quanto ao desempenho acadêmico, relações familiares, inserção social, em consequência das características, habilidades e modos diferenciados. O diagnóstico e a separação do TDAH permitem focalizar os problemas relacionados a cada um desses subtipos e possibilitar um acompanhamento diferenciado.

O TDAH com predomínio de desatenção envolve um problema de lentidão na capacidade cognitiva e atividade motora, dificuldades para ler, escrever, apresentando problemas quanto à orientação espacial, percepção do inteiro, planejamento. Esse subtipo surge com maior frequência no sexo feminino e parece apresentar, com o tipo combinado, um índice mais alto de comprometimento acadêmico. O tipo predominantemente impulsivo/hiperativo apresenta comportamentos associados com desordem de conduta, atitudes desafiantes, opositoras, anti-sociais, ausência de controle emocional, necessidade excessiva de motivação externa, baixa tolerância à frustração. Indivíduos com predomínio do tipo combinado apresentam maior comprometimento no funcionamento global quando comparados aos dois outros grupos. As atitudes, comportamentos referidos anteriormente nos dois tipos de TDAH são encontrados reunidos, agrupados no indivíduo com esse transtorno.

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade quase sempre vem acompanhado de outros problemas psicológicos, apresentando características em comum com esse transtorno, que podem até se confundir com ele. O esforço de caracterização e diagnóstico do TDAH deve ser acrescido dessa preocupação em diferenciá-lo de outros tipos de problemas que com ele se confundem. Esse processo de diferenciação e caracterização recebeu de Barkley (1990 apud LOPES, 1998) a denominação diagnóstico diferencial.

No terceiro capítulo, discutimos as implicações pedagógicas para o professor na aprendizagem do aluno com TDAH. Questões concernentes às consequências desse transtorno no desenrolar do processo educacional foram abordadas. Alunos com TDAH apresentam um percurso acadêmico expressivamente inferior às suas capacidades. Essas dificuldades advêm dos desdobramentos de suas características primárias. Em condições apropriadas, seriam igualmente capazes de aprender e chegar a resultados semelhantes aos de outros da mesma faixa etária e escolaridade.

Destarte essa desordem intervém no funcionamento cognitivo. Embora não apresente incapacidades reais, nesses indivíduos, encontra-se deficitário com relação a crianças normais. Memória, motivação, percepção, atenção, mecanismos cognitivos, diretamente envolvidos no TDAH, apresentam-se alterados, decorrendo em dificuldades para o aluno desenvolver e utilizar estratégias de aprendizagem. O desempenho deficiente desses mecanismos reverte em severas dificuldades para o processo de aprendizagem.

Ademais, empreender esforços numa direção, mobilizar recursos (cognitivos, afetivos) exige estar seduzido por uma razão; de igual maneira, para aprender, estão pressupostos elevados níveis de motivação. O aluno com TDAH encontra dificuldades para internalizar a motivação, com limitada capacidade de motivação interna para realizar uma atividade pouco atraente, instigadora. Oferecer uma motivação externa a esse aluno como reforço, incentivo, constitui um salutar *empurrão* que o auxilia sobremaneira. O déficit na motivação interna resulta no baixo desempenho diante das tarefas escolares, comprometendo ainda a auto-estima do aluno.

Além disso, o aluno com TDAH apresenta dificuldades na memória, sobretudo a de *curto prazo*. Essas dificuldades decorrem em grande parte da baixa capacidade de atenção e da limitada concentração. Esse tipo de memória, além da limitada capacidade de processamento, tem a função cognitiva de servir de depósito transitório da informação. A informação é retida por um curtíssimo tempo, até que seja guardada, armazenada na memória permanente. Por sua vez, esse outro tipo é compreendido como um sistema quase ilimitado em capacidade e duração e está organizado para desempenhar uma função seletiva, que nos possibilita reconstruir o passado e aprendizagens precedentes em função de nossos objetivos presentes e futuros.

No indivíduo com TDAH, o comprometimento da memória traduz-se na impossibilidade de manter os acontecimentos em mente, manejá-los e agir de acordo com eles. Revela-se na dificuldade de prever conseqüências - em parte pela incapacidade de articular ações futuras com as informações já registradas - e na noção de tempo comprometida. O indivíduo com essa desordem seria capaz de avaliar ações futuras e suas conseqüências, mas incapaz de agir a partir desse conhecimento; suas atitudes seriam dirigidas pelo presente imediato, por aquilo que o ambiente lhe proporcione no momento. O

déficit no funcionamento dessa estrutura compromete consideravelmente o desempenho acadêmico.

Importa referir que vivemos imersos em um mundo rico em estímulos dos mais variados, sendo necessário, para que realizemos qualquer atividade mental de forma organizada, algum mecanismo que nos permita selecionar os estímulos mais adequados a uma situação particular. O conjunto dos mecanismos neurais que garantem estas escolhas é conceituado como atenção. A deficiência na capacidade de inibição nos indivíduos com TDAH resulta numa acirrada competição de todos os estímulos pela atenção e memória, interferindo na focalização de um objetivo que se pretenda alcançar.

Nesse capítulo aludimos, ainda, à necessidade premente de oferecer uma estrutura ao aluno com TDAH. Essas crianças não sabem se *estruturar*. Urge favorecer uma estrutura externa, haja vista a ausência de uma estrutura interna. Isso significa organizar a sala de aula de tal forma que a criança saiba o que deve fazer, quando fazer, o que se espera dela, manter um ambiente previsível, organizado, estável, de tal modo que devem ser ponderadas orientações acerca da estrutura do espaço educacional, dos recursos pedagógicos utilizados, dos procedimentos e regras a serem observados em sala de aula. Foi proposto, por fim, um amplo quadro de propostas interventivas para abordar a criança com TDAH no seu campo acadêmico, subsidiando o professor em sua prática.

No quarto capítulo, abordamos as estratégias de ensino (de atenção) alvo da pesquisa, entretanto, percorremos um caminho em que buscamos contextualizar a aprendizagem, seguimos refletindo suas formas de abordagem no processo educativo; prosseguimos referindo as estratégias de aprendizagem e modalidades diversas; continuamos apresentando a aprendizagem por meio das estratégias, dialogamos com alguns importantes teóricos da avaliação e suas propostas, chegando, por fim, às estratégias de atenção. A figura do professor como grande artífice na mediação entre o aluno e a aprendizagem foi igualmente referida.

Discutimos que a conjunção de inúmeras transformações sociais, tecnológicas e culturais implica uma deterioração crescente da concepção tradicional de aprendizagem - assimilação e reprodução, de memória dos conhecimentos – no surgimento de uma nova

cultura de aprendizagem - educação generalizada e formação permanente e massiva –; em tempos em que vivemos verdadeira *obesidade informativa*. Destacamos a urgência de proporcionar novos processos e estratégias de aprendizagem que ajustem a *dieta informativa* às verdadeiras possibilidades e necessidades de aprendizagem do indivíduo.

Nessa conjuntura, ressaltamos duas diferentes formas de aprendizagem que derivam em tipos diferenciados de estratégias de aprendizagem: por associação ou associativa e via reestruturação ou construtiva. A primeira concepção perdura até os dias atuais e encontra-se centrada na *teoria da cópia*, em que o conhecimento apreendido é uma cópia da estrutura real do mundo. O sujeito é um receptor passivo de informação, e seu conhecimento uma mera réplica dos saberes que recebe. Apresenta a repetição e junção de peças, sem, no entanto, compreender o que está sendo realizado. É imperativo não simplesmente copiar a informação, mas também compreender seu significado. A aprendizagem construtiva, por sua vez, busca extrair o significado do texto. O aluno organiza o conteúdo e em seguida o apresenta a sua memória, dando significado a partir dos conhecimentos prévios. À medida que esses saberes anteriores são ativados para dar sentido e organizar as novas informações coletadas, por meio de processos de construção dinâmica, se reelaboram novos conhecimentos.

A aprendizagem associativa se fundamenta na apreensão de técnicas ou habilidades sejam motoras ou cognitivas. No ensino de técnicas, são identificadas três características principais: a) a exposição de instruções verbais ou por meio de um modelo; b) a prática das técnicas apresentadas até sua automatização; c) o aprimoramento e transferência das técnicas aprendidas para novas tarefas. Apesar dessa modalidade de apreender o conhecimento, eficaz, contudo limitada na aquisição de procedimentos, existe outra que vai além do simples treinamento técnico, que é a compreensão do que se está fazendo. O uso estratégico de procedimentos prevê um planejamento dessas técnicas, que por meio de um metac conhecimento, organiza uma seqüência a fazer com que essas habilidades sejam empregadas de modo estratégico.

Importa referir que as estratégias não descrevem a direção de uma ação, mas fornecem indicações de caminho mais adequado. Receberam inúmeras classificações por

teóricos - Weinstein (1985), Beltrán (1993)- que investigaram essa área do conhecimento, entretanto, foram abordadas apenas as de Danserau – estratégias de atenção (1985).

Ressalte-se que cada um dos tipos de aprendizagem agrega uma série de estratégias de aprendizagem. A aprendizagem associativa está vinculada àquelas estratégias cujo objetivo é repassar literalmente a informação, sem que nela ocorram alterações estruturais. Por outro lado, a aprendizagem via reestruturação é conseguida a partir de estratégias que reorganizem a informação, acrescentando mudanças estruturais.

Ademais, estratégias que auxiliem na manutenção da atenção são imprescindíveis na aprendizagem, sobretudo dos alunos nos quais se observa um déficit nessa estrutura cognitiva. As falhas na atenção os precipitam a cometer erros, a terem dificuldades de assimilar e armazenar a informação, entre outras incapacidades. Desse modo, foi descrita uma série de estratégias de atenção em situações de trabalho em grupo, individual e no seguimento de ordens e diretrizes.

No quinto capítulo, foi desenvolvida a metodologia de pesquisa, delimitando a natureza da investigação, assim como o universo, procedimentos e instrumentos envolvidos. A abordagem de natureza qualitativa e a pesquisa exploratória/descritiva como opção metodológica contempla os objetivos desse estudo. Neste ensaio, foram descritos os dados recolhidos na investigação, bem como abordadas as experiências subjetivas vivenciadas no campo.

Na escolha do campo (escolas), foram contemplados critérios como: dispor de professores para trabalhar com crianças com características e/ou diagnóstico de TDAH; ter alunos do Ensino Fundamental I com TDAH; e, alunos com TDAH incluídos no sistema regular de ensino. Agregaram-se a esses outros considerados relevantes, como: seleção de uma escola da rede pública e ou privada; relativa proximidade entre as duas escolas e adoção de uma proposta pedagógica de natureza inclusiva.

A população objeto do estudo foi constituída por professores de 1ª a 4ª série de duas escolas das redes privada e pública de Fortaleza. Os sujeitos da pesquisa foram três professores de alunos com TDAH. A intenção foi coletar desses sujeitos dados acerca das estratégias de ensino (de atenção) desenvolvidas em sala. Os docentes investigados

enquadraram-se nos seguintes critérios: a) trabalhava com alunos com características e/ou diagnóstico de TDAH; b) exercia sua atividade profissional em salas de aula do ensino regular com crianças portadoras desse transtorno. Consultamos ainda, informantes do sujeito que nos ajudaram a elucidar as questões da pesquisa: duas orientadoras de aprendizagem e duas diretoras.

Procuramos encontrar crianças com TDAH *puros*, ou seja, que apresentassem características evidentes do transtorno. Optamos ainda, por investigar professores de crianças com um diagnóstico dado por um profissional da área de saúde (neuropediatra). Nesse levantamento, foram encontradas duas crianças: uma na segunda série do ensino fundamental e outra na terceira.

O ambiente de investigação foi definido, seguindo como critério a presença na sala de aula do aluno com TDAH e do professor. As salas de aula foram selecionadas por constituírem ambientes nos quais os professores podem vir a desenvolver estratégias de ensino (atenção); e, ainda, por permitirem a observação de aspectos vinculados ao comportamento dos alunos com TDAH e características da sua aprendizagem. Na quadra e pátio, espaços secundariamente selecionados, foram observados os comportamentos típicos desse transtorno.

Os instrumentos empreendidos no curso da investigação foram: observação não participante e a entrevista semi-estruturada. A intervenção ocorreu no período de abril a junho de 2004. Inicialmente foram realizadas observações sistemáticas nas salas de aulas dos professores investigados, seguidas de entrevistas semi-estruturadas com esses sujeitos e informantes. A escolha da entrevista como instrumento a ser aplicado posterior à observação foi um meio pensado de confrontar e validar as informações captadas.

O objetivo da observação, além de avaliar as estratégias de atenção utilizadas pelo professor, foi averiguar o conceito sobre o TDAH e suas interferências na aprendizagem. Igualmente a entrevista ambicionou conhecer a concepção sobre o TDAH, o conhecimento acerca das principais dificuldades na aprendizagem do aluno, as estratégias de ensino (de ensino).

No sexto capítulo, procuramos num emaranhado de vozes e discursos ordenar, dar forma às falas dos sujeitos e materializar as impressões, sentimentos guardados na observação do campo. Deparamo-nos com sujeitos extenuados pelo desafio de acompanhar cotidianamente um aluno com TDAH, com práticas que revelavam as lacunas de uma formação pouco consistente e um conhecimento primário, incipiente, desse transtorno.

Os sujeitos informantes expuseram um quadro conceitual superficial em relação ao conceito de TDAH. Embora apresentassem entendimentos equivocados e informações confusas, encontramos algumas opiniões abalizadas no curso da pesquisa. Realizaram descrições dos subtipos do transtorno em episódios ocorridos em sala de aula, sem, no entanto, demonstrar conhecê-los de modo mais aprofundado.

O ritmo frenético do aluno diferente dos demais, a excessiva energia, a resolução de atividades com rapidez, deixando pendências, tarefas inconclusas e a insuficiente capacidade de realizar atividades silenciosas e monótonas são algumas das características apontadas pelos informantes a respeito do TDAH. Observaram também que essas características resultavam em severos prejuízos para o desempenho escolar desses alunos, à medida que eles absorvem informações fragmentadas, quebradas, muitas vezes dissociadas de um contexto mais amplo, elaborando saberes desconexos e, conseqüentemente, oferecendo respostas parciais.

A observação revelou as características típicas do transtorno nos alunos das escolas pública e privada: cantavam alto, gesticulavam, andavam pela sala, movimentavam-se excessivamente de carteira em carteira e por toda a sala, ausentavam-se dela, falavam com cada colega, distraíam-se com objetos próximos (sobre a mesa, mochila, carteira do colega etc), não conseguindo permanecer imóveis, compensavam sua indisposição com situações que eles próprios organizavam – brincar com um carrinho, dinheiro, revistinhas; eram incapazes de conter respostas numa situação, de refletir antes de executar uma ação, e tantas outras limitações.

Um dos equívocos expressos por um dos informantes foi de que fatores sociais, familiares, econômicos, nutricionais desencadeiam o aparecimento desse transtorno. A literatura atual não confirma essa proposição, mas ressalta que essas variáveis tendem a

interferir no desenvolvimento do TDAH, porém não o originam, salvo as ocasiões em que suas características emergem como reação a processos emocionais dolorosos, rompimentos bruscos.

O conceito das professoras sobre o TDAH não diverge em muito dos informantes. Igualmente revelavam um conhecimento superficial das características primárias do TDAH. Na professora P1, observamos uma preocupação em realizar breves paradas para otimizar a capacidade de atenção do aluno. A instabilidade nessa estrutura cognitiva era bem aproveitada por essa professora, não exigindo uma atenção contínua do aluno. O mesmo não percebemos em na professora P2, pois, embora ressaltasse o acesso a informações sobre essa temática, insistia na manutenção da atenção do aluno por amplo período, desencadeando de forma mais vigorosa as características desse distúrbio. Essa mesma docente oscilava em momentos de extrema rigidez na sustentação da atenção e de ausência quase total de comandos. As proposições das professoras P2 e P3, em grande parte, apontaram um conhecimento pouco sólido, com informações confusas sobre o transtorno.

De modo geral, as informações das professoras sobre o TDAH poderiam auxiliá-las a distinguir aqueles mais severos, com sintomas mais evidentes, todavia, seriam consideradas elementares em se tratando de pensar e propor estratégias de ensino que beneficiassem a aprendizagem do aluno com essa desordem. A pouca informação sobre o TDAH, que ensejava baixa tolerância aos seus comportamentos, exclusão escolar e social era evidente.

Na observação, percebemos a professora P1 deparar-se com algumas das dificuldades clássicas referentes à aprendizagem do aluno com o transtorno: tempo prolongado para conclusão das atividades, intensa solicitação da atenção e auxílio para desenvolver uma tarefa; dificuldade de centrar a atenção numa atividade, desligamento do mundo e/ou exigências. Acompanhava sistematicamente a realização da tarefa do aluno, procurando atrair com frequência sua atenção para a atividade. Não muito diferente, a professora P3 movimentava-se na sala, deslocando-se de carteira em carteira, ignorando algumas atitudes do aluno, como falar alto, conversar com os colegas, andar por toda a sala, sobretudo àqueles comportamentos que não geravam dispersão, não desorganizavam a sala. A professora P2 confrontava-se com as mesmas dificuldades já referidas, mas,

diferentemente das outras, exigia a atenção continuada do aluno e apresentava dificuldades no seu manejo em sala.

O termo *concentração* foi unânime na fala dos três sujeitos da pesquisa (professores). Os informantes apontaram igualmente o *déficit de concentração* como o principal desafio para a aprendizagem do aluno com TDAH. A dificuldade do aluno em permanecer centrado, focalizado num alvo, foi largamente referida pelos entrevistados. Segundo relatavam, a inconstância na concentração não admitia ao aluno acompanhar o desenrolar da aula, as orientações para realização de tarefas, explicações para participação em atividades individuais ou em grupo.

A dificuldade em organizar pensamentos, idéias e atividades foi outra característica apontada. O aluno sofre por não conseguir se organizar física e mentalmente, ordenar suas experiências anteriores, comprometendo, assim, as situações de aprendizagem vivenciadas em sala. Como aludido anteriormente, acompanhada à limitada capacidade de organização está a de planejamento. Inúmeras atividades eram realizadas pelos sujeitos da pesquisa, sem, no entanto, demonstrarem ter uma idéia de como planejar para que essas pudessem ocorrer.

Outrossim, foram apontados como extremamente danosos para o bom desempenho do aluno o comportamento inquieto, impulsivo, que decorria em repetidas saídas de sala, freqüentes levantadas da carteira e caminhada por entre às mesas dos colegas, além de repetidas interrupções ao professor. O aluno parecia criar um mundo próprio, um universo paralelo ao seu, construindo as próprias regras.

A inexistência de uma metodologia específica para trabalhar o aluno com TDAH em sala de aula foi referida textualmente por uma das orientadoras (escola pública). Sobre esse ponto, destacou a formação superficial oferecida nos cursos de graduação e pós-graduação acerca desse déficit e referiu ainda a impossibilidade de desenvolver procedimentos diferenciados em uma sala que atendia um número tão expressivo de alunos com diferentes necessidades educacionais especiais. Ressalte-se que não eram oferecidas atividades diferenciadas aos alunos das duas escolas, somente na forma de cobrança divergia (no caso do aluno da escola pública).

Do mesmo modo, no período de observação, não foi verificada a utilização de recursos didáticos diferenciados em nenhuma das salas investigadas. Tanto na escola pública como na particular o livro didático, quadro e pincel eram os recursos didáticos empregados por excelência.

O comportamento inadequado, a atividade motora excessiva e a desatenção foram apontados como responsáveis pelo rendimento insatisfatório do aluno, segundo as professoras P1 e p3. Essa compreensão é extremamente relevante, uma vez que exime do aluno a responsabilidade única por seu desempenho insuficiente e o desloca para as características limitadoras do transtorno. A professora P2 não compartilhava dessa idéia, pois se referia as dificuldades do aluno como um problema de conduta.

Decididamente, os informantes apresentavam um conhecimento primário das principais dificuldades do aluno com TDAH e, mais precisamente, dos caminhos que esse percorria para aprender. Na fala dos informantes, foram apontadas algumas dificuldades, características que interferiam no processo educativo desses alunos, ficando explícito um conhecimento frágil.

Em conformidade com o que apontaram os informantes, os professores revelavam um conhecimento elementar das principais interferências desse transtorno na aprendizagem dos alunos com TDAH. Restringiram-se a destacar algumas dificuldades que encontraram em suas práticas pedagógicas, sem, no entanto, fundamentar suas vivências com um embasamento teórico consistente. A inadequação pedagógica às especificidades relativas à aprendizagem dos alunos com TDAH ficaram aparentes. A professora P1(escola pública) em relação às P2 e P3 (escola privada) revelou atitude menos exclusiva e mais atenta às possibilidades educacionais desse aluno.

As informações coletadas revelaram que os professores desenvolviam estratégias de ensino de atenção de forma empírica, à base de tentativas e acertos, sem um suporte teórico consistente. Constatamos posicionamentos diferenciados das professoras P2 e P3. Embora trabalhassem com disciplinas diferentes em estrutura, tempo e nível de interesse dos alunos –a professora P2 lecionava Português, Matemática, Ciências, História/Geografia, enquanto

a P3 trabalhava com a disciplina Inglês – evidenciamos formas de relacionamento distintas com o aluno, maneiras de compreender o TDAH e atitudes pedagógicas diferenciadas.

Importante estratégia de atenção observada foi a orientação oral e escrita de uma atividade. A professora P1 quase sempre iniciava suas tarefas anunciando oralmente e em seguida fazendo o registro no quadro. Escrevia indicações, contudo, sem usar canetas de cores diferenciadas para destacar a informação, tão recomendada para alunos com TDAH. Diferentemente, nas professoras P2 e P3, a ausência de uma indicação escrita – no quadro, em cartazes, fichas – foi observada na sala de aula, o que, sabemos, dificulta em muito a vida do aluno com esse transtorno, em virtude da sua instabilidade na atenção e dificuldade de absorver a informação quando esta era transmitida apenas de forma oral.

Atividades motoras ou estratégias que mobilizassem fisicamente os alunos não foram empreendidas pelas professoras das escolas pública e privada, excetuando a professora P3 que, vez por outra, desenvolvia algumas dessas atividades. Além disso, na escola pública não foram presenciadas atividades realizadas com o colega ou em grupo, pois os alunos quase sempre permaneciam em suas carteiras realizando atividades individuais. Contrariamente, na escola da rede particular foram observadas esporadicamente tais atividades.

Na escola privada, a posição do aluno em relação ao quadro, às professoras e à proximidade de prováveis estímulos (porta de entrada, alunos inquietos) não era satisfatória. Não percebemos um cuidado das professoras em colocá-lo nos primeiros lugares da sala. Contrariamente, nos trabalhos em grupo realizados durante o tempo de observação, as professoras colocavam o aluno com outros de temperamento sereno, considerados inteligentes.

Por conseguinte, a professora P3 referiu ainda o contato visual constante, trazendo a atenção de volta por meio de expressões faciais e movimentos combinados, ida à Coordenação e outros locais para desempenhar alguma tarefa. Essa profissional assinalou estratégias de atenção - tutoria de um colega de sala, freqüente supervisão das atividades do aluno, breves intervalos para recompor a atenção, contato visual - que notadamente auxiliavam aquele aluno com TDAH.

Em síntese, de acordo com o depoimento dos sujeitos são utilizadas algumas estratégias de ensino de atenção: localização próxima ao quadro e ao professor; sistema de tutoria com um aluno que não apresenta dificuldades; permissão de saídas de sala do aluno; orientações claras e precisas sobre a atividade a ser realizada; leituras repetidas dos enunciadas até a compreensão do aluno; contato visual freqüente; indicação escrita e oral das atividades; modelo de aula dinâmica.

Estamos convencidas de que os objetivos propostos a esse estudo foram atingidos, haja vista as conclusões com as quais nos deparamos, não só o conhecimento superficial dos sujeitos e dos informantes acerca do TDAH, que resvalam em um saber igualmente primário sobre as principais dificuldades para aprender do aluno com esse transtorno, como de um restrito número de estratégias de atenção desenvolvidas em sala por esses profissionais; mas o desvendamento da inadequação pedagógica na prática desses profissionais em relação à aprendizagem do aluno com TDAH, bem como o uso de caminhos menos tortuosos – estratégias - para ajudá-lo a aprender.

Finalizando, ressalvamos algumas contribuições deste trabalho, na seqüência apresentadas:

- O levantamento bibliográfico revelou a carência de fontes, pesquisas que ofereçam ao professor suporte pedagógico para trabalhar com o TDAH em sala de aula. Consideravelmente se escreve sobre o portador do transtorno, porém muito pouco no tocante ao profissional que lida com esse portador.

- A necessidade de que se ofereça um trabalho diferenciado com esses alunos, com ênfase no respeito aos desdobramentos das características do transtorno e utilizando estratégias de ensino de atenção.

- O TDAH ser compreendido como um problema legítimo, não fruto de desvios na conduta, mas que interfere enormemente na aprendizagem dos conteúdos escolares de seus portadores; e, se não devidamente ajudados, podem estar destinados a uma vida acadêmica de insucessos.

- A urgência em repensar os cursos de formação docente, que destinam parcela mínima (quando destinam) para estudar transtornos como esse e outros que igualmente

intervêm na aprendizagem de muitos alunos sentados, por aí afora, nos bancos escolares, impondo aos professores desafios inimagináveis.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L.P. Estratégias de ensinagem. In: **Processos de Ensinagem na Universidade**. Org. Lea das Graças Camargos Anastasiou, Leonir Pessate Alves – Joinville, SC: UNIVILLE, 2004. p.67-100.
- ANTONY, S.; RIBEIRO J. P. **A criança hiperativa: uma visão da abordagem gestáltica**. **Rev. Bras. Psiquiatr.** [online]. maio/ago. 2004 [citado 15 fevereiro 2005], p.07-11. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br/scielo>.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-V. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 4ª edição. Tradução: Dayse Batista. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARKLEY, R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed,. 2000.
- BARKLEY, R. **Distúrbio de déficit de atenção hiperatividade: Um manual para tratamento e diagnóstico**. New York. 1998.
- BASTOS, F; BUENO, M. **Diabinhos: Tudo sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade** – [acessado em 20 de junho de 2003] Disponível <http://w.w.w. neurociências.nu/pesquisa/add.htm>.
- BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: um guia de orientação para profissionais**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. 110p.
- BENCZIK, E. B.; BROMBERG, M. C. Intervenções na escola. In: RODHE, L. A. MATTOS, P. (org.) **Princípios e Práticas em TDAH: tratamento de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003.p. 199-218.
- BLANCO, R. Inovação e recursos educacionais na sala de aula. In. COLL, C. et al.

- Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução: Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.p.309-318.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação.** Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, S. M. C. **Caminhos da leitura:** análise das dificuldades e possibilidades de leitura de alunos portadores do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial:** Livro 1, Brasília,1994.
- _____ Constituição da República Federativa do Brasil, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação das necessidades educacionais especiais.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.
- BRIOSO, A; SARRIÀ, E. Distúrbios de comportamento. In. COLL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução: Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 157-179.
- CABRAL, S. V. A escola, o professor e a criança diferente. In. Sousa, D. C. (Org.) . **Educação inclusiva.** Um sonho possível. – Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2004.
- CASAS, A.M; CASTELLAR, R.G; MIRANDA, B. R. Atención Educativa a las necesidades especiales relacionadas com la atención, la percepción y la memoria.In: MATA, F.S.(Org.) **Enciclopédia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales** (Volume II). Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.
- CORREIA, L.M. de ; SERRANO, A.M.. **Envolvimento parental em intervenção precoce.** Porto: Porto Editora, LDA, 1998.

- CRUZ, Victor. **Dificuldades de Aprendizagem – Fundamentos**. Porto: Porto Editora, LDA, 1999.
- DECLARAÇÃO De Salamanca. Disponível na Internet em:
<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/salamanca.pdf>.
- ECHEITA, G. & MARTÍN, E. Interação Social e Aprendizagem. In: COLL, C; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Vol. 3. Artes Médicas. Porto Alegre, 1995.
- FISHER, B. C; BECKLEY, R.A. **Attention Déficit Disorder: practical coping methods**. CRC Press LLC Boca Raton, 1999.
- FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H; MILLER, S. A. **Desenvolvimento Cognitivo**. 3 ed. Tradução: Claudia Dornelles. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. **Educando os mais capazes – Idéias e ações comprovadas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2000.
- GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade**. Como desenvolver a capacidade de atenção da criança. Campinas: Papyrus, 1998.
- HALLOWELL, E.M.; RATEY, J.J. **Tendência à distração**. Identificação e gerência do Distúrbio do Déficit de Atenção da infância à vida adulta. Rio de Janeiro: Rocco, 1999
- LOPES, J.A.; NOGUEIRA, A. **Necessidades Educativas Especiais: Estudos e Investigação**. Braga: Sistemas Humanos e Organizações, LDA, 1998.
- LOPES, J. A. **Distúrbio Déficit de Atenção – Hiperatividade** no contexto da sala de aula. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- LÓPEZ, B. G. Estratégias de aprendizaje. **Estado de la cuestión**. Propuestas para la intervención educativa. Ediciones Universidade de Salamanca. Teor. Educ. 7, 1998, pp.53-75.

- LÓPEZ, S. P.; MOLINA, M.T.B. Necesidades educativas especiales relacionadas com la atención, la percepción y la memoria. In: MATA, F.S.(Org.) **Enciclopédia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales** (Volume II). Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986
- LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995.
- MARTÍN, E. & MARCHESI, A. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: COLL, C; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. Necesidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Vol. 3. Artes Médicas. Porto Alegre, 1995.
- MATTOS, P *et. al.* Neuropsicologia do TDAH. In: RODHE, L. A. MATTOS, P. (org.) **Princípios e Práticas em TDAH: tratamento de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 63-73.
- MIRAS, M.; SOLÉ, I. A evolução da aprendizagem e a evolução no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da Educação**. Tradução: Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.p.374-384.
- MONEREO, C.; POZO, J. I & CASTELLÓ, M. O ensino de estratégias de aprendizagem no contexto escolar. In: COLL, C; PALACIOS, J. & MARCHESI,A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 161-176.
- MOOJEN, S. M.; DORNELES, B. V.; COSTA, A. Avaliação psicopedagógica no TDAH. In: RODHE, L. A. MATTOS, P. (org.) **Princípios e Práticas em TDAH: tratamento de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 107-116.
- NIELSON, L.B. **Necessidades educativas especiais na sala de aula: Um guia para**

- professores.** Porto: Porto Editora .1999.
- NISBET & SCHUCKSMITH, **Estratégias de Aprendizaje.** Madrid: Santillana, 1987.
- ORANTES, A. **Postgrado em Psicologia de la Instrucción de la Universidad Central de Venezuela:** tópicos de instrucción. Caracas: CEPFHE, 2000.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE – CID-10. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas de Saúde Relacionados.** Diagnósticos para pesquisa.
- PESSOA, V. **Déficit de Atenção/Hiperatividade** –[Tese on line]. São Paulo [citado 03 junho 2003]. Disponível em: [http:// w.w.w. neurociências](http://w.w.w.neurociências).
- PHELAN, T. W. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. TDAH.** Sintomas, Diagnósticos e Tratamento. São Paulo: M. Books, 2004.
- POETA, L.S.; ROSA NETO, F. Estudo epidemiológico dos sintomas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e transtornos de comportamento em escolares da rede pública de Florianópolis usando a EDAH. **Rev. Bras. Psiquiatria.** [online]. set. 2004, vol.26, no.3 [citado 02 Fevereiro 2005], p.150-155. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br/scielo>.
- POZO, J. I. **Aprendizes e mestres.** A nova cultura de aprendizagem. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- POZO, J. I. Estratégias de aprendizagem. In: COLL C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação:** Psicologia da Educação. Tradução: Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.176-197.
- POZO, J. I. **Teorias cognitivas da aprendizagem.** 3. ed Tradução Juan Acuña Llorens –. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- POZO, J. I.; MONEREO, C. & CASTELLÓ, M. O uso estratégico do conhecimento. In: COLL, C; PALACIOS, J. & MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 146-160.

- RATEY J. J.; JOHNSON, C. P. D. **Síndromes Silenciosas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.
- REGO, T. M. **Vygotsky - uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 15 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- RIEF, S. Hiperatividade: Fatores importantes no trabalho com alunos com TDAH In: **How to Reach and Teach Children with ADHD**. Disponível em: <http://www.hiperatividade.com.br/categorias.php?op=newindex&catid=> 1998.
- ROHDE, L. A.; BENCZIK, E. B. **Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade. O que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ROHDE, L. A.; MATTOS, P. e cols. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ROHDE, L.A.; HALPERNY, R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. **Rev. Bras. Psiquiatr.** [on line], abril 2004, vol.80, nº 2 [citado 02 fevereiro 2005], Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br/scielo>.
- ROMAN, T., ROHDE, L. A. e HUTZ, M.H. Genes de suscetibilidade no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Rev. Bras. Psiquiatr.** [online]. out. 2002, vol.24, no.4 [citado 02 fevereiro 2005], p.196-201. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>
- ROSS, A. O. **Aspectos psicológicos dos distúrbios de aprendizagem e dificuldades na leitura**. São Paulo: Mc. GrawHill. 1979.
- SCHWARTZMAN, J. S. **Transtorno de Déficit de Atenção**. São Paulo: Mackenzie, 2001.
- SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas** – São Paulo: Editora Gente, 2003.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Tradução: Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- SOUSA, D. C. de (org.). **Educação Inclusiva, um sonho possível**. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2004.
- STAINBACK, S & STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes – Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SZOBOT, C. M.; STONE, I. R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: base neurobiológica. In: RODHE, L. A. MATTOS, P. (org.) **Princípios e Práticas em TDAH: tratamento de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2003.p. 53- 62.
- TOPCZEWSKI, A. **Hiperatividade. Como lidar?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- VALDÉS. M.T.M. **Estrategias de Aprendizaje: Punto de encuentro entre la Psicología de la Educación y la Didáctica**. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de. (Org.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro, 2002, p.139-153.
- VALDÉS. M.T.M. Como ensinar estratégias de aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.10., p.35-47, set./dez.2003.
- VASCONCELOS, M.M.; et. al. Prevalência do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade numa escola pública primária. **Rev. Bras. Psiquiatr.** [online]. mar. 2003, vol.61, no.1 [citado 05 Julho 2005],. Disponível na World Wide Web: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>
- VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional**. Teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.
- VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ANEXOS

ANEXOS

QUESTÕES NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

DIREÇÃO

1. Qual a proposta educacional(projeto político pedagógico) dessa instituição?
2. O que você conhece sobre o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade?
3. Fale sobre a proposta de inclusão da escola?

PROFESSOR

1. O que você sabe sobre o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade?
2. Quais as maiores dificuldades do aluno com TDAH para aprender?
3. Que meios (estratégias) você utiliza para o aluno com TDAH aprender?

ORIENTAÇÃO

1. Quais as maiores dificuldades que você percebe na criança com TDAH em relação à aprendizagem?
2. Como o professor trabalha essa criança (estratégias)?
3. É favorecido ao professor algum suporte teórico acerca de como conduzir essa criança em sala de aula?

ESCOLA PÚBLICA

DIRETORA DA ESCOLA PÚBLICA

Diretora qual a proposta educacional dessa instituição?

A proposta educacional. Na realidade eu penso mais numa filosofia do que numa proposta. Aqui a gente trabalha muito com a filosofia crítica, que o homem só quer ser feliz dentro de algumas perspectivas e a inclusão eu que ela traz muita coisa pra refletir com relação a isso, principalmente rompendo alguns modelos da escola cognitivista. Então dentro dessa visão agente pensa que a proposta pedagógica tem que respeitar aspectos cognitivos, não só preponderando isso, mas os aspectos afetivos e sociais. Se eu disser que aqui tem um modelo definido, eu diria que não tem; se você perguntar qual método de trabalho, método de alfabetização, eu também diria que não, mas eu diria que é diversificado. Há diferenciação entre alfabetizar uma criança normal e uma criança especial. Então na verdade eu acho que é um processo contínuo de aprendizagem, deu certo vamos continuar, não deu certo vamos mudar, fundamentado em algumas teorias, mas me interessa é isso mesmo.

O que você já teve acesso sobre o transtorno déficit de atenção/hiperatividade?

Eu sei que as pesquisas na área da hiperatividade são recentes diria bem recentes. O déficit de atenção eu vejo decorrente da hiperatividade, apesar que acho que muitas crianças que passam aqui, elas tem déficit de atenção elevado independentes de serem hiperativas ou não. O déficit de atenção precisa da concentração, da percepção por *ene* fatores seja sociais, familiares, econômicos, nutricional; a gente vê muito, como também na questão da hiperatividade, eu acho muito difícil de diagnosticar até por que muitas crianças estão rotulada como hiperativas e nem são, tem *ene* comportamentos de querer chamar a atenção, impulsividade, agressividade e normalmente é rotulado pela família, pela escola como hiperativas e nem são, eu acho que está muito recente pra você ficar diagnosticando. Apesar de que a maioria dos meninos mais danadinhos, eles tem déficit de atenção.

Você poderia caracterizar um pouco a escola?

A escola é uma entidade não governamental, sem fins lucrativos, que tem convênio com o estado de contrapartida, para cada nove alunos especiais que a gente recebe o Estado manda um professor e o contrapartida da prefeitura é para cada cinco alunos especiais um professor e o convênio também com a prefeitura para os alunos regulares, é pra cada vinte e cinco alunos regulares um professor. A prefeitura também mantém a parte da merenda escolar e a parte de profissionais de auxiliares de serviços gerais, portaria e tudo, mas a escola é independente, apesar dela seguir diretrizes do Estado, da prefeitura, mas ela tem algumas características de uma instituição particular, com regras próprias, com articulações próprias. A parte do núcleo gestor é um pouco diferenciada, porque tem a presidente D. Alvani Barreto, eu faço a parte de direção e pedagógica e a Cláudia Câmara é a que faz a parte de coordenação administrativa mesmo da equipe técnica; porque o outro convênio que a gente tem é com a ação social, porque o outro projeto que a gente tem é o de reabilitação do educando, porque aí nesse processo de reabilitação recebe-se uma verba de

aproximadamente oito mil reais que é para pagar esses profissionais, que são contratados particulares de carteira assinada, que é no caso: a terapeuta educacional, fisioterapeuta, o fono, assistente social, a psicóloga e hoje está chegando um médico. Vem se apresentar hoje o médico.

A escola hoje procura trabalhar, vendo principalmente o problema da inclusão, mas com a experiência da gente, vimos que muitos alunos não se adaptaram a instituição devido a faixa etária, os que não se adaptaram a maioria é por conta da faixa etária, que já tem 30 anos, 20 anos. Continuam em salas agrupadas, que eu não chamo de classes sociais. Porque as professoras trabalham com atividades diferenciadas, levando em conta a baixa afetividade, social e cognitiva também, em alguns aspectos.

Você poderia caracterizar as salas? Se são salas regulares ou salas só de especiais? Existem duas realidades na escola?

Existe, existm essas duas realidades, no turno da manhã só existem essas salas regulares com inclusão, com a media de 10 a 15 alunos inclusos e essa gente procura fazer com deficiências pelo menos afins ou da mesma deficiência e que a clientela maior é deficiência mental, distúrbio de comportamento, dificuldade de aprendizagem, a hiperatividade, que a gente chama mais de déficit de atenção mesmo, não caracteriza como hiperatividade. E os alunos das salas especiais que a gente tenta reduzir o número de alunos, entre 10 e 15 alunos, mas o planejamento é igual a uma sala do ensino regular só com o atendimento mais individualizado. São trabalhadas algumas outras coisas, por exemplo, à tarde é prioridade nos alunos a parte de artes cênicas que é com a Nivanda, o projeto de leitura que é com a Cris, que ela faz o projeto de leitura com monitoria, não sei se você já viu? Os meninos da tarde que moram aqui próximo vem ler para os meninos da manhã e os da manhã vem ler para os da tarde. Tem os dias, são dois dias na semana que eles vão contar história. A, os meninos da quarta vem ler para o jardim I, também ler para o jardim II, tem os dias, o calendário que eles tem que é coordenado pela Cris.

E a parte de reabilitação, no início, ficou para o aluno estudar durante o dia e à tarde vir para a reabilitação, que era para ele não sair do espaço de sala de aula, mas a gente percebeu que foi um fracasso, e as mães solicitaram que não acontecesse isso, por conta da questão econômica, elas teriam que pagar transporte tanto de manhã como á tarde, e teria que ser para o aluno e pra ela. E a gente tem aluno aqui do conjunto Ceará, de Antônio Bezerra, de Messejana, do Zé Valter, do Siqueira, a gente tinha até da Pedra aqui, agora é porque ele não está vindo mais.

Qual a faixa de idade desses alunos?

Os que estão nas salas regulares, a média , eles estão na mesma média da faixa etária-série, ou seja, jardim I, entre 4 e 5 até 6 anos, oscilando, é porque jardim I deveriam ser crianças com 3 anos, 4 anos, mas no caso do educando especial a gente dá uma margem maior, às vezes até 7 anos, 6 anos, que não tenha uma discrepância muito grande da idade; e no caso (...) Então, geralmente essa realidade a gente procura colocar no turno da manhã por conta de serem cr. Menores, e os alunos que estão na sala regular especial são somente os alunos acima de 25 anos, que não deu pra gente incluir em 1ª série, 2ª série, que a dois anos trás a gente tentou inseri-los numa turma mais próxima da faixa etária deles entre 3ª e 4ª série tendo um professor de suporte para trabalhar junto com ele, porque ele não acompanhava o nível cognitivo da sala, mas eles não aceitaram, tiveram rejeição, disseram que não eram

crianças pra estar nessa sala; porque a média de 3ª e 4ª série é nove no máximo doze anos. Como eles já são adultos, ficou interessante, porque no ano passado, um grupo deles se reuniu e disse que queriam voltar pra sala deles; e como eu achei que deveria ser respeitado isso deles, a gente reestruturou uma sala e montou uma sala só desses alunos que tem acima de 25 anos a 40 anos, que é uma turma de educação especial que a gente trabalha numa perspectiva de jovens e adultos. Apesar que como a Secretária de Educação não aceita eu tenho que colocar, 1ª série, 2ª série, eles acham que é uma norma e que não pode existir educação de jovens e adultos durante o dia. E eles não poderiam vir à noite pela própria deficiência mesmo, a parte de locomoção, o risco, e eu já solicitei à Secretária de Educação o direito de organizar uma educação de jovens e adultos à tarde. A proposta era inclusive, porque ficam muitas mães aqui à tarde esperando seus filhos e muitas delas são analfabetas e nos queríamos inseri-las dentro das salas para estudar junto com os filhos, mas a SE não aceitou porque como elas já são adultas eu não poderia matricular ia dizer que elas estão naquelas salas porque são deficientes. Apesar que eu ainda estou com o projeto aguardando resposta dessa nova administração autorizar.

A parte de reabilitou houve mudanças, eu sei que existem críticas de que o aluno não deve sair da sala e ir para a reabilitação no momento da aula, mas o que a gente percebeu que o fato dele vim em outro expediente não estava funcionando. Tinha três seções ele vinha uma, passava quinze dias sem vir e a justificativa é porque não tinha condição financeira de vir, se a gente encaminhasse pro NAMI, ou pra outros setores que a gente encaminha, era a mesma situação. Eles tinham que ficar em lista de espera e ficavam sem atendimento, então a gente reuniu as mães, a equipe técnica e tentamos fazer horários; sendo no próprio horário de aula, sendo a forma assim, se o aluno tinha quatro atendimentos, não seja retirado os quatro no mesmo dia, a gente procurou fazer alternâncias pra que prejudicasse o mínimo possível a saída dele. No caso dos alunos que tem distúrbio de conduta e um comportamento muito agressivo os professores colocaram que saída dele em alguns momentos até facilita o trabalho dele para ele replanejar, é tanto de todos os professores tem os horários e nesses horários algumas atividades para a turma regular que aquele educando não consegue atingir, ela naquele dia e horário de atendimento que ele tem. E aí, a gente tem certeza que está tendo muito mais resultado, na frequência, na reabilitação, mesmo sendo horário de aula, do que no turno oposto. Apesar que a gente vê que na literatura eles dizem que a escola não deve ser clínica, que o aluno não deve sair de sala de aula; mas eu acho que não foi levado em conta esse contexto social, econômico que é uma coisa que emperra em muitas questões de alunos que a gente ver que não toma medicação porque a mãe não tem dinheiro pra comprar. Aos poucos a gente vai encontrando alternativas pra tentar dar certo. Já teve aluno aqui que a gente incluiu em outras escolas, já ta na 5ª série ou então mudou para um local muito longe; aí ele está numa outra escola e veio fazer só a reabilitação aqui. Eles vem só à tarde, então a gente centraliza todos os atendimentos dele numa tarde só, que é para mãe não precisar se locomover. Porque se ele vier um dia pra psicóloga, um dia pra terapeuta ocupacional, vai ter que vim todo dia. Então nesse caso que o aluno vem só para a reabilitação a gente centralizou um dia na semana, pra ele fazer os atendimentos que ele precisa fazer. Mas apesar que, esses a gente faz filantropicamente, por que a Secretária de Educação e a Ação Social ser cadastrado (aluno) em dois espaços. Porque se ele ta matriculado numa escola do estado, eu não posso censiar, na realidade a gente faz porque já foi aluno daqui, já tem um vínculo, mas assim de ser financiado ou ter verba pública, não é porque tem a meta tantos alunos devem atingir; por

exemplo, a nossa meta aqui é 122, a gente tem 176 atendimentos, ou seja, 54 é filantrópica mesmo gratuitamente, por boa vontade, só pra tentar. E no caso das escolas que tem alunos próximos e que vem aqui pedir avaliação, a gente faz a avaliação, independente da prefeitura pagar, do Estado pagar, da Ação Social pagar; ninguém recebe nada por isso. A gente faz gratuitamente a parte de atendimento com as mães; aí tem assistente social que faz um projeto social com as mãos: projeto de cesta básica, o enxoval do bebê. Cada mãe tem direito, no caso do bebê, do primeiro filho, aí ela escreve um projeto e é pedido na ação social e eles mandam um kit de enxoval básico e a assistente social coloca, entrega pra mãe. E o outro caso da assistente social, o caso dos alunos que a gente vê que está precisando de eletro, de alguma medicação, de encaminhamento para alguma outra coisa. A assistência social tem também às visitas domiciliares, os alunos que se ausentam muito tempo da escola.

Tem um leque de abrangência social muito grande. É ela faz as visitas, como o caso o aluno especial recebe vale transporte da Ação Social e mesmo assim ta vinte dias sem vir. Já teve casos aqui em que eu mesma revezava com a Cláudia. A Cláudia ia deixar e eu ia buscar para ele não deixar de vir . Por que a gente percebe que até no final de semana quando eles passam o sábado e o domingo sem vir pra aula, quando eles vêm pra aula na segunda é como se fosse uma nova readaptação, em julho e janeiro é outro problema: de sala, de espaço, professor, dos colega, de tudo é todo um novo processo é tanto que a gente evita certas coisas na segunda feira exatamente por causa desses problemas.

Você poderia caracterizar o quadro de professores? O tempo que eles estão em sala, à formação, professores que já trabalham (ou trabalhavam) em classes especiais? O que você teria de informação a esse respeito?

No caso dos professores do Estado, o Estado estabelece um critério, eles só colocam professores na escola especial, professores que tenham algum curso na educação especial de no mínimo de 180/h ou tenha feito o 4º normal no Instituto de Educação em educação especial ou tenha Pedagogia ou pós-graduação em educação especial no caso do Estado, eles não lotam ninguém na instituição aqui que é caracterizada como especial, apesar de atualmente ser inclusiva, eles não colocam ninguém que não tenha curso, já no caso da prefeitura eles lotam quem quiser vir. Eles acham o seguinte que dentro de uma educação inclusiva eles não precisaria de nenhum suporte de conhecimento do educando da educação especial, aí é por isso que todo 2º sábado do mês a gente faz sábado de estudo sobre os temas na área de educação especial, envolvendo dificuldades de aprendizagem, déficit de atenção, autismo, esse sábado agora vem uma palestrante de autismo, vem da Casa da Esperança, mostrar, identificar, caracterizar o autista e fazer algumas colocações sobre as parte pedagógica do que poderia ser, além dos estudos que, no caso da equipe técnica eles tem toda 4ª feira à tarde, tem tardes de estudo. No caso da prefeitura a maioria veio pra cá sem fazer curso, só com aquela história, por que eu gosto, alguém veio por causa dos 30% que o estado dá de gratificação pra educação especial, mas atualmente, salvo três professoras que são novatas que entraram esse ano não tem formação na Edu. Especial o restante todas já fizeram capacitação pelo municio, pelo estado, algumas já fizeram é pós-graduação em educ. especial ou psicopedagogia. Agora mesmo tem seis fazendo pós graduação em educação especial, que é o pessoal da equipe técnica, mesmo as meninas que já tem mestrado, tão fazendo especialização em educ. especial, terapeuta ocupacional tá

fazendo, a fisioterapeuta, umas 4 professoras, tanto da prefeitura como do Estado tão pagando por recursos próprios, mas sempre que tem as capacitações ou do Estado ou do município a gente dá prioridade pra ir todo mundo, é uma coisa que eu acredito e que eu faço qualquer jeito pra que elas possam participar.

Atualmente nós só temos duas professoras na escola que não tem nível superior, o restante quase 90% tem nível superior e pós-graduação, apesar de que quando elas chegaram aqui não tinham; é uma coisa que o grupo bate que é interessante, incentiva e às vezes até bonificação, tem gente que não quer ir: ah! Não vou! Porque o horário é não sei o que. Pois quem for e não faltar nenhum dia, eu abono uma falta. Apesar disso tem professores que tem resistências, acha que já sabe de tudo, que não vai mudar nada, que vai ter mudança de horário e lá é de noite eu não posso ir; aí para incentivá-los eu digo: Pois quem for vai ganhar um abono de faltas ou eu vou dispensar um sábado. Eu acho que aqui em termos de capacitação eles não podem reclamar, boa parte fez o TRUFA, agora elas vão começar uma capacitação da educação infantil de 120/h em jogos e brincadeiras lá na Faculdade 7 de setembro. De capacitação, da maioria das escolas que eu escuto, aqui elas não tem muito do que reclamar não.

Você poderia falar da proposta de inclusão da escola?

A escola tem um referencial um pouco diferente, pelo fato dela ser uma instituição especializada, a inclusão aqui começou por necessidade da comunidade; porque muitos pais procuravam vagas nas instituições regulares e não conseguiam, como eles não conseguiam eles diziam: Não deixe meu filho aí pelo menos para ele não ficar na rua. Aí a gente começou a matricular um, matricular dois e hoje tem 482 alunos regulares e a medida do possível nós vamos fazendo a inclusão dos alunos dos que já eram alunos daqui, que eram alunos especiais e os especiais que não tinham condição de ser inclusos estão mais na parte de profissionalização, mas não de oficina profissionalizante, com habilidades manuais com alunos de 30, 40 anos. Porque a gente tem alunos aqui de 3 a 52 anos. Então eles ficam mais no período da tarde, porque pela manhã a gente prioriza a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental. (...) Especiais aparentes tem 223, mas dos 482 ditos normais eu diria que uma média de 30 a 40% tem dificuldade de aprendizagem e tem distúrbio psicossocial. Então na realidade se a gente fosse contabilizar com esses a população seria bem maior. (...) Essas habilidades que eles desenvolvem é mais artes colagens, coisas de porta-retrato, caixinha, porque a parte cognitiva da leitura e da escrita pela própria faixa etária, pelo nível cognitivo eles já não conseguem atingir, então se eles não conseguem, pelos menos é a visão que nós temos aqui, é melhor caminhar para outros aspectos que não só a leitura e a escrita.

É favorecido ao professor algum suporte teórico a cerca de como ele conduzir a criança com TDAH em sala de aula?

Aqui a gente tem grupo de estudo sistemático, apesar da grande dificuldade de conscientizar os professores sobre isso. Aqui britanicamente no segundo sábado do mês, é sábado de estudo, em vez de ser um sábado letivo é sábado de estudo. Então a gente convida pessoas, outras vem como voluntárias, as próprias técnicas daqui, alguns professores que já tem mais experiência, passa as experiências para os outros, mas assim há uma dificuldade na própria leitura do material, de compreender. Eu brinco muito porque

existem professores que até conhecem o autista, mas dentro da sala de aula não reconhece, conhece todos os conceitos abstratos das deficiências, mas na hora da prática mesmo não consegue reconhecer, porque de fato não tem uma fundamentação boa mesmo. Apesar de que nós proporcionamos aqui, é porque é difícil.

ORIENTADORA DA ESCOLA PÚBLICA

Quais são as maiores dificuldades que a criança com TDAH enfrenta em relação à aprendizagem?

Bom, o que eu percebo é que por ela ter esse déficit de atenção ela não fica concentrada ao que a professora fala, não fica concentrada em relação aos próprios coleguinhas. Cria um mundo dela, porque ali ela faz alguma coisa, ela sai, ela volta, então ela está, nem sempre ela está em sala de aula. A maioria das crianças que tem TDAH elas ficam entrando e saindo. Você tem que ter uma maneira especial para lidar. Em relação à aprendizagem é isso; por falta de concentração ela não assimila de maneira igual às outras, o que está sendo dado, os conteúdos. As brincadeiras ela não consegue passar muito tempo. A parte lúdica também é prejudicada, a professora às vezes faz uma atividade lúdica, mas ela não consegue ter começo, meio e fim Na atividade, ela começa, mas quando chega na metade da atividade, ela já está se desconcentrando, já está saindo daquele grupo.

Como você acredita que o professor trabalha essa criança em sala de aula, como você acredita que ela é trabalhada?

Especificamente aqui na escola, nos inclusive já fizemos umas palestras sobre isso, mas eu acho que não existe uma metodologia específica a se trabalhar o TDAH em sala de aula. Existem alguns fatores que atrapalham: as salas muito numerosas, a inclusão, por exemplo, não temos geralmente só um TDAH, além do TDAH em sala de aula nós temos outras inclusões, que aí vai dificultar mais ainda para esse professor. A falta de suporte teórico, mesmo para o professor, não se estuda esses déficits, esses transtornos, não se estuda geralmente com uma certa profundidade na Universidade, ou até mesmo num curso de pós graduação. Às vezes você vê só assim *an passan* e isso prejudica porque ele fica na prática sem ter subsídios pra trabalhar. Então isso que eu estou falando é especificamente dessa escola, eu acredito que existam metodologias, lógico, técnicas pra se trabalhar. Agora aqui eu sinto que os professores têm uma certa dificuldade de trabalhar com essas crianças. Se desesperam porquê, porque além de não haver um aprendizado dessa criança ela ainda consegue desestruturar toda uma sala de aula.

É favorecido ao professor algum suporte teórico a cerca de como ele conduzir essa criança em sala de aula?

Aqui nós já fizemos, tivemos assim tipo um estudo de caso, grupos de estudo, eu fiz, junto com a fonoaudióloga, nós tivemos uma aula sobre TDAH, mas só que na parte teórica – o que é o TDAH, qual é a nomenclatura toda, como que ele está dentro do CID. Como à prática mesmo, como que se vai lidar com ele em sala de aula, que metodologia ele vai usar? Como é o tipo de planejamento que ela vai fazer para atender aquela criança? Aí a gente volta pra aquela outra pergunta, que existem fatores que vão prejudicá-lo, prejudicá-la no caso da professora até esse planejamento. Eu acho necessário que exista um suporte,

inclusive eu estou já postulando junto a gestão da escola, fazer esse suporte dentro da sala de aula, fazer esse suporte dentro da sala ficar ao lado do professor; pra gente começar a analisar sala a sala e ver como é que a gente pode orientar esse professor. Ele às vezes até tem boas idéias, mas ele não sabe como colocá-las em prática dentro de sala de aula. Então é uma coisa a se pensar, é uma coisa a se colocar mesmo na prática. Porque vai se passando, aquele o professor passa aquele aluno, a professora do ano seguinte vai ter o mesmo problema e a criança fica meio excluída do processo de aprendizagem; ela passa de um ano para o outro e não se resolve o problema. Outra coisa que eu não coloquei, mas que eu acho extremamente importante se falar é a parte medicamentosa. Tem muitas crianças que estão sendo atendidas por neurologistas, psiquiatras e tomando medicamento; então, a coisa está vindo muito desse lado aí neurológico; então é uma coisa também a se pensar. A criança hoje está agitada porque tomou o remédio, a criança hoje não está agitada por que não tomou o remédio. Ver que remédio é esse, a própria professora não tem conhecimento do que a criança toma, esse aí também é um caso a se pensar, questionar dentro da escola com relação ao menino com TDAH.

Quando nós fizemos a parte teórica, nós passamos para o professor a parte teórica, o que seria o TDAH, nós também distribuimos pra todos eles 50 estratégias de como trabalhar essa criança em sala de aula. E isso eu acredito que aconteça em algumas salas; só que existe aquele problemas da superpopulação em sala de aula e um número de inclusões ser até maior do que o permitido, em relação ao número de regulares. Porque para cada um inclusão, você tem que suprimir cinco regulares e isso aí não existe se coloca mais uma inclusão e existe os cinco regulares; então fica difícil até de usar essas estratégias: o colocar a criança ao lado (se coloca!), mas essa criança você vai precisar ficar o tempo todo chamando para o lado, passando uma atividade quando ela termina, você tem que ter uma atividade já preparada para ela e isso aí o professor não consegue, porque ele não consegue manter o mesmo ritmo com aquela criança, para conseguir prender. Estratégias de ficar lendo de ficar repetindo para que ela vá assimilando a leitura; acaba que o professor não vai ter tempo, se ele der atenção para aquele aluno, significa que ele vai deixar 30 alunos, 28 alunos sem atenção. Então as estratégias elas existem e os professores têm conhecimento delas; isso eu tenho certeza porque foi distribuído; só que foi muito difícil por causa de outros fatores de colocá-las em prática.

ENTREVISTA - PROFESSORA ESCOLA PÚBLICA (P1)

Quais são suas maiores dificuldades de trabalhar com esse aluno com TDAH, as dificuldades para que ele aprenda?

A maior de todas que eu sinto é a dificuldade dele se concentrar. Como os exercícios dependem dele, dele ter o interesse, que ele tem, mas que ele não consegue ir até o final e às vezes ele com os colegas, ele perde a paciência e começa a atrapalhar os outros porque fica agitado; essa é dificuldade de controlar ele para não atrapalhar os outros.

Você poderia falar como se dá à aprendizagem dele, você ressaltou a concentração como uma dificuldade...

Eu acho que o mais difícil para ele no momento é a leitura e escrita, que é a base, que ele já vem sentindo dificuldade a vários anos, que ele progride, mas que é muito pouco, ele já reconhece as letras, mas não consegue as sílabas para lê, então você ver que ele se esforça, mas isso atrapalha todo o andamento do resto, porque a base de todo o conteúdo é saber ler e escrever, entra a concentração dele para essa parte como pra tudo interferindo muito.

L. que meios você utiliza para ajudar esse aluno a aprender, por exemplo, dessa forma “x” eu ajudo meu aluno a aprender?

Primeiro é procurar sempre colocá-lo perto de mim, não posso deixar perto de *certos colegas*, esses colegas mexem demais com ele, tiram mais a atenção dele. Outra coisa é quando eu sinto que ele está no limite dele, eu deixo ele extravasar e depois eu começo a cobrar a atenção dele de volta para a atividade, do jeito que lê mesmo gosta de fazer que é gritando, correndo ou então dançando na sala, normalmente o jeito dele é sair da carteira e andar, se mexer, se movimentar, não consegue ficar parado, então depois que ele faz isso eu dou uns dois, três minutinhos aí volto a cobrar isso dependendo do que ele está fazendo, se o que ele estiver fazendo interferir aos colegas eu tenho que cortar essa liberdade antes, se é uma coisa que ele está sozinho lá cantando, dançando eu deixo ele ficar um pouco mais.

Em relação à aprendizagem dele você relatava essas dificuldades na leitura, na escrita, que meios você tem utilizado para ajudá-lo também nesse processo?

Normalmente eu costumo dar primeiro cópias, depois eu faço exercício no quadro e ele procura acompanhar junto com a turma sempre copiando a mesma coisa, os mesmos exercícios, nada diferenciado só as formas de cobrar dele que é diferenciada e a explicação mais detalhada, mas eu não faço uma coisa para ele e uma coisa para os outros, é o mesmo exercício.

O que você sabe sobre o transtorno déficit de atenção/hiperatividade?

O que eu sei é muito pouco porque eu nunca tinha trabalhado diretamente com crianças nesse caso, o que sei é que são crianças que tem pouco nível de concentração, são muito agitadas, não conseguem fazer uma atividade durante um tempo mais prolongado do que as outras; não tem o mesmo ritmo que os outros e que algumas crianças precisam chegar ao nível de tomar alguma medicação pra se adequar ao que é controlado, o que é pedido nas escolas.

L. você falava da concentração do aluno como a sua maior dificuldade e você também já enumerou algumas atitudes. Você tem mais alguma coisa a relatar, como você ajuda nessa questão da atenção dele, alguma estratégia que você utiliza para ajudá-lo?

Eu acho assim que uma parte ele já tem que eu senti muito, ele já tem mais limites, o limite ele ajuda muito porque, ele sabe da importância, ele sente que tem que aprender então isso faz com que fique mais fácil o meu trabalho e eu já percebi que tem crianças que não tem, o nível de déficit de atenção que ele tem, mas que dão muito mais trabalho do que ele porque não tem o interesse. Eu acho que a partir do momento que a criança ver a importância do interesse até porque a família está sempre presente na escola, isso é um ponto importantíssimo; quando ele está muito agitado eu chamo o irmão, a mãe, eles conversam com ele, ele se acalma, então essa troca da família com a escola, está bem perto dele, ajuda

muito o professor na sala, é diferente de uma criança que vê que está sozinha e não tem como você transferir os problemas.

Você enumerou a questão de sentar próximo, de explicar mais detalhadamente a tarefa para eles, de permitir que ele dê uma voltinha de vez ou outra, de não sentar perto de alunos que conversam muito. Você teria mais alguma coisa a acrescentar dessas estratégias, do que você faz ou poderia caracterizar como sendo esses os meios que você utiliza pra trabalhar com essa criança?

Com ele esses meios estão dando certo, agora como eu te digo, eu tenho experiências com outros que esses meios não dão certo, porque a própria criança não quer de jeito nenhum, ela não quer estudar, ela não quer estar ali na escola, então, eu não sei como tratar, mas com ele esse caminho que eu estou seguindo está dando certo.

Você teria mais alguma coisa para acrescentar da sua prática como professora. Como é pra você como professora trabalhar com uma criança com transtorno déficit de atenção/hiperatividade?

Eu acho assim, agente sempre teve, mas não sabia que era esse nome que dava, porque se você for ver tem várias crianças assim, se não seria quase todos hiperativos na sala. O que eu sinto a maior diferença é que realmente eles não conseguem, por mais que eles queiram eles não conseguem ficar parados, você que é diferente de um que tem condições e não quer. É mais fácil de você digerir a problemática, do que uma criança que você ver que não tem motivos nenhum, que está atrapalhando sua aula, simplesmente por atrapalhar, então de uma certa forma você entendendo fica até mais fácil de trabalhar com essa criança do que com um outro que você procura todos os motivos pra saber como trabalhar e não tem nenhum, que ele não quer nada. Parece, não são todos, que quando você encontra o caminho ele se torna mais fácil do que uma criança considerada normal.

ESCOLA PRIVADA

DIRETORA DA ESCOLA PRIVADA

Diretora a senhora poderia falar um pouco da proposta educacional dessa instituição?

O C. tem uma proposta de dar oportunidade ao nosso aluno no que se refere a questão cognitiva, a questão emocional, a questão espiritual, toda nossa proposta é muito voltada pra isso, pra que o aluno seja realmente o sujeito da sua aprendizagem, construindo, elaborando sua aprendizagem, mas tudo isso sendo alicerçado pelos valores cristãos, e que isso é muito forte dentro da nossa escola.

Você poderia falar das intenções, se existe uma proposta de inclusão, como é que isso é visto dentro da escola?

Nós trabalhamos com essa questão da inclusão, de alguns alunos que precisam de um cuidado, de uma atenção especial em sala de aula, mas o nosso maior objetivo mesmo com que essas crianças é fazer com que eles possam se socializar com as outras, ter oportunidades deles mesmo diante de todas as dificuldades se apresentam, saber que eles tem um valor, que eles tem uma habilidade, que eles também tem competências diferentes das outras. Esse é o maior desejo da escola é trabalhar mesmo com essas diferenças, e que isso não seja um empecilho para que ele possa fazer parte mesmo da sociedade, da família, da escola. Eu acredito que dessa forma a gente vai conseguindo que o nosso aluno tenha realmente essa oportunidade de se fazer um com a escola e com a sociedade mesmo.

O professor é favorecido ao professor algum suporte teórico pra que ele possa trabalhar com essa criança diferente das consideradas normais? O quê que como escola é propiciado para que o professor seja formado nessa dimensão?

Às vezes parece assim uma coisa meio contraditória daquilo que a gente diz, mas o que se trabalha com o professor, o que se tenta fazer com ele aqui na escola é de textos que se dá, de recursos pedagógicos para favorecer mesmo o conhecimento do professor com relação a essas diferenças. Nós ainda não estamos realizando o que precisa ser feito, que está relacionado com a nossa proposta, mas nós damos os nossos passos. (...) um esforço maior por parte da escola e um esforço maior por parte do professor. Do desejo de conhecer, de acolher, mas principalmente do conhecimento mesmo, na questão teórica pra que nossas ações sejam norteadas pelo conhecimento teórico, para que não seja uma coisa solta, aquilo que nós achamos que deve ser e que também devido a nossa proposta, a questão da espiritualidade, questão mesmo dos valores cristãos, nós tentamos mesmo trabalhar dessa forma. Que através da oração, também do acompanhamento isso possa também se favorecer.

O quê que você conhece, o que já escutou falar, que dados, que conhecimentos que você teria sobre o Transtorno Déficit de Atenção/Hiperatividade?

Já vi, já fiz alguns cursos, já li alguns livros, ouvi algumas palestras da Dra. Silvia (neuropediatra) que fala a respeito disso e que de uma certa forma hoje, parece até que virou moda; toda criança que é um pouco mais inquieta, tem um pouco mais de dificuldade, todo mundo associa a essa questão. Não porque o menino é hiperativo, não porque o menino tem hiperatividade e a gente sabe que não é bem assim. Inclusive a última que eu ouvi era que a hiperatividade era uma questão que poderia ser diagnosticada, pelo profissional. Realmente essa pessoa, essa criança é uma criança hiperativa, mas nós aqui no colégio encontramos algumas crianças que tem uma característica, mas que nós não poderíamos afirmar com todas as letras, que essa criança é uma criança hiperativa; até porque nós estamos acompanhando ávida dessa criança, a família dessa criança, como é que ela foi educada, a estrutura familiar que vai favorecendo a criança ter certas atitudes aquelas que nós acreditamos que dever ser uma criança. Então nós não podemos simplesmente dizer que a criança é hiperativa.

ORIENTADORA DA ESCOLA PRIVADA

Quais são as maiores dificuldades que você percebe numa criança com TDAH com relação à aprendizagem?

Uma das maiores dificuldades é o aluno conseguir organizar o seu pensamento, organizar suas idéias, mesmo aparentemente de forma verdadeira o aluno quer aprender, ele tenta aprender e se percebe, muitas vezes, em alguns fazendo um esforço mental, físico até mesmo de se organizar na sua carteira, organizar o seu material e organizar também a nível mental suas idéias e se preparar para resolver aquela atividade. Muitas vezes ele tenta, mas não consegue, às vezes até sofre. A gente percebe o sofrimento da criança de não conseguir organizar isso e isso prejudica sua aprendizagem porque ele perde o roteiro de estudo e não tem um seguimento na sua aprendizagem. Então fica uma coisa muito fragmentada. Uma hora ele aprende, ora ele memoriza, ora tenta prestar atenção, muitas vezes ele perde o seguimento mesmo de compreensão, como o aprendizado é um processo, precisa de uma coisa atrás da outra compreender o todo, a criança muitas vezes é prejudicada na aprendizagem por falta realmente desse fio condutor nos conteúdos, nas explicações.

Como é que se acredita que o professor trabalha com essa criança assim... que meios, que estratégias ou não, que ele deve ou que ele já trabalhe aqui na escola se você percebe isso aqui na escola ou não?

Acredito que um dos papéis do professor quando percebe, quando tem diagnosticado que existe essa criança, o professor deve ser aquela peça que falta no aluno como suporte de orientá-lo na organização das tarefas, na orientação do seu tempo dentro de sala de aula, está sempre chamando a atenção não de uma forma de recriminá-lo, mas de chamá-lo atenção para entrar de novo no mundo da aprendizagem. Como esse aluno sem querer sai do espaço de aprendizagem e foge na sua falta de atenção, então o professor deve estar como suporte, ele está sempre chamando a atenção do aluno no sentido voltá-lo a entrar de novo no trilho da aprendizagem. O aluno vê como se fosse um trem que sai do trilho e ele o professor, aquele que vai com caridade, com sabedoria e com discernimento e criatividade trazer esse aluno de volta para o trilho, ora oportunizando uma atividade que favoreça com que o aluno retorne a esse lugar e realmente sendo um mediador e facilitador, de realmente, muitas vezes segurar, levá-lo a voltar a este trilho da sua aprendizagem, não de forma de condenação, mas de uma forma que ele possa favorecer a aprendizagem desse aluno e para não levá-lo a ficar constrangido de sempre está sendo chamado a atenção, ora verbalmente, ora pelo um toque nas costas, ora mostrando uma tarefa, elogiando o que ele, às vezes, tendo saído do eixo e elogiando um trecho que ele conseguiu fazer, aonde ele parou, o professor perceber aonde ele parou e aí ele conseguir retornar para acompanhar a sala de aula.

Você poderia descrever ou falar o que sabe sobre o transtorno déficit de atenção/hiperatividade?

Diante de alguns estudos, de leitura de alguns livros, visto bem superficial o que realmente hoje eu sei sobre o déficit de atenção/hiperatividade, a gente tem que superar um pouco a criança que tem o déficit de atenção do hiperativo que nem sempre eles estão juntos. Ora apresenta essas duas características, ora não, tem crianças que realmente são tranquilas e que, na minha opinião, muitas vezes as mais perigosas no sentido de ser uma vítima da situação porque ela é aquela criança calma que, aparentemente, o professor até classifica como um excelente aluno que fica quietinho e não atrapalha a turma e, no entanto, ele ta

ausente da turma. Então o professor tem que ta muito atento à criança com TDAH e que não apresenta características; porque ele fica ausente da turma aparentemente sendo um aluno excelente, comportado, principalmente naquela visão tradicional de que o aluno que participa ele também não atrapalha a aula, não interrompe o amigo do lado. É uma criança realmente ausente que tenta acompanhar o processo de aprendizagem, acompanhar a fala da professora, o desenvolvimento de aprendizagem durante a aula, e que muitas vezes, uma aula expositiva, uma aula que é apresentada de forma que muitos alunos aprendem ou assimilam o conteúdo de forma fácil mesmo gerando um significado, aquela criança precisa de uma coisa a mais para acompanhar o pensamento, o nível daquelas crianças onde tudo parece tão óbvio pra ela. O sub. Entendido, como a gente possa dizer, pra ela é uma coisa muito ausente, ela não consegue porque ela percebe as coisas muito fragmentadas porque, constantemente, ela ta tirando a atenção dela do foco daquele conteúdo, daquela aula, e porque ela fica fragmentando isso devido a ausência dela de atenção, de concentração, que é outra coisa que a gente percebe, que às vezes a criança tem déficit de concentração, porque atenção, ela dá atenção de tudo, ela dá conta de tudo, assim numa visão bem formal, de quem passa do lado, de quem toca a campainha. Se tocou o intervalo de outro turno, se um amigo faz uma pergunta, ela presta atenção não dar pergunta, mas só por ouvir o barulho ele sai de onde ele está para prestar atenção ao que o amigo fala, mesmo sem perceber o que o amigo ta perguntando. Então o DA, quer dizer, a gente devia chamar de déficit de concentração. E o hiperativo é aquele que não consegue controlar os seus impulsos, uma pessoa considerada imprudente, até, talvez seja um adulto que seja imprudente por não ser tratado, por não freiar seus impulsos do que pensa, do que faz. É imediatista, sempre avançando no que o professor fala. Existem crianças que num todo são crianças que tem o QI elevado e em termos de compreensão estão na frente dos amigos e isso incomoda o professor que dá as coisas pausadamente, incomoda os alunos porque eles não compreendem aquele conteúdo que ele está entendendo na frente. Por isso, muitas vezes, ele atrapalha o movimento em sala de aula porque aquilo que o professor precisa *mastigar*, no sentido de ruminar com o conteúdo para o restante da turma, ele já compreendeu e muitas vezes ele nem compreende porque a professora trabalha tão lentamente, pra ele é como se o professor tivesse em *câmera lenta* e ele já quisesse avançar no conteúdo, na atividade. Pra ele a aula já encerrou e a professora ainda está em 70% da aula. O hiperativismo não pode ser confundido com a índole da criança, essa criança não quer nada com a vida ou então essa criança ela me insulta, o professor se sente, às vezes, agredido pelo comportamento dela, que não se relaciona à índole dela, a criança é muitas vezes meiga, tem um tesouro dentro dela em termo de afetividade, de querer partilhar com o amigo, na solidariedade. O hiperativo tem essa qualidade de ser solidário, se incomodar com tudo na sala, querer resolver a situação do outro, querer dar uma solução a tudo até de forma imediata e, às vezes, é mal interpretado porque imagina que el está sempre mexendo com um amigo e outro, e talvez seria uma oportunidade do professor aproveitar essa competência, esse desejo de ser solidário, de colaborar. Ele não consegue parar e como o professor não permite que ele se levante, ele bate com o lápis, bate com os pés. O próprio físico dele não fica parado e precisa sempre está movimentando o corpo. Não consegue está numa faixa do sinal com semáforo fechado. Ou seja, sempre processando, sempre agindo, mas nós, educadores temos que está sempre percebendo o aluno como um todo e respeitar esses níveis, tanto do DA, o de concentração que a criança tenta também em relação a índole, tanto o hiperativo quanto o déficit de concentração, perceber a criança, a dor que ela

sente de não conseguir acompanhar e não porque ela quer e não por preguiça. Jamais estigmatizar o aluno como preguiçoso, como lento que não consegue é uma coisa que está fora do alcance dele.

É favorecido ao professor algum suporte teórico de como conduzir essa criança em sala de aula?

Percebendo essa necessidade, a gente procura conversar com o professor que tem o aluno diagnosticado em sala de aula, alguns materiais, mas a gente percebe também que a postura particular do professor. Existe a postura da escola que a gente tende a dar esse suporte teórico para que o professor fortaleça sua ação, fundamente a sua ação, mas existe também uma questão do acreditar do professor, que possa assimilar aquilo que está na teoria, porque realmente por mais que a gente dê conteúdos, até estratégias, fundamentações dentro dessas estratégias, mas se o professor não é convencido, se não existe uma mentalidade de inclusão ele não consegue se aprender a compreender aquele contexto; então fica difícil para o professor. A gente percebe que dentro da escola, existem professores que compreendem mais facilmente essa questão da inclusão, de perceber o aluno nesse contexto e outros que fazem uma leitura muito superficial, não conseguem atingir os objetivos desse material teórico.

Como o professor tem trabalhado, especificamente com a criança com problemas de atenção, de concentração, hiperatividade. Você poderia caracterizar como o professor tem buscado trabalhar com esse aluno, ou se não?

A gente percebe, como eu já havia falado, existe a postura da escola, existe a proposta, mas realmente dentro de uma sala de aula existe o universo também do professor, existe a mentalidade do professor nesse contexto, a gente percebe que dentro de sala de aula, alguns professores conseguem algumas atividades que outros já não conseguem. A gente percebe que a forma como o professor assimila essa proposta, comunga com essa proposta ele consegue avançar muito mais e consegue ajudar o aluno, favorecer o aluno no processo de aprendizagem dele. Existe professores que por mais que a gente procure trabalhar, levá-los a compreender esse processo, percebendo a visão educativa do trabalho, ele se limita, se acomoda, ele rotula, ele se acomoda porque percebe que a própria situação geral do aluno já é um motivo para ele não avançar, porém a gente percebe em outros professores o desejo de pesquisar, ir além, de aceitar de forma concreta, como também em busca de pesquisa de estudo, para ele possa traçar novas estratégias para incluir esse aluno em sala de aula e potencializar esse aluno em muitas habilidades que o professor percebe facilmente, é visível como a gente percebe que o professor tanto pelo amor, dentro dessa visão humanista do colégio, de favorecer a humanidade, de perceber os limites humanos você consegue muito mais com o aluno, como também aquele professor que estuda, não somente aquele que recebe uma orientação que parece ser uma coisa que vem de fora pra dentro pro professor, é importante que seja construído também essa mentalidade de dentro pra fora, realmente trabalhar com consciência e competência.

Você poderia fazer alguma consideração de você ter um aluno com problema de atenção e hiperatividade em uma sala de aula, ter esse aluno, ter um professor. Reformulando a pergunta, ter esse aluno, ter um professor, dentro de uma instituição?

Ter um aluno com déficit de atenção/hiperatividade é de uma certa forma provocar o professor nesse desejo de estudar, de compreender mais os limites humanos, como também acreditando dentro da nossa proposta que nos aprendemos com os outros, que cada um tem como colaborar, tem como também enriquecer o outro, esses alunos tem muito a contribuir para o grupo; o grupo aprende muito com ele. Vendo neles dentro de um certo limite apresentado pra eles, a determinação deles, estar ali, mesmo apesar de, então isso enriquece muito a turma nesse contexto de percebe o aluno que dentro de toda sua limitação ele se esforça para aprender, se esforça para entrar no grupo, isso diante do professor, provoca no profissional também uma necessidade de buscar novos direcionamentos, de aprofundar teorias, percebe que a aprendizagem é um processo que está crescendo, o nosso aluno hoje, aluno computador, aluno da Internet. Perceber também que novas estratégias utilizar para esses alunos que precisam de situações novas para corresponder, isso é muito importante porque provoca no professor uma necessidade de encontrar novas estratégias mesmo, tanto desse contexto desse novo aluno, que não é mais aquele aluno quietinho, mas daquele aluno precisa do porquê das coisas, do para quê.

PROFESSORA DA ESCOLA PRIVADA (P2)

Professora quais são as maiores dificuldades com o aluno, com características de hiperatividade na sua sala, que você encontra para que ele aprenda?

É a falta de atenção dele, a inquietude na sala de aula, não consegue para um segundo para prestar atenção, todo o tempo é mexendo com materiais que estão ao seu acesso e a falta mesmo de limites e obediência.

Na questão da aprendizagem dele, o que você acha que isso tem interferido, quais são as dificuldades que você como professora enfrenta para que ele aprenda diante do que você acabou de colocar?

Apesar dessa criança ser uma criança inteligente, tem capacidade de aprender, mas devido a esse comportamento inadequado, devido a sua hiperatividade ele não consegue ter rendimento satisfatório como deveria se não fosse esse distúrbio.

Que meios você buscou, utilizou (utiliza) para esse aluno aprender, mesmo você ressaltando que ele não apresenta tantas dificuldades na questão da aprendizagem dele?

Muitas vezes deixando-o livre, fazendo outras atividades que o interessem, colocando-o perto de uma criança que possa ajudá-lo, com um temperamento oposto seu, uma criança calma que possa auxiliá-lo.

O quê que você escutou falar sobre esse transtorno? O quê que você já pôde ver, já escutou falar ou já sabe sobre esse transtorno?

O que eu já ouvi em palestras, já assisti em livros, que algumas dessas crianças, além de ter um lado afetivo muito comprometido, elas precisam também algumas delas, tomar algum medicamento, caso seja severo, essa questão da hiperatividade, essa criança deve tomar algum medicamento para que possa auxiliar o profissional para o cumprimento do seu dever.

Na sua prática enquanto professora, educadora de uma criança com traços de hiperatividade, que considerações você gostaria de fazer diante dessa realidade?

Para o profissional, acredito que para qualquer profissional trabalhar com a criança com essa deficiência é muito difícil, é um desafio muito grande, que só com muita tranquilidade, calma, eu posso acreditar que como uma profissional católica, eu recorro até às minhas orações, porque não é fácil é uma criança difícil, que você tem que ter muita calma, muito equilíbrio emocional para conviver com a criança dessa forma, até então porque ele também é rejeitado pelos amigos de sala. Os amigos de sala o rejeitam devido até sua má educação, falando assim entre aspas de um mal relacionamento com os amigos, então é um trabalho que tem que ser feito com muita cautela, muita paciência, é um desgaste muito grande para o professor.

Que estratégias você utilizou com ele que deram certo? Porque você falava que a principal dificuldade dele era a falta de atenção, de concentração. Você teria alguma estratégia que você pudesse enumerar de dizer: não isso eu fiz e funcionou com ele, isso foi bom, isso não foi, isso surtiu efeito ou não?

Bem, no início do meu trabalho com essa criança, fiz várias imposições a ele colocando o meu limite, colocando a minha disciplina e eu vi que isso não estava dando certo e que isso estava piorando cada vez mais o nosso relacionamento. Foi então que eu resolvi abri mão de várias pressões (entre aspas) que eu podia fazer querendo que ele fosse igual as outras crianças. Comecei a deixá-lo mais livre, quando ele queria sair de sala para beber água, para dar uma volta eu sempre estava deixando; comecei a conversar e aceitar ele como ele era, foi então que começou a mudar entre nós o nosso relacionamento e que com certeza e melhorar a aprendizagem dele.

Você considera que a partir de quando você começou a utilizar essas estratégias, você contempla que houve um crescimento geral dele em vários aspectos? Você poderia dizer isso?

Acredito que sim. Tanto que hoje em dia ele não sai tanto de sala de aula como ele saía. O relacionamento dele com os amigos vem melhorando. A sua afetividade também eu percebo que vem crescendo a cada dia, e é tudo uma questão de tempo, de paciência, como eu já falei.

Você teria alguma consideração a fazer sobre a criança, sobre sua prática como professora, sobre o desafio de trabalhar com uma criança com essa problemática?

Trabalhar com a criança assim é um desafio. Temos que ler, estudar a respeito. Porém, cada caso que nós pegamos em nossa sala de aula é uma criança, cada vida é uma vida individual, não há receita como lidar com esse tipo de criança. Porque cada criança é uma criança, tem sua história de vida, mas mesmo assim, eu creio que, como profissionais devemos estudar, nos capacitar mais para saber como lidar com esse tipo de dificuldade nas nossas salas de aula.

PROFESSORA DA ESCOLA PRIVADA (P3)

Quais as maiores dificuldades que você percebe no aluno com TDAH para ele aprender?

Eu acho que, primeiro porque ele não se concentra, esse aluno o específico não se concentra, por que ele tem milhões de outras coisas que passam ao lado dele, ao redor dele que tira a concentração e acho que o que ele traz de casa. Acho que isso é muito importante. Porque eu não posso olhar para o aluno, como um aluno que não vêm trazendo nenhuma bagagem, ele é um aluno que ele traz uma criação, uma história de vida, então isso às vezes é difícil, porque eu posso fazer um trabalho perfeito dentro da sala de aula e em um dia ser tudo destruído dentro de casa.

Que meios, estratégias você tem encontrado para ajudar esse aluno a aprender, diante dessa dificuldade de concentração que você coloca, dificuldades outras que ele traz? Que meios você tem descoberto em sua prática que ajudam esse aluno a aprender?

No começo eu via que muita gente brigava com ele, então ele era sempre visto como um aluno, então talvez na cabeça dele isso fosse já um estigma, que ele era um aluno problema, então eu comecei a tratar de outra forma, do jeito que brigava com ele, ele me via dando um *carão* em outro aluno e do jeito que fazia um carinho em outro aluno, eu fazia nele. Eu acho que ele começou a perceber que ele era igual aos outros e que eu dava uma atenção especial a ele. Em muitos momentos eu dava uma atenção especial, quando ele chega eu beijo, quando passa o final de semana que a minha aula é na segunda feira eu pergunto como foi o final de semana dele, se ele foi a praia, se foi bom. Eu participo da vida dele e na aula eu sempre presto atenção se ele está participando da aula.

(...) são procedimentos importantes pra que ele aprenda melhor?

Acho porque não só ele, mas existem outros na sala de aula que são rejeitados pelos próprios alunos. E eu acho que tanto a filosofia da escola- somos todos iguais, de ajudar uns aos outros – como eu acho que isso faz bem tanto ao aluno que está sendo ajudado, como aquele que sai de si para ajudar. Eu acho isso muito importante e isso ajuda, porque ele vê que eu desmistifico aquela coisa de que ele não pode ser ajudado por ninguém, ele é que manda em todo mundo e na verdade é ele se reconhece necessitado da ajuda do colega. Acho que isso é importante pra ele.

Que meios você utiliza em sua prática para ajudar esse aluno com TDAH a aprender?

Primeiro eu acho que a minha atenção, eu não posso dar muita atenção diferenciada, para que ele não se sinta diferenciado, mas eu procuro estar atenta se ele está fazendo o exercício, eu vou sempre na cadeira dele olhar se ele está realmente respondendo. Elogio, eu acho que o elogio também ajuda muito e trato com carinho e assim eu vou vendo como ele está correspondendo e principalmente estimulando, porque toda vida que ele faz um exercício e que eu reconheço aquele exercício, mesmo quando ele está errado. Olhe você errou, mas você pode fazer dessa outra forma e isso ajuda com que ele se sinta valorizado. Porque muitos desses alunos que são especiais, no caso esse específico que eu tenho, às vezes é falta de carinho. Então ele não se sente cuidado, ele já se sente um problema, eu sou o problema. (...) O fato de eu não carrega-lo como problema dentro da minha sala, eu acho que ele já se sente um problema em outras matérias e como eu o trato como se fosse qualquer um dos outros alunos ele se sente realmente valorizado e; a aula de inglês ela é dinâmica, tem muita música, tem muita brincadeira, tem atividades de recorte, de colagem

e que isso torna já uma aula diferente e isso já ajuda e também eu acho que o carinho que eu dou para ele e que eu que ele corresponde muito bem. Sempre que eu chego eu dou beijo na cabeça dele, que ele me conta uma história eu presto atenção na história dele.

Quais são os recursos, meios que você usa com ele na sua aula que dão certo com ele?

Bom, já tem o fato de eu ir sempre na cadeira dele, eu vou na cadeira de todos, mas vou também na cadeira dele para ver se ele está fazendo o exercício. E outra coisa que eu faço é chamo na lousa para ele completar alguma tarefa na quadro, ele se sente também muito valorizado nesse momento. E eu trago ele pra perto de mim e com interesse na matéria. Peço pra ele me ajudar, quando eu preciso de folha de papel eu pra que ele vá buscar na coordenação e ele se sente muito importante nesses momentos. E eu acho que são esses os recursos que eu vou vendo no dia-a-dia e vou tentando encaixar.

Professora o quê que você já ouviu falar sobre o déficit de atenção/ hiperatividade, que tipo de informação chegou até você sobre isso?

Não, eu sei que existe déficit de atenção que é natural de uma pessoa que tem uma certa dificuldade mesmo de aprendizagem e sei que existe déficit de atenção de criança que estão passando por um momento diferente, um momento difícil na vida que ela está enfrentando, que causa aquele déficit de atenção. Mas eu acredito que todos os dois são causas resolvidas, você pode ajudar você pode resolver, que ninguém pode se fechar na limitação do outro. Eu acho que a gente tem como ajudar uma pessoa tem déficit de atenção e eu acho que a escola de uns anos para cá, tem trabalhado em cima disso, não só aqui no colégio, mas em outros colégios, em livros publicados, tem nos ajudado e orientado em saber como lidar com essa situação, com esse tipo de déficit de falta de atenção.

Você como uma professora de um aluno com problemas de atenção, que sugestões, que conselhos você daria enquanto professora para outros professores? O quê que funcionou na sua prática, que estratégias você utilizou que daria como conselho?

Primeiro, de nunca desistir, eu acho que isso é muito importante e saber que ele é capaz de produzir algo. Você ver uma criança que não para na sala aí você diz, não essa criança não tem mais jeito não, já rotula aquela criança, que é uma criança sem jeito, na verdade não, talvez seja você a salvação daquela criança, talvez seja você o escolhido para tirá-la daquele mundo desorganizado, daquele mundo desatencioso, acho que isso é o que o professor deve ter em mente.

Senhores pais,

Por ocasião de minha pesquisa como mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), gostaria de pedir-lhes autorização para entrevistar seu filho, registrando o conteúdo da entrevista (gravador), na própria escola.

O objetivo dos registros citados é recolher informações sobre o processo de aprendizagem do seu filho, perceber através dele as estratégias de ensino que seus professores desenvolvem em sala de aula.

Acredito que, através desta pesquisa, contribuiremos para a discussão sobre a escola inclusiva, para o respeito às diferenças individuais e elaboração de um suporte teórico-metodológico para o professor.

A importância do estudo em questão é, sobretudo, um anseio por uma escola democrática (para todas as crianças) observando suas especificidades. Estudo que beneficiará não só as crianças do Colégio _____, mas que poderá beneficiar outras instituições educacionais.

Desde já me responsabilizo por utilizar o conteúdo das entrevistas em caráter estritamente acadêmico, a fim de obter dados para a pesquisa. Entretanto, ao final da investigação, gostaria de convidá-los para apresentar as conclusões.

Agradeço a colaboração, e coloco-me à disposição para outros esclarecimentos acerca da pesquisa (telefone residencial: 32429258 e telefone celular: 91332453).

Maria de Jesus Queiroz Alencar

DESTAQUE E DEVOLVA

Autorizo a entrevista do meu filho para a pesquisa intitulada *Avaliando a prática educativa do professor de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, investigando a presença de estratégias de ensino*, certo de que somente serão veiculados fora do âmbito acadêmico com minha prévia autorização.

Aluno _____ Série: _____ Turno: manhã

Assinatura do responsável: _____