



## AVALIAR AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO ATENCIONAIS NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE

Maria de Jesus Queiroz Alencar

### Introdução

Crianças com o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), mais conhecido como *hiperatividade* tem sido tema de incontáveis estudos e pesquisas, sobretudo nas últimas décadas. Conceito procedente da área médica, o TDAH refere-se a um dos transtornos 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 especiais, dentre essas poderíamos incluir 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 requirem atendimento educacional especializado*. As características primárias do TDAH impõem ao indivíduo inúmeras fragilidades em suas trajetórias social e acadêmica: perda de memória, esquecimentos frequentes, 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*<sup>1</sup>. Essa viagem corresponde ao trajeto que rotineiramente alunos com o diagnóstico de TDAH percorrem no universo da sala de aula, notadamente quando colocado frente a situações enfadonhas, pouco estimulantes, que aprisionam a incomensurável energia que carregam dentro de si (SILVA, 2003; PHELAN, 2005).

Os desdobramentos das características – atenção, impulsividade e hiperatividade – do TDAH intervêm sobremaneira nas situações escolares representando um 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, diminui a capacidade de fixação e organização das informações na memória; a impulsividade conduz a responder as questões apresadadamente e de forma incompleta, prejudica a dinâmica da sala em virtude das interrupções freqüentes e a hiperatividade com a movimentação constante em sala, 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 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. Permanecem atrasadas no desenvolvimento intelectual se comparados a indivíduos sem TDAH, não significando serem menos inteligentes ou capazes; encontram-se em desvantagens em decorrência do com-

---

<sup>1</sup> Música: Lindo balão azul (Guilherme Arantes)



prometimento em algumas estruturas cognitivas – atenção, motivação, memória. De tal modo que embora estejam sob as mesmas condições educacionais dos outros alunos, apresentam limitações específicas, que interferem na sua capacidade geral de aprender (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1998; LOPES, 1998; BARKLEY, 2000; BORGES, 2005).

A cerca dessas 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).*

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 transtorno, 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 frequência os alunos com TDAH não conseguem manter seu foco atencional e os recursos cognitivos no essencial por absorverem um volume exacerbado de informações, incluindo-se os saberes periféricos, comprometendo sua aprendizagem. Lopes & Molina (2001) enfatizam três aspectos similares da atenção: seletiva, sustentada e dividida. 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 de tempo, 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 (SCHWARTZMAN, 2001; LÓPES & MOLINA, 2001; BORGES, 2005).

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 seu processo de construção do conhecimento. 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 construção de um saber específico que alguns conceituam de conhecimento estratégico: um caminho possível para que sejam aproveitados de modo flexível e funcional os saberes anteriormente construídos 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. 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).

Com efeito, a problemática que norteou esta pesquisa situou-se nas questões: Qual o conceito da equipe pedagógica (diretor, orientador pedagógico e professor) sobre o TDAH? Quais dificuldades permeavam a prática pedagógica do pro-



fessor? Que estratégias de ensino *atencionais* eram empregadas pelo professor?

## Quadro Teórico

### Desvendando o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH)

O Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) se constitui um dos mais estudados e, ao mesmo tempo, um dos distúrbios da infância mais controversos. Professores, psicólogos, médicos e investigadores têm dedicado 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, que o contexto escolar apresenta a essas crianças particulares exigências, não apenas referentes às competências acadêmicas que deverão exibir, mas, sobretudo, intransigentes habilidades sociais a elas exigidas.

No decorrer da história, este transtorno tem aparecido 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-III; *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 – 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. 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 ve-

rificados 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).

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) o que 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* (:18).

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* (HALLOWELL & RATEY, 1999:330; BARKLEY, 2002).

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).



Importa referir que o TDAH é compreendido como um problema básico de inibição (HALLOWELL & RATEY, 1999; BARKLEY, 2000; RODHE & MATOS, 2003). Os portadores desse distúrbio não inibem impulsos. *Falta-lhes 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 (LOPES, 1998; LOPES & NOGUEIRA, 1998; BARKLEY, 2000; SCHWARTZMAN, 2001; RODHE & HALPERNY, 2004; VASCONCELOS *et al.*, 2003).

Convém mencionar que, o indivíduo com TDAH reage impulsivamente frente a um estímulo, não aproveitando para utilizar as quatro *funções executivas* que são a essência da autorregulação. *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, 2005:32). 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, 2005).

### 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 (1995:69) (...) *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, répli-

ca da realidade, aproximando-se do ideário construtivista, no qual o conhecimento elaborado depende da interação entre o saber apresentado e os saberes prévios do sujeito. Paralelamente, os professores foram descobrindo que sua prática não deveria ser direcionada apenas a produzir conhecimentos, mas proporcionar os meios, os processos através dos 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*.

### Estratégias atencionais

O sistema atencional 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 atencionais estão relacionados com as dificuldades para regular esses mecanismos. A essência do transtorno de atenção é um fracasso no sistema regulatório atencional (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 precipitam-nos em cometer erros, terem dificuldades de assimilar e armazenar a informação. Estratégias que auxiliem na manutenção da atenção são imprescindíveis na aprendizagem, sobretudo, dos alunos que se observa um déficit nessa estrutura cognitiva. Igualmente o professor carece de ferramen-





tas que lhe ofereça meios de trabalhar com essa limitação. Vejamos a seguir algumas dessas estratégias, conforme ensina Casas *et. al.*,(2001).

- Utilizar frases curtas, claras, objetivas, assim como o uso de frases de sentido ambíguo, cuja compreensão exige do aluno um elaborado processamento da informação;
- Focalizar a atenção nos conceitos chaves, construindo 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;

Realizar pausas periódicas durante as explicações, para que disponham de tempo para assimilar a informação e aplicar estratégias para processá-la constitui uma importante estratégia de ensino do professor. Estabelecer pausas de dois minutos, por exemplo, durante uma explicação de aproximadamente 20 minutos permitiriam ao aluno com déficit de atenção organizar a informação recebida. Relacionar e organizar a informação com os conhecimentos já construídos permitirá uma aprendizagem mais significativa (CASAS *et. al.*, 2001).

### **Avaliação da aprendizagem**

Tal como refere Luckesi (1996) epistemologicamente a avaliação não existe por si, mas para a atividade a qual serve, e ganha as conotações filosóficas, políticas e técnicas da atividade que subsidia; ou seja, cumpre a função de auxiliar e orientar

os educadores na tomada de decisões colaborando para o aprimoramento de respostas adequadas às necessidades dos alunos (BRASIL, 2002). Igualmente, Hadji (2001) propõe a avaliação como uma prática a serviço da aprendizagem, que subsidie com informações acerca das possibilidades e dificuldades dos alunos, das condições em que ocorre a aprendizagem com vistas às mudanças necessárias. De igual modo, Perrenoud (1999) defende a avaliação como processo que auxilia as decisões em favor de modificações no processo educativo.

Nesse contexto, propomos avaliar para compreender, construir novas formas de cooperação, ensejando diferentes caminhos de intervenção. Em se tratando do aluno com TDAH, a avaliação representa um salutar instrumento de identificar dificuldades, necessidades, de dispor subsídios para projetar ações diferenciadas.

### Metodologia de Investigação

A abordagem de natureza qualitativa e a pesquisa exploratória/descritiva como opção metodológica contempla os objetivos desse estudo. Nesse 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 outra 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 à 4ª série de duas escolas das redes privada e pública de Fortaleza. Os sujeitos da pesquisa foram três professores de



alunos com TDAH. 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. Consultou-se ainda, informantes do sujeito que nos ajudaram a elucidar as questões da pesquisa: duas orientadoras de aprendizagem, duas diretoras.

Procuramos encontrar crianças com TDAH *puros*, ou seja, que apresentassem características evidentes do transtorno. Optou-se 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 se constituírem em ambientes nos quais os professores podem vir a desenvolver estratégias de ensino (atenção); e ainda, por permitir 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 2005. 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 a 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, pretendeu averiguar o con-

ceito sobre o TDAH e suas interferências na aprendizagem. Igualmente a entrevista ambicionou conhecer a concepção sobre o TDAH, o conhecimento sobre as principais dificuldades na aprendizagem do aluno, as estratégias de ensino (de ensino).

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, efetuou-se a organização do 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.

### Análise dos Dados

Os dados foram analisados 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 construiu-se categorias referentes a concepções ingênuas (opiniões simplórias) e apreciações fundamentadas (alicerçadas em bases científicas). Foram criadas categorias concernentes as 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



freqüência da temática nos discursos dos informantes e professoras. Com relação à dinâmica da sala de aula, ao professor e o aluno foram feitas considerações. Na fala dos sujeitos foram apontadas as seguintes dificuldades (ver quadro 1). 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.

No que se refere às principais dificuldades encontradas pelos alunos foram identificadas quatro categorias que se dobraram em subcategorias (ver 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.

Em conformidade ao que apontaram os informantes, os professores revelavam um conhecimento elementar das principais interferências desse transtorno na aprendizagem dos alunos com TDAH. A inadequação pedagógica às especificidades relativas a aprendizagem dos alunos com TDAH ficaram aparentes. A professora P1 (escola pública) em relação às P2 e P3 (escola privada) revelou atitudes menos exclusiva e mais atenta às possibilidades educacionais desse aluno.

A pesquisa identificou algumas estratégias de ensino atencionais adotadas pelos professores em sua prática pedagógica (ver quadro 3). Esses profissionais desenvolviam estratégias de ensino de atenção de forma empírica, à base de tentativas e acertos, sem um suporte teórico consistente. Constatou-se posturas diferenciadas 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 de Inglês – evidenciou-se formas de relaciona-

mento distintas com o aluno, maneiras de compreender o TDAH e posturas pedagógicas diferenciadas.

Estamos convencidos de que os objetivos propostos a esse estudo foram atingidos tendo em vista as conclusões a que nos deparamos, não só, o conhecimento superficial dos sujeitos e dos informantes a cerca 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 atencionais 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.

### Referências Bibliográficas

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>.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L.P. Estratégias de ensinagem. In: **Processos de Ensino na Universidade.** Org. Lea das Graças Camargos Anastasiou, Leonir Pessate Alves – Joinville, SC: UNIVILLE, 2004. p.67-100

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-V .Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** Tradução: Dayse Batista. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BARKLEY, Rua **Transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade.** Porto Alegre: Ed. Artmed., 2000.

BARKLEY, Rua. **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.neurociencias.nu/pesquisa/add.htm](http://w.w.w.neurociencias.nu/pesquisa/add.htm)

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. 2005. Universidade Federal do Ceará

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Secretaria de Educação Especial. Rosita Edler Carvalho. MEC:SEESP, 2002

CASAS, A.M; CASTELLAR, R.G; MIRANDA, B.R. Atención Educativa a las necesidades especiales relacionadas con la atención, la percepción y la memoria. In: MATA, F.S.(Org.) **Enciclopédia Psicopedagógica de Necessidades Educativas Especiais** (Volume II). Málaga: Ediciones Aljibe, 2001.

GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade. Como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. Campinas: Papyrus, 1998.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

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, A.J.; NOGUEIRA, A. **Necessidades Educativas Especiais: Estudos e Investigação**. Braga: Sistemas Humanos e Organizações, LDA, 1998.

LÓPEZ, S. P.; MOLINA, M.T.B. Necesidades educativas especiales relacionadas con la atención, la percepción y la memoria. In: MATA,

F.S.(Org.) **Enciclopédia Psicopedagógica de Necessidades Educativas Especiais** (Volume II). Málaga: Ediciones Aljibe, 2001

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996

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

NISBET & SCHUCKSMITH, **Estratégias de Aprendizaje**. Madrid: Santillana, 1987.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.

PHELAN, T. W. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. TDAH. Sintomas, Diagnósticos e Tratamento**. São Paulo: M. Books, 2004

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, 1996. v. p.176-197.

POZO, J. I. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. Trad. Juan Acunã Llorens – 3. ed. 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.





ROHDE, L. A.; MATTOS, P. e cols. **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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?>

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**. Tradução: Cláudia Schiling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TOPCZEWSKI, A. **Hiperatividade. Como lidar?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

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?>

## QUADROS

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

Quadro 2 – Principais dificuldades apresentadas pelos alunos

Categorias	Subcategorias
Atividade motora excessiva	Movimentação exacerbada Desorganização
Execução de tarefas	Tarefas incompletas Tempo prolongando 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)



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		