

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E DE MANEJO DE COMPORTAMENTO DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE –TDAH: AVALIANDO A PRÁTICA DE UM PROFESSOR.

Maristela Lage Alencar
Universidade Federal do Ceará
(lagealencar@secrel. com.br)

Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro
Universidade Estadual do Ceará
(stanagila@hotmail.com)

Maria de Jesus Queiroz Alencar¹
Universidade Federal do Ceará
(mazuqa@hotmail.com)

Resumo

O presente estudo pretende realizar uma avaliar a aplicação de estratégias cognitivas e comportamentais no trabalho pedagógico de um professor com um aluno com Transtorno Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH. Esse transtorno refere-se a um dos distúrbios de neurodesenvolvimento mais frequentes na idade escolar, com incidência em 3 a 6% da população estudantil. Desatenção, impulsividade, excessiva atividade motora, em graus inadequados à etapa do desenvolvimento do indivíduo são considerados sintomas primários desse transtorno. Nas últimas décadas foi erigido um significativo campo conceitual acerca dessa temática, no entanto, o profissional que trabalha com essa clientela permanece com intensas interrogações e abissais desafios em sua prática docente. Estratégias cognitivas dirigidas à compreensão e à retenção dos conteúdos, bem como da manutenção da atenção,além de estratégias comportamentais direcionadas ao manejo do comportamento são imprescindíveis para uma prática pedagógica inclusiva com o aluno com TDAH. Ao longo de seis meses foram realizadas observações da prática pedagógica de um professor e entrevistas não-estruturadas com esse profissional e um orientador educacional. Verificou-se a utilização escassa de estratégias cognitivas e comportamentais frente às demandas educacionais desse aluno.

INTRODUÇÃO

O 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

¹ Bolsista da Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa - FUNCAP

às competências académicas que deverão exibir, mas, sobretudo, intransigentes habilidades sociais.

O professor que desenvolve um trabalho pedagógico com um aluno com TDAH carece de um suporte emocional e teórico para trabalhar os desdobramentos que esse transtorno impõe no ambiente escolar. Dispor a esse profissional um referencial teórico básico para enfrentar os abissais desafios surgidos em sala de aula constitui o objetivo desse artigo. O presente estudo ambiciona, com base nas estratégias cognitivas e comportamentais inscritas na literatura acompanhar a prática pedagógica de um profissional da educação que trabalha com essa clientela.

OBJETIVOS

Avaliar a utilização de estratégias cognitivas e comportamentais na prática pedagógica do aluno com Transtorno Déficit de Atenção Hiperatividade/TDAH.

Acompanhar o trabalho pedagógico de um professor de aluno com TDAH. .

Proceder a uma revisão bibliográfica das estratégias que os docentes poderão desenvolver em sala com o aluno com TDAH.

QUADRO TEÓRICO

O aluno com TDAH e a aprendizagem

O 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 distúrbios de neurodesenvolvimento mais frequentes na infância. Estima-se que, em cada sala de aula, se oculta uma criança com TDAH mascarada, como aquele aluno desorganizado, disperso, excessivamente agitado, indolente, que *vive nas nuvens*. (Barkley, 2000; Goldstein & Goldstein, 1998).

Os desdobramentos das características – atenção, impulsividade e hiperatividade - do TDAH intervêm, sobremaneira, nas situações escolares, representando grande impacto no percurso educacional desse aluno.

No desenvolvimento educacional da criança, o TDAH tem grande impacto. Barkley (2000) concluiu, em seus estudos, que o rendimento escolar do aluno com esse transtorno 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. 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, em um espaço de sala de aula, compromete sobremaneira o indivíduo (Lopes, 1998). Borges (2005) considera que esse aluno, em condições apropriadas, seria capaz de aprender e a 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.

Acerca das 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.

Indivíduos com TDAH tendem a serem menos capazes no uso de estratégias complexas para a resolução de problemas intelectuais e sociais (Barkley, 2000). Quando 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, visto que 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 e resolver problemas.

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. É o que nos afirmam Hallowell & Ratey(1999:204): *Uma vez tendo chegado ao cérebro, porém, o córtex cerebral tem dificuldade em processá-lo ou interpretá-lo de uma maneira que faça sentido.* 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).

De modo decisivo, os desdobramentos das características desse transtorno para a aprendizagem propõem abissais percalços nas esferas cognitivas e socioafetiva. Suas estruturas cognitivas – percepção, memória, atenção - encontram-se frontalmente comprometidas, resultando em severas dificuldades na aprendizagem. De igual modo, as relações socioafetivas se encontram, em grande parte, deterioradas em consequência dessas características.

Cumprir acrescentar que as teorias da aprendizagem foram progressivamente abdicadas, rejeitando-se, a propósito, os modelos segundo os quais o conhecimento (aprendizagem) do sujeito se constituía em uma simples repetição, réplica da realidade, aproximando-se do ideário construtivista, no qual o conhecimento elaborado depende da interação do saber apresentado 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 e os processos mediante os quais esses saberes são construídos – vale dizer, as estratégias de aprendizagem. Nisbett & Shucksmith (1987) e Danserau (1985), citados por Pozo (1995, p.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*. Vejamos, a seguir, estratégias que podem ser utilizadas com o aluno com TDAH no cotidiano da sala de aula.

Estratégias Cognitivas

O termo estratégia, do grego *strategía*, e do latim *strategia*, expressa a arte de aproveitar ou explorar as condições e meios disponíveis, com o intuito 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, p.69) (...) *são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir*. 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 (Alencar, 2006; Orantes, 2000; Valdés, 2003).

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 e apresentar dificuldades de assimilar e armazenar a informação. Estratégias de apoio que auxiliem na manutenção da atenção apresentam-se imprescindíveis na aprendizagem, sobretudo, dos alunos nos quais se observa um déficit nessas estruturas cognitivas (Alencar, 2006).

Por outro lado, o professor de alunos com TDAH carece de ferramentas que lhes ofereçam meios de trabalhar com essa dificuldade. Pesquisadores da área² proporcionam amplo quadro de estratégias que esse profissional poderia implementar com o aluno com TDAH:

- Uso de estimulação exacerbada (ex: cor, forma, textura), de modo a abrandar o nível de atividade, elevar o grau de atenção e melhorar o desempenho;
- Modelo de aula mais entusiasmado, breve e que possibilite a participação da criança;
- Tarefas passivas ou pouco interessantes intercaladas com tarefas ativas ou de grande interesse, favorecendo a atenção e a concentração;
- Períodos curtos para a realização de atividades acadêmicas, sendo utilizadas ajudas externas – cronômetros, relógios. Barkley (2000:244) propõe uma regra que é (...) *determinar a quantidade de trabalho que poderia ser apropriada para uma criança 30% mais nova.*
- Limitar a quantidade de tarefas, priorizando as questões importantes e as modificando, de modo que facilite a compreensão do aluno;
- Aceitar formas opcionais de mostrar o conhecimento, como respostas orais ou ditadas para escrever;
- Parte conceitual da aula intercalada com abreviados momentos de exercício físico: Reduz a fadiga e monotonia que crianças com TDAH experimentam durante períodos longos de trabalho escolar;
- Conceder um tempo extra para fazer exercícios, testes e/ou liberar que sejam testados oralmente.
- Fazer a tarefa em pequenas partes para que possa ser completada em diferentes tempos, auxilia em controlar a ansiedade;
- As orientações devem breves e 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, p.28);

² Lopes & Nogueira; Hallowell & Ratey, 1999, Barkley, 2000; Benczik & Bromberg, 2003; Casas *Et Al.*,(2001); Antony & Ribeiro, 2004; Phelan, 2004, Alencar, 2006.

- Ao fornecer instruções para uma tarefa, deve-se estabelecer, ainda, um contato visual com a criança, chamá-la nominalmente - para não se distrair enquanto é dada a orientação;
- Orientação extra para garantir que as tarefas sejam registradas corretamente, que seu material escolar e local de estudo estejam organizados;
- Oferecer recompensa ao aluno para a tarefa realizada (apagar a lousa, arrumar as cadeiras, sentar na cadeira da professora, dar recados);
- Utilizar frases curtas, claras, objetivas, assim como de sentenças de sentido ambíguo;
- 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 até que apareça a informação essencial;
- Incentivar, durante as explicações, a 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;
- 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 (pausas de dois minutos, para uma explicação de aproximadamente 20 minutos);
- Manter um contato visual freqüente com o aluno, a fim de detectar indícios de incompreensão;
- Fazer perguntas freqüentes 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;
- Permitir a realização de uma atividade motora que não seja perturbadora e que o auxilie a compreender melhor.

É utilizar recursos que tornem as aulas mais dinâmicas, motivadoras: gravador, computador, retroprojetor, 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).

Moojen (*et. al.*, 2003) apresenta recursos outros que poderão auxiliar o indivíduo com esse 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.

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

- 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.

De igual modo, estratégias de apoio que auxiliem no manejo do comportamento do indivíduo com TDAH instituem uma necessidade imperiosa, uma vez que administrar os desdobramentos de suas características no espaço escolar constitui um desafio heróico.

Estratégias de manejo de comportamento

Para esse aluno, um desempenho escolar satisfatório é sinônimo de um eficiente programa de manejo de comportamento. Alguns autores (Antony & Ribeiro, 2004; Barkley, 2000; Benczik & Bromberg, 2003; Silva, 2003; Phelan, 2004) sugerem algumas concessões necessárias para gerenciar esse comportamento e promover o bom andamento da sala: permitir que se movimente por breves períodos, consentir que se desloque de uma cadeira para outra para fazer a tarefa, dar pequenas pausas para toda a sala, oferecer recompensa ao aluno para a tarefa realizada - apagar a lousa, arrumar as cadeiras, sentar na cadeira da professora, dar recados (Barkley, 2000; Benczik & Bromberg, 2003).

Notadamente, para conter o comportamento da criança com TDAH em sala, procedimentos outros auxiliam enormemente o professor: valorizar os pontos fortes, informar previamente à criança as regras e conseqüências de cada comportamento e ação, recompensas e incentivos devem ser utilizadas de forma rápida e imediata em vez de punições, ignorar uma leve transgressão, permitir os *objetos legais de manuseio* - artefatos como um carrinho, uma escovinha -, estabelecer um *signal secreto* que tenha sido combinado previamente entre os dois, solicitar que o aluno repita frequentemente uma instrução (Barkley, 2000; Lopes & Nogueira, 1999; Phelan, 2004).

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 intervir 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 (transgride a segunda regra e, muitas vezes, a primeira também).

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 garantem 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 *1-2-3³* como o mais apropriado. Segundo ele, advertências verbais ou *abertura de contagem* devem ser feitas imediatamente após o comportamento em foco.

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. Ajudá-las a se estruturar significa estabelecer uma rotina, fazer as

³ Método proposto diante das dificuldades no manejo desse tipo de comportamento (Phelan, 2004, p.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

mesmas coisas em igual hora e idêntico lugar, fornecer instruções verbais antes de iniciar uma tarefa (Phelan, 2004).

Hallowell & Ratey (1999:264) 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.

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. O planejamento-padrão ajuda a *colocar nos trilhos* sua vida (Hallowell & Ratey, 1999; Benczik, 2002; Alencar, 2006).

Por fim, o ambiente propício para essa criança é uma sala de aula bem estruturada que receba um número menor de alunos, com um profissional instruído acerca dessa problemática, auxiliado pelo corpo técnico da instituição oferecendo suporte emocional e pedagógico.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O estudo conta com a participação de uma educadora e uma orientadora educacional (informante) de uma escola do Ensino Fundamental, rede privada, localizadas em Fortaleza-Ceará.

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.

A pesquisa foi realizada com dois profissionais da educação com a proposta de acompanhar a prática pedagógica do professor, em colaboração com a orientadora educacional, identificando a presença de estratégias de ensino cognitivas e comportamentais.

Instrumentos

A observação não-participante e a entrevista semi-estruturada foram os instrumentos utilizados para a coleta de informações. Ao longo de seis meses, foram realizadas observações na sala de aula da professora investigada. 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. Esses instrumentos utilizados de forma conjunta visavam a capturar com fidedignidade as informações que o sujeito 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.

Análise dos dados

Os indicadores foram examinados a partir das categorias relativas aos dois eixos básicos: estratégias cognitivas e estratégias de manejo comportamentais. A análise teve como referência a síntese bibliográfica produzida sobre essas estratégias, bem como o conteúdo do relato da professora.

A informantes (orientadora educacional) comentou não existir uma metodologia específica para ser desenvolvida com o aluno com TDAH em sala de aula e destacou a deficiente formação teórica do professor. Sobre esse desafio, destacou a formação superficial oferecida nos cursos de graduação e pós-graduação sobre a temática - Educação Especial –.

Serão apresentadas no Quadro 1, as estratégias cognitivas e comportamentais adotadas pela professora em sua prática pedagógica.

Quadro 1 – Estratégias adotada pela professora

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS	ESTRATÉGIAS COMPORTAMENTAIS
Localização próxima ao professor	Utilização dos objetos legais de manuseio
Utiliza material pedagógico diverso: cores, formas, etc.	Mantém um contato visual freqüente com o aluno
Fornece orientações claras e precisas sobre a atividade antes de sua execução	Sistema de tutoria
Escreve orientações e indicações no quadro (lousa)	Realiza pausas periódicas durante as explicações
Supervisiona de forma sistemática a realização da tarefa mediante um contato pessoal com o aluno.	Utiliza sinais físicos para redirecionar a atenção.
Tarefas passivas ou pouco interessantes intercaladas com tarefas ativas	
Orienta o aluno a utilizar marca textos para facilitar a retenção das idéias principais	

A localização do aluno no espaço da sala de aula constitui estratégia cognitiva e comportamental 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. 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.

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. A professora 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. 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*.

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.

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). Revelou preocupação em manter um 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.

A professora movimentava-se na sala, indo de carteira em carteira, chamando aqueles mais desatentos, ignorando atitudes do aluno, permitindo que ele manuseasse alguns brinquedos em carteira, enquanto esta apresentava o conteúdo da aula. 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. Manter um sistema de tutoria foi uma estratégia raramente utilizada em sala, mas que realizada observa-se grande resultados para o aluno.

CONCLUSÃO

A professora desenvolvia estratégias de ensino *cognitivas e comportamentais* com uma frágil base conceitual, conforme constato nas entrevistas. Observamos que grande parte das estratégias desenvolvidas nasceu de experimentações no dia-a-dia da sala de aula, tateando caminhos, com rara orientação teórica para seus procedimentos. Um saber no âmbito do senso comum, tanto da professora como da orientadora, foi constatado pelas observações e entrevistas. A orientadora apoiava a professora em suas intervenções em sala, mas na base de tentativa e erro.

Em resumo, um limitado número de estratégias de ensino foram identificados na pesquisa. Procedimentos diferenciados com relação a aprendizagem e o manejo do comportamento do aluno com TDAH foram timidamente observados, salvo uma conduta ou outra da professora, como referimos anteriormente. A pesquisa revelou uma imprescindível urgência dos profissionais da educação (professor e orientador educacional) de se apropriarem do arcabouço teórico instrumental referente às estratégias cognitivas e comportamentais no trabalho pedagógico do aluno com TDAH.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M.J.Q. (2006) *Avaliação das estratégias de ensino atencionais: a prática pedagógica para o aluno com transtorno déficit de atenção/hiperatividade – TDAH*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L.P. (2004). Estratégias de ensinagem. In: *Processos de Ensinagem na Universidade*. Org. Lea das Graças Camargos Anastasiou, Leonir Pessate Alves – Joinville, SC: UNIVILLE, p.67-100.
- ANTONY, S.; RIBEIRO J. P. (2004). *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>>.
- BARKLEY, R. (2000). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- BARKLEY, R. (1998). *Distúrbio de déficit de atenção hiperatividade: Um manual para tratamento e diagnóstico*. New York.
- BENCZIK, E. B. P. (2002) *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: um guia de orientação para profissionais*. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 110p.
- BENCZIK, E. B.; BROMBERG, M. C. (2003).Intervenções na escola. In: RODHE, L. A. MATTOS, P. (org.) *Princípios e Práticas em TDAH: tratamento de déficit de atenção/hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed, 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.* (1995) Tradução: Marcos A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, p.309-318.
- BRASIL. (1994) Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial: Livro 1*, Brasília,1994.
- _____ (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*.
- BRASIL. (2002) Ministério da Educação. *Avaliação das necessidades educacionais especiais*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP.
- CABRAL, S. V. A escola, o professor e a criança diferente. In: Sousa, D. C. (Org.) . *Educação inclusiva*. (2004). Um sonho possível. – Fortaleza: Edições Livro Técnico.
- CASAS, A.M; CASTELLAR, R.G; MIRANDA, B. R. (2001). Atención Educativa a las necesidades especiales relacionadas con la atención, la percepción y la memoria. In: MATA, F.S.(Org.) *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales* (Volume II). Málaga: Ediciones Aljibe.
- GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. (1998). *Hiperatividade. Como desenvolver a capacidade de atenção da criança*. Campinas: Papyrus.
- HALLOWELL, E.M.; RATEY, J.J.(1999). *Tendência à distração. Identificação e gerência do Distúrbio do Déficit de Atenção da infância à vida adulta*. Rio de Janeiro: Rocco.
- LOPES, J.A.; NOGUEIRA, A. (1998) *Necessidades Educativas Especiais: Estudos e Investigação*. Braga: Sistemas Humanos e Organizações, LDA.
- LOPES, J. A. (1998) *Distúrbio Déficit de Atenção – Hiperatividade no contexto da sala de aula*. Braga: Universidade do Minho.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. (1986) *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MOOJEN, S. M.; DORNELES, B. V.; COSTA, A. Avaliação psicopedagógica no TDAH. In: RODHE, L. A. MATTOS, P. (org.) (2003) *Princípios e Práticas em TDAH: tratamento de déficit de atenção/hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed, p. 107-116.
- NISBET & SCHUCKSMITH, (1987). *Estratégias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- ORANTES, A. (2000) *Postgrado em Psicologia de la Instrucción de la Universidad Central de Venezuela: tópicos de instrucción*. Caracas: CEPFHE.
- PHELAN, T. W. (2004). *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. TDAH. Sintomas, Diagnósticos e Tratamento*. São Paulo: M. Books.
- ROHDE, L. A.; MATTOS, P. e Cols. (2003). *Princípios e práticas em TDAH*. Porto Alegre: Artmed.
- SILVA, A. B. B. (2003). *Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas* – São Paulo: Editora Gente.

SOLÉ, I.(1998). *Estratégias de leitura*. 6 ed. Tradução: Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artes Médicas.

SOUSA, D. C. de (org.). (2004) *Educação Inclusiva, um sonho possível*. Fortaleza: Edições Livro Técnico.

STAINBACK, S & STAINBACK, W. (1999) *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução: Magda França Lopes – Porto Alegre: Artes Médicas.

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

VALDÉS. M.T.M. (2003). *Como ensinar estratégias de aprendizagem*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.10, p.35-47, set./dez..