

ESTRATÉGIAS COGNITIVAS NA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) DO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Kássia Lia Costa Fernandes
Paulo Vinicius Leite de Souza
Jarles Lopes de Medeiros*

Resumo

O presente estudo pretendeu identificar as estratégias cognitivas efetivas na aprendizagem do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), do 4º e 5º ano do ensino fundamental. A metodologia utilizada, estudo de caso e campo, de natureza qualitativa, teve como principal estratégia de avaliação a utilização de um questionário, fundamentado através de uma vasta revisão bibliográfica, tendo como temática principal a aprendizagem de alunos com TDAH. Desse modo, o questionário foi aplicado para 7 docentes do 4º e 5º ano do ensino fundamental I. Posteriormente, foram comparadas as estratégias sugeridas pela literatura com as utilizadas diariamente por esses professores. Portanto, comparando a aplicabilidade dos métodos sugeridos pela bibliografia com as vivências diárias dos professores com seus alunos TDAH. Os resultados demonstraram que os docentes apresentaram uma formação insatisfatória para o ensino desses alunos. Foi evidenciado que as universidades necessitam aprimorar o ensino em educação especial e, por conseguinte, que o docente deve ter uma formação continuada para o desenvolvimento do seu fazer pedagógico.

Palavras-chave: TDAH. Estratégias Cognitivas. Ensino-aprendizagem.

TI COGNITIVE STRATEGIES IN THE LEARNING OF STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD) IN THE 4th AND 5th YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract

The present study aimed to identify effective cognitive strategies in the learning of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), from the 4th and 5th year of elementary school. The methodology used, a case and field study, of a qualitative nature, had as its main assessment strategy the use of a questionnaire, based on a vast literature review, having as its main theme the learning of students with ADHD. Thus, the questionnaire was applied to 7 teachers from the 4th and 5th year of elementary school I. Later, the strategies suggested by the literature were compared with those used daily by these teachers. Therefore, comparing the applicability of the methods suggested by the bibliography with the daily experiences of teachers with their ADHD students. The results showed that the teachers had an unsatisfactory training for teaching these students. It was evidenced that universities need to improve teaching in special education and, therefore, that teachers must have ongoing training for the development of their pedagogical practice.

Keywords: ADHD. Cognitive Strategies. Teaching-learning.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS EN EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES CON DÉFICIT DE ATENCIÓN Y TRASTORNO DE HIPERACTIVIDAD (TDAH) DE 4º Y 5º AÑO DE PRIMARIA

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo identificar estrategias cognitivas efectivas en el aprendizaje de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), de 4º y 5º año de primaria. La metodología empleada, un estudio de caso y campo, de carácter cualitativo, tuvo como principal estrategia de evaluación la utilización de un cuestionario, basado en una amplia revisión de la literatura, teniendo como

tema principal el aprendizaje de los estudiantes con TDAH. Así, se aplicó el cuestionario a 7 docentes de 4° y 5° de la escuela primaria I. Posteriormente, se compararon las estrategias sugeridas por la literatura con las utilizadas diariamente por estos docentes. Por tanto, comparar la aplicabilidad de los métodos sugeridos por la bibliografía con las vivencias diarias de los docentes con sus alumnos con TDAH. Los resultados mostraron que los profesores tenían una formación insatisfactoria para enseñar a estos estudiantes. Se evidenció que las universidades necesitan mejorar la docencia en educación especial y, por tanto, que los docentes deben contar con una formación permanente para el desarrollo de su práctica pedagógica.

Palabras clave: TDAH. Estrategias cognitivas. Enseñanza-aprendizaje.

SEÇÃO PRIMÁRIA

Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem como definição um distúrbio neuropsiquiátrico mais prevalente em crianças em idade escolar. Sendo caracterizado por comportamentos de desatenção, impulsividade e hiperatividade (ABDA, 2016). Além do mais, a terminologia do TDHA é usada para descrever uma desordem específica que afeta crianças e jovens no processo de ensino e aprendizagem, onde os mesmos apresentam um quadro de perda de sustentação da atenção, hiperatividade mental e motora, pois mantem seu corpo e mente em constante movimento. Sugerindo uma desarmonia entre o sentir, o pensar e o agir (ANTONY; RIBEIRO, 2004).

Devido à interferência causada na aprendizagem e o baixo rendimento colegial causados pelo TDAH, este tem se tornado tema de inúmeros estudos, debates e pesquisa nos últimos anos. Os principais estudos apontam como foco o âmbito escolar, uma vez que os alunos com TDAH apresentam em sua maioria registros de suspensão, expulsão, reprovação e baixo desempenho em seus históricos escolares. Entretanto, essas características e dificuldades que afetam o desenvolvimento escolar de crianças, influenciam diretamente nos parâmetros motores, cognitivos e sociais (AMÉRICO; KAPPEL; BERLEZE, 2016). Conseqüentemente, estas crianças têm dificuldade em manter o foco e realizar determinadas atividades que exijam maior concentração e organização (SANTOS; VASCONCELOS, 2010).

Infelizmente, é primário o conhecimento dos docentes acerca das dificuldades do aluno com TDAH e principalmente o caminho que este percorrer para aprender. Muitas vezes, devido a inadequação pedagógica as especificidades relativas à aprendizagem dos alunos com TDHA, o professor encontra um quadro de dificuldades, no qual não consegue reter atenção do aluno. Isto impacta diretamente no rendimento destes e, por consequência, gera um quadro de auto frustração no docente, uma vez este enfrenta a pressão da comunidade escolar que exige um bom desempenho dos seus alunos.

As crianças com o transtorno conseguem aprender, mas necessitam de professores preparados e que utilizem estratégias cognitivas, isto é, estratégias de controle e regulamentação do próprio conhecimento para gerir a atenção e a aprendizagem destes (MOURA; SILVA, 2019). De acordo com Borges (2005), o aluno com TDAH, é capaz de aprender e chegar a resultados iguais aos de outros alunos com o mesmo nível de escolaridade quando possui docentes capacitados para lidar com as suas especificidades. Assim, o tratamento para o TDAH se faz múltiplo, dependente de educadores, médicos, familiares e psicólogos. Segundo Moura e Silva (2019, p. 5): “Nota-se diferentes direções na evolução do TDAH em função do ambiente familiar e social, visto que quanto mais organizada e adequada for a estrutura familiar e escolar, melhor será a evolução possível do quadro TDAH”.

A ausência da família e de profissionais capacitados pode piorar a situação. Em função disso, podemos entender que a escola e a família podem assumir e contribuir para atenuar as dificuldades causadas por esse transtorno na vida dos alunos com TDAH (LEITE, 2015).

Assim, se torna imprescindível o papel do docente na execução de estratégias de ensino para que a criança possa familiarizar-se com o conteúdo estudado. É importante saber lidar com o comportamento da criança e identificar nas dificuldades as possibilidades, pois o desempenho do professor pode ajudar ou prejudicar o aprendizado dos alunos com TDAH (MOURA; SILVA, 2019). Afinal, pouco adiantará o tratamento terapêutico da criança, se esta não é bem acompanhada em sala de aula, de forma que as suas dificuldades de concentração possam ser minimizadas. Nisbett e Shucksmith (1987) conceituam estas estratégias de aprendizagem como sendo consequências integradas de procedimentos ou atividade que se escolhem com o propósito de facilitar a aquisição, armazenamento e/ou utilização de informação.

Deste modo, o objetivo deste trabalho foi identificar quais estratégias cognitivas desenvolvidas em sala de aula são mais eficazes retenção da atenção dos alunos com o referido transtorno. A criança hiperativa, exige uma atenção especial por parte do professor, portanto é necessário que esteja bem preparado para saber lidar com esse problema, como posicionar este estudante em sala de aula, como proceder nas tarefas e no relacionamento sendo um mediador entre o TDAH e os demais estudantes. Além do mais, avaliar os principais desafios que permeiam a prática pedagógica do professor, o conhecimento destes sobre o TDAH e qual tipo de apoio recebem da coordenação da escola. Assim utilizou-se nesta pesquisa uma metodologia qualitativa. A técnica empregada foi a aplicação de um questionário baseado na identificação das estratégias cognitivas mais eficazes na aprendizagem de alunos com TDAH do 4º e 5º ano, utilizadas por professores, segundo a literatura¹.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi embasado através de uma vasta revisão bibliográfica² que trata da temática TDAH, de como os alunos que possuem o referido transtorno sofrem diante de um contexto de despreparo da comunidade escolar e a importância do papel docente para propiciar aprendizagem significativa. Foi avaliado que a abordagem qualitativa é mais adequada para este trabalho, pois o que se objetiva é analisar os dados da pesquisa.

Posteriormente, utilizamos como estratégias metodológicas o estudo de casos e de campo, com professores do ensino fundamental I de uma escola privada de Fortaleza que possui alunos laudados com TDAH. Para tal, foi realizado um questionário como instrumento de pesquisa, o qual foi o principal método para qualificar as estratégias cognitivas efetivas na aprendizagem do aluno com TDAH do 4º e 5º ano, a qual refere Fraser e Gondim (2004), que destacam que o questionário privilegia as percepções do sujeito, ampliando o nível de compreensão da realidade.

O questionário favorece o entendimento da forma em que as pessoas percebem a si e ao contexto em que está inserida. Assim, este dá voz a outrem para que responda o que está permeando a sua mente no momento de sua interação com o pesquisador, gerando um discurso compartilhado pelos dois atores: pesquisador e entrevistado.

O questionário foi baseado no amplo quadro de estratégias que pesquisadores³ elaboraram para proporcionar uma aprendizagem significativa ao aluno com TDAH. As respostas do questionário foram analisadas e quantificadas, sendo demonstradas em gráficos.

¹ Bakley (2000); Rodhe *et al.* (2000); Phelan (2004); Schwartzman (2001); Hallowell e Ratey (1999); e Pozo (2002).

² Albano (2012); Alencar (2006); Américo, Kappel e Berleze (2016); Antony e Ribeiro (2004); Barkley (2000); Benczik e Bromberg (2003); Borges (2005); Dupaul e Stoner (2007); Hallowell e Ratey (1999); Leite (2015); Moura e Silva (2019); Mutarelli (2008); Nisbett e Shucksmith (1987); Phelan (2004); Rodhe e Halpern (2003); e Santos e Vasconcelos (2010).

³ Alencar (2006); Antony e Ribeiro (2004); Barkley (2000); Benczik e Bromberg (2003); Hallowell e Ratey (1999); Phelan (2004).

Os protagonistas do questionário foram os professores e as estratégias que estes acreditam serem efetivas na aprendizagem do aluno com TDAH. As estratégias cognitivas, estão relacionadas diretamente à compreensão e retenção dos conteúdos, complemento necessário à recuperação e utilização dos saberes apreendidos em situações práticas, controle da concentração no curso dessas atividades e verificação dos resultados pretendidos (ALENCAR, 2006; ORANTES, 2000; VALDÉS, 2003).

À medida que os alunos progredem 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 que auxiliem na manutenção da atenção apresentam-se imprescindíveis na aprendizagem, sobretudo, dos alunos nos quais se observa um déficit nas estruturas cognitivas. (ALENCAR, 2006).

Após a coleta dos dados, através do questionário, qualificamos e avaliamos as respostas dos docentes envolvidos, criando gráficos e aplicando alguns testes estatísticos, afim de atribuir significância as respostas dos destes.

Perfil dos docentes e da escola

Esta pesquisa contou com a participação de 7 docentes do 4º e 5º ano do ensino fundamental I. Destas, seis possuem ensino superior completo em pedagogia e apenas uma em letras portuguesas.

Uma escola particular do município de Fortaleza, Ceará foi o centro da pesquisa. A escola está situada em um bairro de classe média e segue o modelo tradicional de educação. Sua clientela tem poder aquisitivo, é oriunda de várias regiões da cidade e demonstra-se bastante exigente quanto a qualidade do ensino.

A instituição conta com salas, corredores, pátios e quadras, ventiladas e de fácil acesso; o mobiliário e materiais são acessíveis as crianças; as rampas e banheiros são adaptados às deficiências. Possui ainda sala de repouso, sala para atender a crianças machucadas e/ou doentes, espaço para alimentação e um amplo estacionamento.

As salas de aula apresentam um tamanho amplo, dispendo de um espaço de convivência lúdico, com brinquedos, mesas e cadeiras adequadas para o tamanho das crianças. As instalações são bem dimensionadas, dotadas de iluminação, ventilação, mobiliário e materiais específicos, atendendo a todas as condições de salubridade necessárias para o exercício das aulas. Há infraestrutura de áreas de convivência e para o desenvolvimento de atividades culturais e de recreação. Os auditórios estão equipados com mobiliário e aparelhagem específica. A biblioteca e os laboratórios instalados em espaços adequados ao desenvolvimento das atividades.

Coleta e análise dos dados

O questionário foi dividido em três esferas, cada uma delas elaborada para apropriação e compreensão do contexto da pesquisa.

Na primeira esfera objetivou-se conhecer a formação do professor (graduação e pós-graduação), o tempo de exercício da docência e da sua jornada de trabalho, assim como saber atua em apenas uma ou em mais escolas. Visou-se, também, reconhecer se o docente tem algum tipo de formação continuada, pois estas interferem em sua atuação com o aluno. Para Faria e Casagrande (2004) a formação continuada é de suma importância para o aperfeiçoamento e

desenvolvimento do fazer pedagógico do professor, além de ser totalmente reconhecida, aparecendo em projetos, planos e leis governamentais.

Já na segunda esfera, procurou-se identificar o conhecimento do docente sobre o TDAH e investigar se este recebe formação e apoio para lidar com o aluno que possui o referido transtorno. Pois, de acordo com Comide:

Se os professores têm sido historicamente responsabilizados pelo fracasso e baixo desempenho dos alunos, da escola e da educação, cumpre-nos o dever de alertá-los para que rejeitem esta culpabilização e, numa ação contra-hegemônica, avancem no domínio do conhecimento específico de sua área e do conhecimento pedagógico que lhes garanta uma formação profissional com qualidade epistemológica, articulada entre a dimensão teórica, prática e investigativa (COMIDE, 2009, p. 123).

Desta forma, a segunda esfera intencionou comprovar que os professores se veem inseridos num mercado educacional corporativo e meritocrático, cujas regras inspiram políticas de avaliação de desempenho, com cobranças, avaliações, resultados quantitativos preponderantes aos qualitativos. Considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, os docentes sentem-se constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas (OLIVEIRA, 2004). Por conseguinte, pretendeu-se averiguar se o curso de graduação contribuiu para o conhecimento que o docente adquiriu sobre o processo de aprendizagem do aluno com TDAH.

A terceira esfera foi destinada a identificar as estratégias eficazes para lidar com o processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDAH. O questionário foi elaborado para direcionar as perguntas a pontos cruciais, nos quais a intervenção docente deve ocorrer. Este eixo também foi elaborado a partir da revisão de literatura.

Após a coleta das respostas do questionário, foram criados gráficos a fim de representar os dados obtidos. Os gráficos foram criados pelo programa *Sigma Plots*. Nestes estão representados as medias das respostas obtidas pelo questionário.

Procedimentos de construção da pesquisa e análise de dados

Os critérios de escolha da escola foram: ter alunos diagnosticados com TDAH por profissionais da saúde e ter um ambiente estruturado para receber e desenvolver as habilidades destas crianças. Informamos as professoras que as crianças com características hiperativas, de agitação ou desatenção, que fazem parte do corpo discente da escola, não poderiam ser livremente descritas por elas como TDAH. Se faz necessário um laudo médico, apresentado pelo pais, para preservar o rigor da pesquisa. Do contrário, fugiríamos do real propósito do questionário aplicado as professoras.

No início da visita, apresentamos a coordenadora da escola a Carta de Apresentação (Apêndice A) e o objetivo da pesquisa (tema, participantes, objetivos e métodos). Em seguida, investigamos se a escola tinha matrículas de alunos laudados com TDAH e constatamos que sim. No entanto, para preservar a integridade desses alunos, a escola solicitou que não divulgássemos estes números.

Para incluirmos as professoras na pesquisa, antes analisamos alguns parâmetros primordiais para a participação destas no questionário, foram estes: i) ter concluído a faculdade de licenciatura da área em que leciona; ii) estar atuando em salas de aulas do 4º e 5º ano do ensino fundamental; iii) ter alunos com TDAH diagnosticados por profissionais da saúde; iv) ter vontade de fazer parte da pesquisa.

Para analisar os resultados do questionário, foram feitas análises comparativas das respostas das professoras. O estudo foi feito, respectivamente, com base na primeira, segunda e terceira esfera de investigação, já citadas anteriormente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Estudar o TDAH, compreendê-lo, seguido do tipo de mediação utilizada em sala de aula e a mudança de hábitos, são as chaves para o bom desempenho escolar do aluno. Um vasto estudo feito por pesquisadores⁴ mostram que determinadas intervenções em sala de aula podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem deste aluno.

Através do nosso questionário foi possível a obtenção de dados, os quais demonstram as estratégias cognitivas mais efetivas na aprendizagem do aluno com TDAH. Para Solé (1998, p. 69), “[...] as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir”. Estas, estão diretamente relacionadas ao material de aprendizagem e a compreensão e retenção dos elementos principais dos conteúdos abordados. Além do mais, as estratégias desprendem-se do modelo unilateral de ensino: professor, o detentor do conhecimento, e aluno, visto como um livro em branco, pronto para ser preenchido.

De fato, estas colocam de lado a simples réplica do conteúdo e aproxima-o da realidade do educando, no qual a aprendizagem depende da interação entre o saber apresentado e os conhecimentos prévios do aluno. De acordo com Silva (2003), o professor que trabalha com alunos TDAH deve, antes mesmo do início da aula, aplicar estratégia de manejo da atenção para reter a concentração do aluno a aula, como: tirá-lo de perto de portas e janelas, deixar a sala organizada, 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); asar estimulação exacerbada (ex.: cor, forma, textura), de modo a abrandar o nível de atividade, elevar o grau de atenção e melhorar o desempenho.

Em nosso trabalho, optamos por formar um grupo amostral único e exclusivamente por professoras do ensino fundamental I da rede de ensino particular (Figura suplementar 1). Além do mais, 80% dos docentes apresentam formação em pedagogia, 20% em letras português e apenas uma das docentes apresenta pós-graduação (Figura suplementar 2).

Libânio (1998) relata que a formação continuada leva os professores a uma ação reflexiva. Uma vez que, após o desenvolvimento da sua prática, os professores poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando os pontos positivos e negativos ocorridos durante o desenrolar do seu fazer pedagógico. Interessantemente, o presente grupo amostral demonstrou alta longevidade na instituição de ensino, onde 42,9 % do grupo apresenta de 10 a 15 anos de ensino na instituição, 42,9 % de 5 a 10 anos e 14,2 % 1 a 5 anos (Gráfico 1).

⁴ Albano (2012); Alencar (2006); Américo, Kappel e Berleze (2016); Antony e Ribeiro (2004); Barkley (2000); Benczik e Bromberg (2003); Borges (2005); Dupaul e Stoner (2007); Hallowell e Ratey (1999); Leite (2015); Lopes e Nogueira; Moura e Silva (2019); Mutarelli (2008); Nisbett e Shucksmith (1987); Phelan (2004); Santos e Vasconcelos (2010).

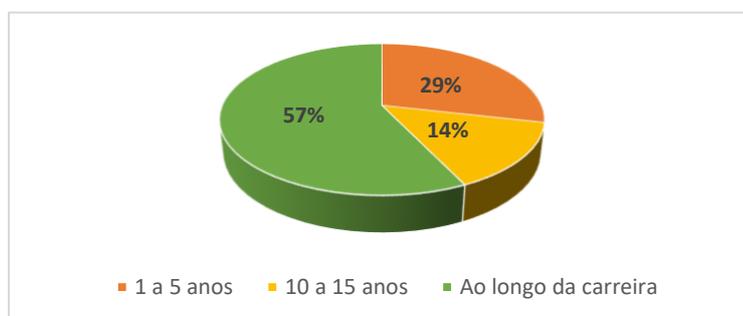
Gráfico 1 – Tempo de atuação na Escola



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Além do mais 100% das professoras responderam que ensinam o 4º ano do ensino fundamental, e 57,1% atuam também no ensino do 5º ano do ensino fundamental (Figura suplementar 3). Quando questionadas quanto ao seu tempo de atuação como professoras de aluno com TDAH, 28,6% responderam de 1 a 5 anos; 14,3% de 10 a 15 anos e 57,1% responderam “ao longo da minha carreira sempre lecionei com alunos TDAH” (Gráfico 2).

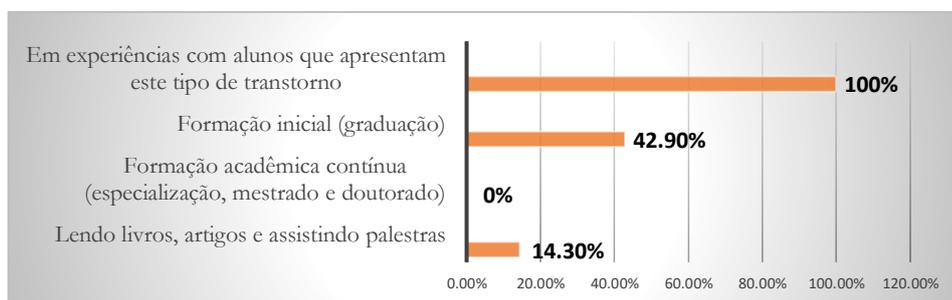
Gráfico 2 –Tempo de atuação como professores de aluno com TDAH



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nosso levantamento de dados demonstrou que apenas 42,9% dos professores adquiriram conhecimento sobre o TDHA na sua formação acadêmica; 100% em experiências com alunos que apresentam este tipo de transtorno; 14,3% lendo livros, artigos e assistindo palestras; porém nenhuma dos entrevistados afirmou ter obtido tal conhecimento através de formação continuada (especialização, mestrado, doutorado), em vista que a docente que possui pós-graduação, especializou-se na área de gestão e coordenação escolar (Figura 3).

Gráfico 3 – Fonte do conhecimento sobre o TDAH



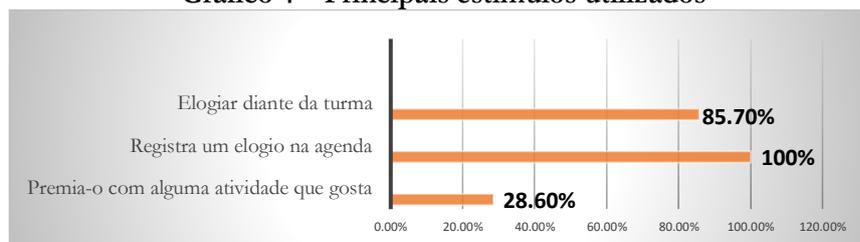
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Um fato que confirma tal porcentagem nos chamou atenção: as dificuldades docentes para lidar com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais inseridas em suas salas de aula, a despeito da deficiente formação que haviam realizado. Este cenário *coloca em xeque* o papel das universidades no ensino e na formação dos professores sobre as principais dificuldades que a temática do TDAH traz para o ensino. Sabemos que o trabalho de colaboração entre a universidade e as escolas é eficaz para resolver os problemas pedagógicos e comportamentais. Conforme Costa e Gomes (2019, p. 205), a educação especial “[...] passou a ser suplementar e complementar ao ensino regular comum”. No entanto, Saviani (2009, p. 149) nos mostra a negligência da universidade em formar professores aptos a atuar na educação especial: “[...] quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores”.

Dessa forma, a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, prevê a formação para atender as necessidades de crianças com algum tipo de deficiência. Assim, as universidades devem conter em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple os conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais (BRASIL, 2002). Com uma aprendizagem eficaz, o professor conseguirá dar uma atenção especializada para o aluno que apresenta algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Quando perguntado quais os principais estímulos utilizados pelos docentes para reforçar e estimular os avanços de seus estudantes com TDAH, 100% afirmaram que elogiam na agenda, 85,7% elogiam diante da turma e 28,6% premia com atividade extra que o aluno gosta de executar (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Principais estímulos utilizados



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Autores como Barkley (2000) e Benczik e Bromberg (2003) sugerem ainda oferecer recompensa ao aluno para o avanço percebido, como apagar a lousa, arrumar as cadeiras, sentar na cadeira da professora, dar recados, fazer a entrega das atividades de cada aluno, entre outros estímulos que, de acordo com as especificidades de cada sala de aula, podem ser ofertados ao aluno.

Em nossa pesquisa 100% dos professores relataram que as estratégias cognitivas contribuem para o processo de aprendizagem do aluno com TDAH. Para Alencar (2006, p. 4320), o professor precisa de ferramentas que lhes ofereçam meios de trabalhar com as necessidades do aluno TDAH e as estratégias 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. Vale ressaltar que a utilização de estratégias cognitivas direcionadas a esses alunos é feita de forma especializada, minuciosa e diferenciada dos demais, com o objetivo de estimular suas capacidades e concentração.

Quando questionadas se recebem apoio da escola para proporcionar uma aprendizagem efetiva aos alunos TDAH, as docentes responderam “sim”. Paradoxalmente, afirmaram que apesar de considerarem necessário que estes alunos tenham um acompanhante (itinerante) para auxiliá-los, não tem este serviço ofertado pela escola. Tal proposição gera dúvidas sobre a efetividade do apoio escolar a estes professores, uma vez que se veem inseridos em uma sala de aula numerosa, diversificada, que requer tempo e conhecimentos específicos para proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos. Além do mais, o acompanhante (itinerante) é o profissional necessário para que a rotina dos alunos com necessidades especiais seja mais tranquila, bem aproveitada, garantindo a eles segurança, bem-estar e melhor adaptação no ambiente escolar.

É por isso que em 2013 se tornou obrigatório a presença do cuidador de alunos com necessidades especiais nas instituições de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) passou a prever o serviço de apoio especializado aos alunos com deficiência matriculados nos colégios regulares e assegurar a responsabilidade das instituições de ensino sobre a adequação do ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais. Esta inclui explicitamente o cuidador como parte desse suporte (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS 2014).

Apesar do cuidador de alunos com necessidades especiais ser tão importante para adaptação de crianças e adolescentes, muitos familiares e docentes não sabem sobre esse direito, e por isso, não o exigem. (Figura suplementar 8 e 9). Destaca-se também que alunos diagnosticados com TDAH fazem parte da educação inclusiva, que é assegurada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Conforme França (2021, p. 335), “O direito a educação especial, bem como o aprendizado do aluno com deficiência, é uma ação política, cultural, social e acima de tudo histórica e pedagógica [...]”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais. (BRASIL, 2008, p. 16).

Vale ressaltar que 100% dos entrevistados afirmaram saber distinguir a diferença entre TDAH, desânimo, preguiça e má-educação. Intrigantemente, 71,4% não sabem o que são estratégias cognitivas.

Quando interrogados sobre quais estratégias cognitivas os professores mais utilizam com seus alunos com TDHA (Gráfico 5), 42,9% responderam que tentam utilizar um modelo de aula

mais entusiástica, com a utilização de recursos tecnológicos e que possibilite a participação de seus estudantes.

Dessa forma, 71,4% dos docentes permitem que os alunos TDAH façam a tarefa em pequenas partes, para que possam ser completadas em diferentes tempos; aceitam formas opcionais de mostrar o conhecimento, como respostas orais ou ditadas para escrever; e concedem um tempo extra para fazer exercícios, testes e/ou liberar que sejam testados oralmente. Atividades que uma criança normal levaria um tempo curto para fazer, um aluno TDAH pode levar horas para essa resolução. Tal problemática, se intensifica em trabalhos escritos.

Os professores devem se apoiar naquilo que os estudantes TDAH sabem fazer, como por exemplo responder oralmente apenas algumas questões da atividade. Tal concessão criara várias possibilidades para que o aluno se sinta entusiasmado a aprender e possibilitará ao professor a percepção de que a aprendizagem se dá de maneira individual, pois cada aluno aprende de uma maneira diferente. Para que o docente estipule este tipo de aprendizagem, necessita conhecer os alunos e o território de investigação por meio de estratégias diferenciadas de ensino (SILVA, 2003).

Geralmente, alunos com TDAH sabem responder os questionamentos lançados pelo professor ou pela atividade proposta, no entanto apresentam dificuldade em expressar a sua aprendizagem. Por este motivo, se faz de extrema importância a flexibilidade do professor em permitir que alunos com este tipo de dificuldade necessitam de um texto adicional para realizar os exercícios, ou até mesmo aceitá-los de forma oral (RIEF, 2001). De acordo com Costa, Dorneles e Rodhe:

Nos estudantes com TDAH, a tarefa é ainda mais desafiadora, pois eles, pelos seus déficits atencionais e de memória, apresentam dificuldades na representação dos fatos na memória [...] Tal fato favorece que o aluno pratique menos e, como consequência, seja capaz de representar um menor número de fatos na memória de longo prazo (COSTA; DORNELES; RODHE, 2012, p. 798).

Para tanto, algumas crianças TDAH, têm um melhor desempenho quando não veem a quantidade de tarefas a serem feitas, por isso, é sugerido que a folha da tarefa seja dobrada ao meio para que o aluno não veja o conjunto da atividade e o nível das questões propostas pela tarefa deve ser adequação as necessidades do aluno.

Assim, 57,1% fazem perguntas frequentes durante as explicações e oferecem uma retroalimentação imediata e precisa às suas respostas e apenas 28,6% limitam a quantidade de tarefas, priorizando as questões importantes e utilizam curtos períodos para a realização de atividades (sendo utilizadas ajuda externa de cronômetros ou relógios). Barkley (2000, p. 244) recomenda ao professor aplicar ao aluno TDAH a quantidade de exercício apropriada para uma criança 30% mais nova e o retorno destas atividades deve ser imediato, para que o aluno seja estimulado após ver o seu desempenho. O docente também deve alterar o nível de dificuldade das questões, adequando-as para as necessidades do aluno.

Para Antony e Ribeiro (2004), Barkley (2000), Benczik e Bromberg (2003), Silva (2003) e Phelan (2004), o aluno TDAH não precisa fazer necessariamente todas as tarefas, mas sim o maior número de tarefas que ele conseguir. Estes também sugerem aos docentes fazer alguns consentimentos necessários para gerenciar esse comportamento e promover o bom andamento da sala, como: permitir que se movimente por breves períodos e utilizem objetos legais de manuseio, consentir que se desloque de uma cadeira para outra para fazer a tarefa, dar pequenas pausas para toda a sala.

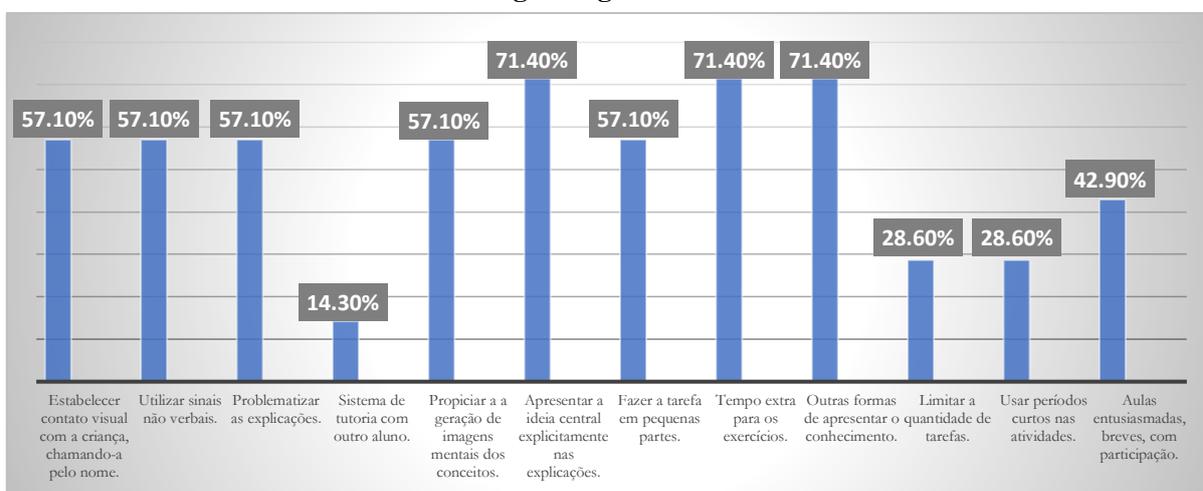
Observou-se que 71,4% apresentam a ideia central explicitamente ao início da explicação até que apareça a informação essencial e 57,1% incentivam, durante as explicações, a geração de

estratégias de categorização e de formação de imagens mentais dos conceitos. Esses conhecimentos possibilitam a compreensão de que a aprendizagem é um processo gradativo, e que aos poucos soma-se os conhecimentos, e não se subtrai (Santos, 2018, p. 87). Fracionar as informações e dividir projetos longos em segmentos curtos auxilia na aprendizagem deste aluno, visto que ele não se intimidará com a quantidade de conteúdos a serem aprendidos.

Dos entrevistados, 14,3% propiciam aos alunos um sistema de tutoria de um colega que os ajude a revisar os pontos fundamentais da explicação ou tarefa realizada; De acordo com Santos (2018, p. 95), é importante organizar os trabalhos em dupla, de forma que o aluno TDAH trabalhe em parceria com um colega mais tranquilo e centrado, com habilidades para atuar como o “seu amigo de estudos”.

Logo, 57,1% utilizam sinais não verbais (gestos cujo significado somente seja conhecido pelo aluno e o professor) e após fornecerem instruções para uma tarefa, estabelecem, um contato visual com a criança, para que não distraia enquanto é dada a orientação. Segundo Piaget (2013), a coordenação de esquema e a construção de “indícios” permitem à criança assimilar os gestos de outrem. O uso de sinais não verbais é resultado do processo de assimilação do aluno sobre um comportamento realizado por ele e uma informação dada pela professora para que mude de atitude e se volte para a aula. Além do mais, os sinais não verbais evitam a fadiga docente em pontuar inúmeras vezes os comportamentos considerados inadequados do aluno, na hora da explicação e, por conseguinte, a frustração deste em ser chamado atenção diante dos colegas da turma (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Estratégias cognitivas com aluno com TDAH



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tratamento adequado de crianças com TDAH envolve a participação de diversos profissionais, dentre eles, o professor. Porém, para que sua ação pedagógica seja efetiva, é importante que o docente conheça as características do transtorno e adote atitudes que visem diminuir as dificuldades de aprendizagem e de comportamento do aluno. Foi com o objetivo de identificar o conhecimento e as atitudes do professor em relação ao aluno com TDAH que esta pesquisa foi realizada.

Através do nosso trabalho foi possível diagnosticar as principais estratégias cognitivas utilizadas por professores do ensino fundamental I no processo de ensino e aprendizado de seus alunos. Ademais, nosso questionário também demonstrou a carência da temática do TDAH na formação acadêmica dos docentes entrevistados, servindo de alerta para instituições de ensino superiores, uma vez que os futuros docentes poderão encontrar em suas realidades de ensino jovens com TDHA.

Novos estudos com amostras maiores trariam novos dados sobre o conhecimento e a conduta do professor em relação ao aluno com TDAH. Estes estudos poderiam incluir professores da rede pública, população pouco pesquisada até mesmo em âmbito nacional.

REFERÊNCIAS

- ABDA. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. *TDAH e o processo de aprendizagem*. 2016. Disponível em: <https://tdah.org.br/tdah-e-o-processo-de-aprendizagem/>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. *Câmara aprova cuidador nas escolas para alunos com deficiência*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/398999-camara-aprova-cuidador-nas-escolas-para-alunos-com-deficiencia/>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- ALBANO, A. M. S. *A Criança com TDAH: metodologias e adaptações curriculares*. Curitiba: Fael, 2012
- ALENCAR, M. J. Q. *Avaliação das estratégias de ensino atencionais: a prática pedagógica para o aluno com Transtorno Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH*. 2006. 237f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2006.
- AMÉRICO, C. D. P.; KAPPEL, N. R. R.; BERLEZE, A. A criança com TDAH: análise do desempenho escolar e engajamento motor. *Cinergis*, v. 17, n. 2, p. 150-156, abr./jun. 2016.
- ANTONY, Sheila; RIBEIRO, Jorge Ponciano. A criança hiperativa: uma visão da abordagem gestáltica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 20, n. 2, p. 127-134, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722004000200005>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- BARKLEY, Russell A. Major life activity and health outcomes associated with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychiatry*, v. 63, n. SUPPL. 12, p. 10–15, 2002.
- BARKLEY, Russell A. Reviews and Overviews Hyperactivity Disorder. *Clinical Trials*, p. 1948-1956, nov. 2004.
- BENCZIK, Edileyne Bellini Peroni; BROMBERG, Maria Cristina. Intervenções na Escola. In: MATTOS, Paulo; ROHDE, Luís Augusto. *Princípios e Práticas em TDAH*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

CAPELO BORGES, S. M. *Caminhos da leitura: análise das dificuldades e possibilidades de leitura de alunos portadores do transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade (TDAH)*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

COSTA, Adriana Corrêa; DORNELES; Beatriz Vargas; RODHE, Luiz Augusto Paim.

Identificação dos Procedimentos de Contagem e dos Processos de Memória em Crianças com TDAH. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 25, n. 4, p. 791-801, 2012. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98956/000876775.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 nov. 2021.

COSTA, Ademárcia Lopes de Oliveira; GOMES, Robéria Vieira Barreto. Inclusão escolar: o ensinar e o aprender. *Communitas*, v. 3, n. 5, jan./jun. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/2768/1787>. Acesso em: 10 nov. 2021.

DUPAUL, G. J.; STONER, G. *TDAH nas Escolas*. São Paulo: M. Books do Brasil, 2007.

FARIA, J. I. L.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 12, n. 5, p. 821-7, set./out. 2004.

FRANÇA, Jardel Silva. Educação em uma perspectiva inclusiva na Escola Estadual Senador Adalberto Sena. *Communitas*, v. 5, n. 9, jan./mar. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4488/145>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paideia*, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2021.

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.

LEITE, H. A. *A atenção na constituição do desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2015.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo: Cortez, 1998.

MOURA, Luciana Teles; SILVA, Katiane Pedrosa Mirandola. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as práticas pedagógicas em sala de aula. *Revista Eletrônica*

- Acervo Saúde*, v. 22, n. 22, 2019. Disponível em:
<https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/216>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- MURARELLI, Lourenço. A estranha arte de produzir efeito sem causa. Entrevista. *Psicanálise e Cultura*, v. 31, n. 47, p. 170-179, 2008. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ide/v31n47/v31n47a26.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- NISBET, E.; SCHUCKSMITH, J. *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.
- PHELAN, T. W. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*. TDAH. Sintomas, Diagnósticos e Tratamento. São Paulo: M. Books, 2004.
- PIAGET, Jean. *A psicologia da inteligência*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres*. A nova cultura de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- RIEF, S. Estratégias de intervenção na escola. *II Conferência internacional sobre o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade*. São Camilo: Centro de Convenções, 2001.
- RODHE, L. A. *et al.* Transtorno do déficit de atenção/ hiperatividade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 22, n. 2, dez. 2000.
- RODHE, Luis A.; HALPERN, Ricardo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. *Jornal de Pediatria*, v. 80, n. 2, p. 61-70, 2003.
- SANTOS, L. F.; VASCONCELOS, L. A. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em crianças: uma revisão interdisciplinar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 26, n. 4, p. 717-724, 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/xD3ksy5kVHLqFVQyGL5jtzz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jun./abr. 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2021.
- SCHWARTZMAN, J. S. *Transtorno do Déficit de Atenção*. São Paulo: Menmon, 2001.
- SILVA, A. B. B. *Mentes inquietas*. Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas. São Paulo: Gente, 2003.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Submetido em Novembro de 2021.

Aprovado em Dezembro de 2021.

Informações do(a)s autor(a)(es):

Kássia Lia Costa Fernandes
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
E-mail: kassialia97@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0709-8587>

Paulo Vinicius Leite de Souza
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
E-mail: paulo.bio57@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4081-3949>

Jarles Lopes de Medeiros
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
E-mail: jarlelope@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0942-6764>