



A CAPACIDADE DE LER EM ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE (TDAH)

Autora: Suzana Maria Capelo Borges

Eixo Temático 12: Estudos da Linguagem.

RESUMO

A pesquisa avaliou o aluno portador de TDAH e a relação que mantinha com a leitura, as dificuldades e interferências na aprendizagem; a interação na escola; como era trabalhada em casa e na escola. Foram avaliados 10 alunos entre 07 e 16 anos, de 1^a a 8^a séries do Ensino Fundamental em uma escola pública e outra particular em Fortaleza. Metodologia: observação e entrevista com crianças, pais e professores (33 no total) e avaliação da leitura com os alunos. Resultados: havia uma relação positiva quando ler era considerado atividade fácil, natural e, negativa, quando ler/entender os textos exigia grande esforço de compreensão. As dificuldades envolviam lentidão e erros de interpretação, que interferiam na aprendizagem e eram acentuadas pela desatenção, pouca concentração e inquietação, o que afetava também a memória. Percebeu-se pouco esforço por parte das escolas para reduzir essas dificuldades.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura - Déficit de Atenção/Hiperatividade - Aprendizagem

LA CAPACITE DE LIRE DANS LES ETUDIANTS DIAGNOSTIQUES PORTEURS DÉFICIT DE L'ATTENTION DES TROUBLES/ HYPERACTIVITE (TDAH)

Auteur: Suzana Maria Capelo Borges

RESUMÉ

Cette étude a évalué l'étudiant porteur de TDAH et son rapport avec les difficultés de lecture et les ingérences à l'apprentissage, l'interaction à l'école; la façon dont elle était travaillée à la maison et à l'école. Nous avons évalué 10 étudiants entre 07 et 16 ans, de la première à la huitième année de l'école élémentaire dans une école publique et une école privée à Fortaleza. Méthodologie de l'étude: de l'observation et des entretiens avec les enfants, les parents et les enseignants (33 au total) et de l'évaluation de la lecture avec les élèves. Résultats obtenus: Il existait un rapport positif quand l'activité de lecture était considéré facile, naturelle, et, négatif quand lire/comprendre les textes exigeait un grand effort de compréhension. Les difficultés rencontrées impliquaient en lenteur et erreurs d'interprétation qui interféraient sur l'apprentissage et s'accroissaient par l'inattention, le manque de concentration et de l'agitation, ce qui affectait également la mémoire. Nous avons constaté très peu d'effort de la part des écoles afin de réduire ces difficultés.

MOTS-CLES : Lecture - Déficit de l'Attention / Hyperactivité - Apprentissage

1. Introdução

Este artigo baseia-se em parte de um estudo (CAPELO BORGES, 2005) desenvolvido sob a forma de tese de doutorado onde investigamos a habilidade de ler e o tipo de relação que as crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) estabeleciam com a leitura. Foram observados dez alunos, com idades variando entre 07 e 16 anos de idade de 1^a a 8^a séries do ensino fundamental, durante um semestre letivo em duas escolas, uma pública e outra particular, na cidade de Fortaleza, Ceará. Foi feita uma avaliação da leitura com todas as crianças e entrevistas semiestruturadas com os 10 alunos, seus pais e seus professores, totalizando trinta e três (33) informantes. Propusemos-nos também a identificar as dificuldades de leitura apresentadas por esses alunos e as possíveis interferências na aprendizagem

Foram ainda avaliadas as concepções de leitura dos alunos, pais e professores, a importância conferida ao ato de ler para a aprendizagem escolar e a vida cotidiana e as intervenções educativas que os professores e as famílias destinavam a esses alunos. A análise tentou verificar a importância que a mediação adulta tinha sobre a atividade de ler, a formação de hábitos de leitura e uma maior competência leitora, que pareciam influenciar a disposição para ler, em função das práticas que a eles eram destinadas, em casa e na escola.

Não obstante sua contemporaneidade o TDAH é um problema antigo que se estuda há quase dois séculos e não é um transtorno novo ou inventado. É um distúrbio bidimensional, que envolve dois grupos de sintomas de igual peso diagnóstico: a) a desatenção e b) a hiperatividade/impulsividade. Sua característica principal é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, muito mais frequente e severo do que o encontrado em crianças da mesma faixa etária e num nível equivalente de desenvolvimento. Seu diagnóstico é difícil, demorado e exige que não haja qualquer outra etiologia, seja de ordem física, psíquica ou social, que possa explicar ou justificar os sintomas.

Embora seja conhecido há tanto tempo causa grande preocupação a pais, médicos, profissionais da saúde e da educação, por gerar grande sofrimento psíquico na infância. Um eventual comportamento transgressor, inadequado, diferente ou disruptivo nestas crianças não tem um caráter contestatório nem organizado contra o poder instituído, mas é anárquico, sem objetivos definidos e envolve muitas perdas para o indivíduo. O TDAH implica, primordialmente, em uma dificuldade generalizada para manter e regular a atenção e uma atividade motora e mental excessiva.

A habilidade de compreender as palavras e desocultar os segredos de um texto, cada um de nós utiliza de forma diferente, usando os próprios recursos cognitivos, as próprias estratégias para poder entendê-las. São as palavras que expressam sentimentos, emoções, conceitos, opiniões, com humor, amor, tristeza ou ironia. São as palavras que permitem a comunicação, a descrição de um evento, de uma pessoa ou de um lugar; fornecem definições, explicações e ainda conferem significações ao que se pensa, vive e sente, daí a importância da leitura.

Vários autores (COLOMER; CAMPS, 2002; TEBEROSKY; COLLOMER, 2003; SOLÉ, 1998) destacam a importância da mediação adulta como fator que influencia esta atividade, pois o contato com os materiais escritos, a escuta da leitura oral, o sentimento de pertença afetiva e o acesso a múltiplas experiências com os textos podem proporcionar oportunidades de criar expectativas sobre as aplicações da língua, de imaginar situações descritas nos textos e de mobilizar positivamente o aluno, para compreender e interpretar aquilo que lê.

Teberosky et all. (2003, p.72) refletem sobre a intermediação do adulto:

Aprende-se a ler vendo outras pessoas lerem, prestando atenção às leituras que estas fazem para outra pessoa, experimentando e equivocando-se, em um processo cujo resultado inicial será seguramente menos convencional do que o esperado, mas não muito diferente do que é produzido com outras aprendizagens.

É evidente a importância da interação do aprendiz leitor com pessoas capazes de ajudá-lo a atribuir significado ao símbolo escrito, fazendo-o compreender seu valor social, porque, só assim, é que a aprendizagem acontece. A forma como ele será levado a imprimir significado à atividade de leitura, mediante contato e exposição permanente aos símbolos escritos e, logicamente, com a ajuda de outras pessoas, poderá ser decisiva para desencadear uma reação emocional diferenciada frente à leitura.

Tomamos como objetivos dessa investigação identificar as principais dificuldades de leitura apresentadas por esses alunos e as interferências na aprendizagem. Procuramos analisar as ações/ mediações/ interações com os colegas e os professores em atividades de leitura e aprendizagem em sala de aula e, ainda, as diferentes maneiras do aluno portador de TDAH lidar com suas dificuldades/possibilidades.

Foram também avaliadas as concepções de leitura dos alunos, pais e professores e a importância conferida ao ato de ler, para a aprendizagem escolar e para a vida cotidiana. Finalmente, tentamos verificar as intervenções educativas que os professores e as famílias destinavam a esses alunos, relacionadas às dificuldades de leitura e aprendizagens escolares.

2. Procedimentos Metodológicos

De natureza qualitativa, esta pesquisa foi desenvolvida com alunos de duas escolas, uma pública e outra particular. O trabalho de campo exigiu um semestre de observação participante, entrevistas semiestruturadas e uma avaliação da leitura feita por intermédio de pequenos e variados textos.

Para a pesquisa de campo selecionamos 02 escolas e obedecemos aos seguintes critérios: 1- as escolas deveriam ter em suas classes alunos portadores do Transtorno do Déficit de Atenção/ Hiperatividade e 2- os alunos já deveriam ser leitores. A escola pública era mantida pelo governo do Estado, com classes do Infantil até a 5ª série. A escola privada caracterizava-se por ser uma tradicional escola e um número imenso de alunos, com classes que iam do Infantil ao Pré-vestibular. Ambas se localizavam em um bairro rico da cidade. Dessa forma, as crianças indicadas para a pesquisa foram: 02 alunos, um da 5ª série e outro da classe de Aceleração I na escola pública e 08 alunos, sendo um da 1ª série, três da 4ª, um da 5ª, dois da 6ª e um da 8ª série, na escola particular.

Desses alunos, nove eram meninos e apenas uma menina e, tinham idades variando entre sete e 16 anos perfazendo um total de dez sujeitos. Todos já eram leitores e foram indicados como portadores de TDAH. Os 13 professores selecionados eram responsáveis por disciplinas como Gramática, Leitura, Produção Textual e Matemática (02 de Álgebra e 02 de Aritmética) e foram entrevistados na própria escola. Quanto aos pais, com diferentes formações e ocupações, foram entrevistados 08 mães e um casal que eram pais de uma das crianças indicadas.

3. Concepções sobre o ato de ler: a relação dos alunos com a leitura

Os resultados deste estudo indicaram que a relação que os alunos portadores de TDAH desenvolviam com a leitura podia ser positiva ou negativa. Era positiva quando a atividade de leitura era considerada fácil, natural e prazerosa, despertava o interesse pelos livros e pela vontade de apropriarem-na ao lazer e à aprendizagem. Era negativa quando a dificuldade de ler e entender os textos exigia grande esforço, nem sempre recompensado pela compreensão do que era lido. Em sua maioria, os alunos deste estudo demonstravam uma relação negativa com a leitura, motivados pelas dificuldades de atenção e concentração.

3.1 Uma relação positiva com a leitura

O interesse e a motivação para gostar de ler e sentir prazer na leitura foram relacionados a uma visão positiva frente a essa atividade, cujos alunos já haviam desenvolvido hábitos de

leitura e viam o ato de ler como um fator de enriquecimento pessoal e possibilidade de aprender lendo.

Em seus relatos, o interesse pela leitura envolvia uma conjugação de fatores dentre os quais destacamos: ter curiosidade pelo assunto; desejar aprender lendo; ter maior familiaridade com os materiais escritos, tais como, livros, jornais, revistas, livros escolares; atenção menos afetada pelo TDAH; menores obstáculos para compreender o que era lido; valorização da competência leitora pela família e escola; leituras compartilhadas em família e em sala de aula; maior influência dos membros familiares e menor obrigatoriedade da leitura.

Uma relação positiva incluía ainda a visão da leitura como uma necessidade individual, cujo domínio favorecia vários tipos de saberes, não somente o saber escolar, mas também os saberes úteis e necessários à vida cotidiana. Saber ler implicava em utilizar a leitura como conhecimento básico para a aprendizagem dos conteúdos escolares e como conhecimento prático em múltiplos aspectos da vida, tais como: saber tomar um ônibus, ler placas das ruas, ler as bulas de remédios, poder comunicar ideias e conhecer as ideias dos outros, dentre outros citados.

No âmbito escolar, a necessidade da leitura foi relacionada à aprendizagem escolar, inclusive a leitura de livros paradidáticos, considerada por eles uma tarefa de estudo. Ela apareceu associada a três aspectos: a necessidade de ler para apreender e fixar o que era ensinado na escola; de ler para estudar o conteúdo para as avaliações e provas; e de ler para responder às fichas de verificação de leitura passadas pelos professores como atividade de estudo.

A capacidade de saber ler e utilizar a leitura para aprender foi relacionada às expectativas familiares, ao acesso aos melhores e mais bem remunerados postos de trabalho e a maior competência nas ações cotidianas, que a aprendizagem escolar prometia propiciar. Ao dar ênfase à dimensão formativa da leitura e do saber científico trabalhado pela escola, demonstravam estar inseridos numa cultura letrada e que exigia essas aprendizagens, como garantia de sucesso na escola e na vida.

Uma relação positiva com a leitura refletia a importância dada pelas famílias a essa atividade. Nas famílias em que a leitura constituía um prazeroso hábito cotidiano os alunos pareciam mais motivados a ler, liam um maior volume de livros ou revistas e pareciam ter maior facilidade para compreender os textos, ao contrário dos alunos em cujas famílias esse hábito não foi identificado. A posição familiar frente à leitura parecia interferir não apenas na vontade de ler, mas também na qualidade da leitura desses alunos.

A facilidade para ler e compreender a leitura mostrou-se inversamente proporcional às dificuldades mais severas na área da atenção, como no caso dos alunos Ivan, Kaio e Flávio (todos os nomes aqui apresentados são fictícios) cujos pais tinham a leitura como hábito e incentivavam os filhos a ler, sem que eles desenvolvessem esse hábito. A falta de atenção e concentração foi considerada pelos alunos, pais e professores como o maior entrave à aprendizagem, não somente da leitura, como também de outros conteúdos didáticos.

Alunos como Cauã, Flávio e Alberto recebiam maior influência familiar e aproveitavam melhor as experiências de leitura compartilhada com os adultos, pois, a despeito das dificuldades de atenção e concentração, conseguiam gostar e mantinham o hábito de ler. Flávio afirmava não gostar de ler, pois só conseguia finalizar uma leitura se estivesse muito interessado pelo assunto, mas se a leitura o instigava ou mobilizava afetiva e positivamente, lia com gosto, precisão e desenvoltura.

A posição das escolas perante a leitura também parecia influenciar, algumas vezes positiva e outras negativamente, a relação do aluno com a leitura. Na escola privada, a leitura ganhava um sentido de obrigatoriedade, porque tanto era exigida para a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas, quanto para os livros paradidáticos e resolução das fichas de leitura. Ocorria, então, certa rejeição às demandas de leitura, pelo excesso de conteúdo exigido e pela qualidade da literatura indicada, que os alunos consideravam pouco estimulante e desinteressante.

Na escola pública, em que não havia obrigatoriedade, os alunos eram levados à sala de leitura e deixados à vontade para escolher o que gostariam de ler. Os mais novos demonstravam grande interesse pelos livros, pegando-os, retirando-os das estantes e folheando-os, até escolherem o que queriam, sem que as professoras orientassem suas escolhas. Os mais velhos, que não pareciam muito interessados em ler, conversavam ou folheavam revistas.

As práticas dos professores pareciam também influenciar positivamente os alunos para o desenvolvimento do hábito e gosto pela leitura. Assim, a mediação adulta, lendo, discutindo, questionando e atuando como modelo, parecia não apenas favorecer o gostar e o aprender por intermédio da leitura, mas também facilitar a compreensão e a focalização da atenção nas ideias principais dos textos.

3.2. Uma relação negativa com a leitura

Dentre os dez alunos observados, oito asseguravam que o ato de ler constituía para eles tarefa bastante complexa, difícil e laboriosa, por que sentiam dificuldades em compreender e interpretar os textos escritos. Embora afirmassem não gostar de ler, todos tinham consciência

da importância da leitura, que acreditavam ser necessária para a aprendizagem escolar e para a aquisição de competências, nos muitos domínios do conhecimento humano.

A relação negativa foi relacionada também à dificuldade na compreensão e interpretação de textos. Maior interferência da desatenção e da falta de concentração durante os processos de ler que afetava a capacidade de compreender o teor da leitura ou finalizar um texto sabendo o que havia sido lido. Mesmo aqueles que eram incentivados pelas famílias e tinham à disposição fontes diversificadas de escritos sentiam dificuldades para aprender com a leitura.

Manter o interesse e a vontade em ler era difícil quando, apesar de se esforçarem, não conseguiam compreender ou memorizar as informações contidas no texto. A necessidade de reler o mesmo trecho várias vezes, porque tudo o que foi lido fugiu da memória, pois a atenção não selecionou as informações mais relevantes à compreensão, tornava a atividade de leitura quase insuportável para alguns dos alunos deste estudo.

Consequentemente, foram desenvolvendo uma atitude negativa para com a leitura que minava a vontade e a disposição para ler, percebida em vários alunos, tais como Ivan, Kaio, Bernardo, Davi, Fernando, Carina e Flávio. Este último foi também incluído por nós nessa categoria por haver desenvolvido uma relação negativa para com a leitura pelas dificuldades de atenção e concentração, embora, paradoxalmente, admitisse gostar de ler quando o assunto despertava sua curiosidade ou interesse. Bernardo, Kaio e Ivan recebiam da família muito incentivo à leitura, tinham acesso a uma grande quantidade de materiais escritos em casa, mas não se beneficiavam desse ambiente favorecedor, pois não haviam desenvolvido hábitos de leitura e demonstravam dificuldades ao ler, interpretar e compreender os textos.

Carina, Davi, Rafael e Fernando tinham pais que liam apenas o necessário e pouco valorizavam a atividade de ler, o que tornava o ambiente familiar francamente desfavorável ao desenvolvimento de hábitos de leitura. Os pais de Carina e Fernando faziam somente leituras técnicas e relacionadas ao trabalho, mas procuravam disponibilizar materiais de leitura diversificados para os filhos, sem que eles aproveitassem estes recursos.

Para verificar como os alunos realizavam suas leituras elaboramos uma avaliação que foi feita durante as entrevistas e após o período de observação em salas de aula, quando já tínhamos uma relação de amizade e confiança. Verificamos a capacidade de compreender e interpretar os textos, entonação, rapidez e fluidez na leitura.

4. A avaliação da leitura com os alunos

Realizamos a avaliação de leitura com todas as crianças através de textos variados - poemas, letras de músicas, trechos de livros, notícias de jornais, dentre outros portadores de texto - e adequados às idades dos sujeitos.

Na avaliação da leitura, quatro alunos foram considerados bons leitores – Cauã, Flávio, Rafael e Alberto. Ivan foi considerado um leitor com razoável compreensão interpretativa porque vacilava nas previsões, reconhecimento de palavras e sentia dificuldade em dar significado ao que era lido. Alunos como Carina, Davi, Bernardo, Kaio e Fernando foram considerados leitores com uma pobre compreensão interpretativa, pois ainda sentiam dificuldades para construir o significado de palavras, frases e parágrafos, em arriscar previsões, levantar e testar hipóteses e dar sentido às ideias principais dos textos lidos.

Nas observações de atividades de leitura durante as aulas, a maioria demonstrava pouca curiosidade e mobilização interna para ler ou aprender lendo, e pareciam também não se beneficiar do incentivo dos professores e dos materiais escritos encontrados na escola.

Nessa avaliação pudemos constatar lentidão, falhas, erros e vacilações bastante comuns, e que ocorriam também em sala de aula, que não consideramos como erros causados apenas por desatenção ou por uma aprendizagem inicial deficitária. Geralmente, com o tempo e a prática, os próprios alunos vão corrigindo seus equívocos na leitura se, na medida em que ocorrem, pais ou professores os vão corrigindo usando de repetições ou esclarecimentos. As dificuldades de leitura encontradas nestes alunos, provavelmente, foram sendo desenvolvidas ao longo do tempo dentro da própria escola e se acumulando a cada vez que uma dúvida não era esclarecida, um erro não era corrigido ou trabalhado, de modo adequado.

4.1. As Dificuldades Encontradas na Leitura

As dificuldades na área da leitura foram por nós correlacionadas ao menor incentivo à autonomia, menor envolvimento do aluno na leitura e entendimento dos textos, ausência de um ensino estratégico, o que ensejava passividade, menor interesse e mobilização interna para ler e aprender por meio da leitura.

Uma leitura mecânica, sem objetivos claros e descontextualizada, levava à dispersão e dependência maior à interpretação do professor, conforme foi observado nas práticas dos professores em sala. Dificuldades com a leitura também foram percebidas nos alunos considerados *normais* pelos professores.

Não foi visto nas salas observadas os professores solicitarem a leitura em voz alta como exercício de compreensão do sentido e do significado do que era lido. Esse tipo de leitura é considerado ideal para alunos portadores de TDAH, por empregar duas fontes de estimulação: visual e auditiva. Ela era utilizada apenas para acompanhar a explicação dos professores sobre

um dado assunto e os erros de compreensão não eram imediatamente esclarecidos, o que podia sedimentar equívocos, erros.

4.2. As interferências na Aprendizagem

Procuramos avaliar também se e como havia interferência das dificuldades na leitura na aprendizagem global dos conteúdos dos alunos observados. Segundo o relato dos pais, Rafael, Bernardo e Fernando já demonstraram problemas na alfabetização com a aprendizagem da leitura e escrita. Os demais passaram a ter dificuldades à medida que avançavam na escolaridade, como Flávio, Ivan, Carina, Cauã e Alberto, considerados alunos difíceis pelas escolas.

Metade dos alunos deste estudo acreditava que era impossível vencer suas dificuldades de aprendizagem por não se sentir capaz de suplantá-las. Essa visão de fatalidade já internalizada era expressa nas concepções de Davi, Ivan, Flávio, Bernardo e Alberto. Flávio, Davi, Alberto e Bernardo tinham em seus históricos várias reprovações e pareciam acostumados a ficar na recuperação de muitas disciplinas. Ivan julgava-se um mau leitor por não conseguir interpretar o que lia, e estava de recuperação em quatro disciplinas. Rafael, Kaio e Carina não conseguiam aprender com a leitura, tinham notas abaixo da média e corriam perigo de reprovação.

Eles acreditavam que suas dificuldades na aprendizagem eram originadas de falta de estudo. Consideravam-se responsáveis pelas próprias falhas de compreensão e interpretação da leitura, pela desatenção e distração, sem perceber que outros fatores poderiam contribuir para que elas se intensificassem e se tornassem de mais difícil superação.

Seus pais julgavam que as dificuldades de aprendizagem eram causadas pela imprecisão na leitura, que, por sua vez, era motivada pela desatenção e a distração. Relatavam dificuldades dos filhos para estudar e aprender sozinhos, mas não sabiam o que fazer para contorná-las. Alguns evitavam ensiná-los por não terem paciência, repreendê-los e, sem conseguir ajudá-los, contratavam profissionais para dar-lhes aulas de reforço nos deveres de casa e durante os períodos de provas.

Os pais citaram vários elementos explicativos que contribuía para o desempenho escolar insatisfatório: pouca vontade dos filhos para ler; métodos e práticas pedagógicas escolares inadequadas; pouca assistência dada aos alunos pela escola; priorização da quantidade de conteúdo em detrimento da qualidade da aprendizagem; menor disposição dos professores para dedicar-se aos alunos com dificuldades; visão homogênea de aluno que ensejava pouca atenção àqueles com maiores problemas para aprender.

Os professores demonstravam convicção de que os problemas de aprendizagem desses alunos eram ocasionados pela falta de atenção e concentração durante atividades e avaliações, mas também não sabiam como auxiliá-los. A posição das escolas restringia-se a observar ou tolerar seus comportamentos, constatar as dificuldades na aprendizagem, chamar os pais para relatá-las ou exigir providências.

Os professores citaram alguns aspectos que podiam explicar o fraco desempenho dos alunos com TDAH: dificuldades com a aprendizagem e uso da leitura para apreensão dos conteúdos; pouca assistência dada ao estudo pelas famílias; pouca participação dos pais nas reuniões e discussões sobre a vida escolar dos filhos; modelo de ensino que priorizava a quantidade de conteúdo em detrimento da qualidade da aprendizagem; desinteresse dos alunos pelo estudo e uma visão negativa da escola, que podiam aumentar as dificuldades e ter grande peso em seus insucessos. Houve concordância de opiniões em dois aspectos: a pouca assistência dada aos alunos pelos pais ou pelas escolas e a priorização da quantidade de conteúdo em detrimento da qualidade da aprendizagem.

Percebemos nos professores desconhecimento sobre as dificuldades dos alunos em outras disciplinas e a desinformação sobre os comprometimentos do TDAH na aprendizagem. Os professores davam ênfase à leitura para a aprendizagem dos conteúdos embora muitos questionassem a qualidade do ensino da leitura de suas escolas, em virtude dos graves erros de compreensão encontrados em trabalhos, em provas e nas verificações de aprendizagem dos alunos.

As interferências do TDAH na aprendizagem estão presentes na literatura especializada, que afirma haver uma relação de reciprocidade entre as dificuldades de atenção e as dificuldades de aprendizagem. Moojen et all. (2003) discutem a interferência dos sintomas de TDAH na aprendizagem escolar, considerando-os como simples dificuldades e não como transtornos. Para essas autoras as dificuldades dos portadores de TDAH em áreas como a Linguagem e a Matemática não podem se configurar como transtornos de Linguagem (dislexia) porque aprendem a ler, ou da Matemática (discalculia) porque cometem trocas, falhas e omissões nas operações matemáticas, mas são capazes de aprender se recebem as orientações adequadas. Como nem todo portador de TDAH apresenta problemas de aprendizagem, o baixo rendimento escolar não deve ser visto como um transtorno, mas apenas como uma dificuldade de aprendizagem, que pode e deve ser trabalhada pela escola.

Como a maior parte da literatura sobre o TDAH é proveniente da área médica, na qual as condições educacionais dos portadores são quase sempre subestimadas ou pouco estudadas, é estimulante constatar o surgimento de outras concepções teóricas. Quando se parte do

princípio de que não é o *problema* que afeta a aprendizagem do aluno, mas o *problema* pode ser derivado das condições de aprendizagem que lhe são oferecidas (Patto, 1991), um novo paradigma se delineia no estudo do TDAH.

As dificuldades de atenção podem perfeitamente ser compensadas, quando o aluno tem um bom potencial intelectual, quando é motivado e tem real interesse pelo saber e quando recebe instrução didático-pedagógica adequada.

4.3. A associação entre TDAH e os prejuízos para a aprendizagem

No caso dos alunos deste estudo foi constatado não haver causa primária que pudesse explicar suas dificuldades de aprendizagem, senão os principais sintomas de TDAH, segundo o relato dos pais e dos professores.

A incapacidade de manter a atenção durante atividades de leitura e estudo foram relatadas por Ivan, Flávio, Fernando e Davi. Ao descrever como liam lamentavam ter que ler várias vezes o mesmo trecho para compreender as informações. Depois de chegar ao final da página, já não sabiam o que haviam lido porque tinham se distraído e as informações não ficaram “gravadas” na memória. Como não memorizavam o conteúdo da leitura, a compreensão era mínima e, se não compreendiam, desistiam da leitura, porque se cansavam antes de terem entendido ou assimilado as informações de que necessitavam para aprender.

A dificuldade de permanecerem quietos em atividades de leitura e estudo foi observada por nós e relatada pelos próprios alunos, seus pais e professores. Na escola, mesmo aqueles que tinham características marcantes de TDAH do tipo desatento demonstravam inquietação em tarefas de estudo em sala de aula, nas avaliações e durante o recreio. Os pais relataram problemas na realização dos deveres de casa, que eram intercalados por várias atividades, sem que conseguissem finalizar as tarefas.

A instabilidade da atenção, uma característica marcante nos portadores de TDAH, não era bem aproveitada pelos professores, que exigiam atenção permanente e contínua, acreditando ser impossível o aprendizado àquele não atento e concentrado nas aulas. A atenção não pode, porém, ser mantida indefinidamente, sem levar a certa fadiga, que se traduz por uma diminuição na eficácia das ações exercidas sobre o meio.

A capacidade de focalizar a atenção por certo período, chamada de atenção sustentada, exigida pelos professores em aula, nem sempre podia ser mantida por causa da instabilidade, mas a capacidade de reter a atenção em vários aspectos ou situações, chamada de atenção dividida, era uma habilidade que podia ser bem utilizada, se os professores percebessem que eles eram capazes de dividir sua atenção entre a explicação, a discussão do assunto e as

conversas paralelas da turma. Quando davam as respostas corretas, era porque sua atenção flutuara entre as três situações, quando, aparentemente, estavam distraídos.

Foi observado que em Cauã, Ivan e Kaio a instabilidade dificultava, mas não impedia, a apreensão dos conteúdos. A habilidade de manter a atenção dividida foi confirmada ao estarem atentos quando pareciam estar *desligados* do que ocorria na sala de aula, dando respostas adequadas às perguntas dos professores. Se Ivan e Kaio tinham maiores problemas escolares do que Cauã, isso decorria do fato de as dificuldades com a leitura serem mais acentuadas.

A própria definição de atenção indica que é impossível mantê-la por muito tempo. Boujon; Quaireau (1997, p.3) definem a atenção como “o controle, a orientação e a seleção pelo individuo de uma ou várias formas de atividade durante um período de tempo que não pode ser mantido por um tempo muito longo”.

A velocidade no pensamento, também comum em portadores de TDAH, foi percebida em alunos como Flávio, Kaio e Ivan, que liam com grande rapidez. A velocidade do pensamento levava a maior velocidade na leitura e, conseqüentemente, a menor precisão e fluidez. Eles *atropelavam* palavras, conectivos e até mesmo frases inteiras, o que dificultava a compreensão global do que era lido. Os três apresentavam características típicas de TDAH do tipo combinado com hiperatividade/ impulsividade e desatenção, que pode explicar a imprecisão no processamento das informações recolhidas da leitura. Focalizamos ainda como se sucediam no âmbito da escola as ações, mediações e interações dos alunos com TDAH.

4.4. As ações/mediações/interações dos alunos

Como a qualidade das interações sociais pode interferir na aprendizagem dos conteúdos escolares, pois fatores emocionais alteram a capacidade de o aluno manter-se atento, concentrado e memorizar as informações, foram avaliadas as relações que os estudantes mantinham com os colegas, professores e componentes familiares.

Dos dez alunos, seis apresentavam dificuldades de integração com os colegas, tais como Fernando, Alberto, Carina, Flávio, Cauã e Bernardo, mantendo uma relação fria e distante dos grupos da classe. Três alunos, porém – Flávio, Fernando e Bernardo – tinham um grupo menor e mais restrito de amizade e afinidade. Carina ficava isolada, sem participar das brincadeiras grupais. Parecia entediada, tristonha e em classe era calada e nada perguntava aos professores. Cauã entretinha-se durante o recreio, passeando no pátio, observando as brincadeiras e sem delas participar. Davi e Alberto eram alvos de brincadeiras dos colegas, sentiam-se discriminados e afastavam-se para evitar brigas.

Bernardo, Kaio, Ivan, Fernando e Flávio eram frequentemente colocados fora das salas ou levados à coordenação. Nas provas e avaliações pareciam nervosos, roendo unhas, suando frio e pedindo para sair da sala ou ir ao banheiro. Chamados ao quadro e obrigados a demonstrar seus conhecimentos, tremiam sem conseguir falar. Como eram alunos marcados por insucessos, notas baixas e visados nas escolas, essas situações transformavam-se em verdadeiros tormentos, porque implicavam expor aos outros suas dificuldades.

Quando não se sentiam expostos ou avaliados, Ivan, Kaio e Rafael demonstravam ser meninos alegres, expansivos e muito estimados pelos colegas e professores, a despeito dos comportamentos indevidos em sala de aula. Como eram simpáticos, bons companheiros, grandes conversadores e não apresentavam atitudes grosseiras ou agressivas dirigidas aos colegas e professores, conseguiam estabelecer uma boa interação afetiva, o que explicava a melhor aceitação e compreensão por parte de professores e colegas.

Os professores davam maior destaque aos comportamentos inadequados, chamando sua atenção, sempre que não estavam atentos, ou procurando atrair sua atenção para o conteúdo explicado, que dava grande visibilidade a esses alunos. Mantinham para com eles uma postura preconceituosa e discriminadora, expressa por meio de rejeição, repreensões contínuas e relações pouco amistosas, que pareciam generalizar-se às relações afetivas que mantinham com os colegas, que passavam também a considerá-los menos capazes e sujeitos a gozações e brincadeiras. Os professores achavam que eram pouco estudiosos e desinteressados em aprender, embora ponderassem que eram inteligentes.

Observamos que Rafael, Ivan, Bernardo e Fernando recorriam à mediação dos professores ou dos colegas, sempre que sentiam insegurança com a compreensão dos textos. Durante as provas, porém, somente Ivan e Bernardo recorriam à ajuda dos professores para compreenderem os enunciados das questões e para chegarem à sua solução. Este estudo permitiu identificar também que existem diferentes maneiras de o aluno portador de TDAH lidar com suas dificuldades e/ou potencialidades.

5. Considerações finais

A análise da história de vida dos alunos deste estudo sugeriu forte correlação do TDAH com a hereditariedade. Os pais de Ivan, Cauã, Kaio, Bernardo e Fernando, durante as entrevistas consideraram-se prováveis portadores do TDAH. Compararam seus próprios comportamentos aos dos filhos, considerados semelhantes, pois, ao voltarem-se ao passado, viram-se como crianças agitadas, sonhadoras ou desatentas, tanto quanto os próprios filhos. Entre dez alunos, cinco tinham pais com os mesmos comportamentos. Esta incidência é

considerável e pode ser indicativa de maior suscetibilidade genética ao transtorno, que é citada por vários autores (BARKLEY, 2002; SILVA, 2003; MATTOS, 2001, LOUZÃ NETO, 2010). Acreditamos que essa constatação poderá influenciar na formação de uma autoimagem mais generosa e positiva pelo sentimento de compartilharem com os pais do mesmo tipo de experiências.

As dificuldades na área da atenção, algumas vezes, podiam ser contornadas quando estes alunos demonstravam um bom potencial intelectual como era o caso de Cauã, que, embora não contasse com intervenções pedagógicas adequadas na escola, tinha um bom desempenho. Cauã ilustra as possibilidades de o aluno portador de TDAH obter sucesso escolar. À exceção de Cauã, o restante dos alunos não havia aprendido a lidar com a própria desatenção, o que ocasionava problemas para permanecer atento na leitura, entender o que era lido e aprender por intermédio da leitura de livros e textos.

Nenhuma intervenção diferenciada foi divisada nas duas escolas, dirigidas às necessidades educativas especiais desses alunos. As práticas dos professores expressavam as lacunas de uma formação inconsistente, cujo domínio do conteúdo não era relacionado à realidade do aluno e pouco contribuía para seu desenvolvimento integral. Na prática, os professores repassavam o conteúdo sem questionar os alunos nem desafiá-los a relacionar seus conhecimentos prévios ao que era dado, o que emperrava a capacidade de construir, inicialmente com suas explicações e depois, sozinhos, a compreensão e a interpretação dos textos utilizados. Impacientes, também não esperavam que os alunos refletissem sobre o que haviam lido nem esperavam que elaborassem suas hipóteses ou chegassem às próprias conclusões, dando eles mesmos as explicações, às quais poderiam chegar sozinhos ou com uma pequena ajuda.

Experiências mediadas de leitura, entre alunos e professores e entre alunos e pais, podem ajudar a centralizar a atenção em aspectos necessários à compreensão, como a entonação, a pontuação, o significado de palavras desconhecidas, o uso de inferências, dos conhecimentos prévios e de estratégias de compreensão da leitura, que, trabalhados conjuntamente, possibilitam autonomia, vivência com os textos, além de sensibilizar os alunos para o prazer ou para a dificuldade de compreender as palavras.

Julgamos que as dificuldades dos alunos, que incluíam a leitura e estendiam-se às demais aprendizagens, eram reforçadas pelas circunstâncias escolares e familiares. A desinformação sobre o TDAH e as implicações que este transtorno causava à vida desses alunos era flagrante, tanto por parte dos pais quanto dos professores, o que ensejava muita

incompreensão e baixa tolerância aos seus comportamentos, por não compreenderem as limitações que os déficits de atenção traziam à aprendizagem.

Para finalizar, ressaltamos algumas contribuições deste trabalho os quais sugerem que o TDAH deve ser visto como um problema real, que interfere na leitura e na aprendizagem global dos conteúdos escolares e deve ser compreendido como agravante das dificuldades enfrentadas por esses alunos, que, sozinhos, não podem ser responsabilizados pelo fraco desempenho escolar. O TDAH parece ser um problema fundamentalmente educativo, que tende a se instalar ou intensificar se os alunos não recebem um atendimento adequado nas escolas.

Os canais de comunicação entre famílias e escolas devem ser facilitados para que as medidas educativas sejam tomadas em conjunto e de acordo com as necessidades desses alunos. A aprendizagem da leitura, efetivamente, não se esgota na alfabetização. Ela perpassa toda a escolaridade, deve ser trabalhada e ensinada nas escolas, por todos os professores e em todas as séries e níveis de ensino.

6. Referências

BARKLEY, R. A. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOUJON, C.; QUAIREAU, C. Attention et réussite scolaire. Paris: Dunod, 1997.

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)/ Fortaleza, 2005. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação.

COLOMER, T.; CAMPS, A. Ensinar a ler ensinar a compreender. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOUZÃ NETO. M. R. e col. TDAH ao Longo da Vida. Porto Alegre, Artmed, 2010.

MATTOS, Paulo. No Mundo da Lua - Perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2001.

MOOJEN, S.; DORNELLES, B. V.; COSTA. A. Avaliação Psicopedagógica no TDAH. In: ROHDE, L. A.; MATTOS, P. (org.). Princípios e práticas em TDAH: transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 107-116.

SILVA, A. B. B. Mentas Inquietas. Rio de Janeiro: Napades, 2003.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista. Tradução: Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: historias de submissão e rebeldia. São Paulo, T.A. Queiroz Ed. ,1991. 1ª reimpressão.

Autora: Suzana Maria Capelo Borges- Psicóloga, Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação- FAGED- UFC e pós-doutoranda em Psicologia pela Universidade de Fortaleza- UNIFOR. Professora da Universidade Estadual do Ceará- UECE, lotada no Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos- FAFIDAM.
Email: suzana@multimeios.ufc.br