



**Escola Superior de Educação João de Deus**

**Gina Costa Carvalho**

**Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade (D.D.A.H.):  
influência do método de ensino**

**Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial -  
Domínio Cognitivo e Motor**

**2013**



**Escola Superior de Educação João de Deus**

**Gina Costa Carvalho**

**Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade (D.D.A.H.):  
Influência do método de ensino**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus  
com vista ao cumprimento dos requisitos para obtenção  
do grau de Mestre em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor**

**Realizada sob a orientação do Professor Doutor Horácio Saraiva**

**2013**

## **Resumo**

O presente estudo pretende aferir se, na sala de aula, o método de ensino aplicado pelo professor é condição determinante para o comportamento adotado e os resultados obtidos por alunos com Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade (D.D.A.H.).

Para isso, fez-se uma análise aos métodos de ensino existentes e aplicados em meio escolar, através da observação de aulas de alunos de três ciclos diferentes, seguindo-se o estudo de caso e as conclusões retiradas.

**Palavras-chave:** D.D.A.H.; métodos de ensino

## **Abstract**

The focus of this work is to analyse if the teacher's teaching methods in the classroom can affect the behavior and academic results of the students with Attention Deficit Disorder and Hyperactivity (A.D.D.H.)

The study of the schools teaching methods was possible through classroom observation (secondary education-ages 11-18), the case study and finally the conclusions.

**Keywords:** A.D.H.D.; teaching methods

À minha Mãe,  
pelo apoio incondicional

## **Agradecimentos**

Este trabalho nunca teria sido concluído sem a paciência e apoio de uma parte das pessoas que me rodeia, portanto não poderia deixar de figurar aqui um agradecimento, simples, mas sentido.

À minha amiga e colega de casa Raquel, que teve de ser muito mais tolerante do que é normal nos últimos tempos, tendo sido a responsável pelo empurrão final e por muito incentivo; à minha colega de estudo e amiga Mónica, que teve de me ouvir dia após dia, a lamentar-me, e que me ajudou a organizar; à minha amiga Rosário, que perdeu horas de trabalho e de sono para poder ler, corrigir, sugerir e/ou simplesmente ouvir as minhas lamúrias; à minha colega de trabalho Dina, que me apresentou sugestões de organização; à Lídia, que se disponibilizou logo para a tradução; à Cátia, pela configuração; ao Conselho Executivo da E. B. S. Gonçalves Zarco, que permitiu que fizesse o estudo na escola; aos colegas Alzira, Duarte, Titânia, Fátima, Fernanda, Sara, Timóteo, Diva e Cristina, que me autorizaram entrar na sua sala de aula; aos pais Célia, João Paulo e Inês, que aprovaram o meu pedido para trabalhar com os seus educandos; aos alunos Rui, Pedro e Diogo, que não se opuseram à minha presença no decorrer das suas aulas.

A todos um muito obrigada e um bem haja!

## Índice

Introdução .....	8
Parte I – Fundamentação teórica/Quadro teórico .....	10
Capítulo1 - Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade (D.D.A.H.).....	11
1.1. <i>Definição e etiologia</i> .....	12
1.2. <i>Características</i> .....	12
1.3. <i>Diagnóstico</i> .....	14
1.4. <i>Comorbilidade</i> .....	16
1.5. <i>Intervenção</i> .....	17
1.5.1. <i>Farmacológica</i> .....	18
1.5.2. <i>Comportamental</i> .....	19
1.5.3. <i>Familiar</i> .....	21
Capítulo 2 – Métodos de ensino .....	23
2.1. <i>Métodos centrados no professor</i> .....	26
2.2. <i>Métodos centrados no aluno</i> .....	28
Parte 2 – Hipóteses e Metodologia.....	34
Capítulo 3 – Hipóteses.....	35
Capítulo 4 – Metodologia.....	37
4.1. <i>Métodos</i> .....	38
4.1.1. <i>Estudo de caso</i> .....	40
<i>Caracterização do Meio</i> .....	40
<i>Caracterização da Escola</i> .....	40
<i>Caracterização das Turmas</i> .....	41
5.º ano .....	41
8.º ano .....	41
12.º ano.....	42

<i>Caracterização dos Alunos</i> .....	43
<i>Aluno A (2.º ciclo)</i> .....	43
<i>Aluno B (3.º ciclo)</i> .....	44
<i>Aluno C (secundário)</i> .....	45
Capítulo 5 – Análise das observações .....	47
5.1. Análise das observações e dos resultados obtidos .....	48
5.1.1. Métodos centrados nos professores .....	48
<i>Método expositivo</i> .....	48
<i>Método demonstrativo</i> .....	49
<i>Ensino de conceitos</i> .....	50
5.1.2. Métodos centrados nos alunos.....	50
<i>Aprendizagem cooperativa</i> .....	50
<i>Tutoria de pares</i> .....	51
5.2. Comparação dos diferentes métodos de ensino.....	52
<i>Tutoria de pares</i> .....	53
<i>Método expositivo</i> .....	53
<i>Método demonstrativo</i> .....	54
<i>Ensino de conceitos</i> .....	54
<i>A aprendizagem cooperativa</i> .....	54
5.3. Contributo do estudo na adequação das estratégias e do método de ensino para alunos com D.D.A.H.....	55
Conclusão .....	56
Referências bibliográficas .....	57
Anexos .....	59

## **Índice de anexos**

Anexo A – Grelha de observação das aulas

Anexo B – Questionários professor/aluno

## **Introdução**

O trabalho aqui apresentado tem como objetivo avaliar até que ponto o método de ensino aplicado pelo professor na sala de aula é uma condição determinante para o comportamento adotado e os resultados obtidos por alunos com Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade (D.D.A.H.). Esta é uma relação que não é clara e como a influência dos métodos de ensino nos comportamentos/resultados dos discentes com esta problemática ainda não se elucidou, pareceu-nos importante tentar perceber se ela existe ou não e, existindo, como aproveitá-la para levar os nossos alunos a um sucesso menos doloroso. É que, apesar de terem excelentes capacidades cognitivas, estão tão habituados a insucessos recorrentes, a recriminações constantes, a trabalho redobrado que, sem um grande reforço e um grande apoio, dificilmente conseguiriam atingir o êxito, o qual envolve muito sofrimento, não só dos alunos, mas também dos pais e de todos aqueles que os acompanham mais de perto.

O estudo encontra-se dividido em duas partes, as quais se subdividem em vários capítulos. A primeira subordina-se ao quadro teórico do problema, onde se pretende explorar um pouco a desordem por défice de atenção e hiperatividade e os métodos de ensino. Em relação àquela, apresenta-se uma definição, a etiologia, as características mais comuns, a forma como surge o diagnóstico, certas comorbidades e, ainda, algumas das diversas estratégias de intervenção. No que concerne aos métodos de ensino, expomos uma definição e fazemos uma apresentação dos mais vulgares. Na segunda parte, descreveu-se o trabalho realizado - a hipótese em estudo, a metodologia usada, a amostra, as várias caracterizações feitas, os procedimentos utilizados, a análise das observações efetuadas e as conclusões retiradas do estudo.

Aquando da pesquisa, apercebemo-nos de que existe uma grande diversidade de material sobre a desordem por défice de atenção e hiperatividade; ficou bastante claro que este é um tema polémico, principalmente no que diz respeito à intervenção (nomeadamente quando se fala da farmacológica), e, parece-nos, sobre o qual todas as pessoas têm opinião formada, ainda que, muitas vezes - e apesar de toda a informação existente - desconheçam do que se trata.

No atinente aos métodos de ensino, encontrámos uma panóplia, tendo sido necessário limitar as opções apresentadas quase ao observado nas aulas assistidas. Foram muitos os que, apesar de evidenciarem uma designação distinta, consistiam nas mesmas técnicas, pelo que, sempre que possível, expusemos os diferentes nomes dados pelos diferentes autores.

Por sua vez, a documentação encontrada concernente à relação desordem por déficit de atenção e hiperatividade/métodos de ensino foi muito limitada, sendo poucos os autores que aludem ao tema de forma específica. No entanto, as poucas referências encontradas ficaram aqui registadas.

A motivação que determinou a escolha deste problema surge porque, sendo docente especializada, trabalhamos no nosso dia a dia com vários alunos com esta problemática, aumentando o número de ano para ano. Constatamos que, por norma, são discentes que exigem muito do professor e, repetidamente, verifica-se uma tentativa de os neutralizar logo no início do ano, porque obrigam a um acompanhamento/esforço mais individualizado e atento e, conseqüentemente, incomodam quer a dinâmica de sala de aula, quer todo o processo que já está enraizado (e, por isso, procura-se não o alterar muito) que antecede essa dinâmica da preparação da lição. Portanto, se conseguirmos que saiam da aula, que estejam sentados no fundo da sala, afastados do resto do grupo, que não nos causem transtornos e nos deixem dar a nossa aula como planeada, sem interferências, essa já parece ser uma batalha ganha. Por esta razão, a necessidade de trabalhar com os conselhos de turma e sensibilizá-los para as diferentes realidades existentes no seu local de trabalho, em especial para os alunos com desordem por déficit de atenção e hiperatividade, foi mais um impulso para avançar.

Esperamos poder contribuir de alguma forma para a melhor inclusão desses alunos.

## **Parte I – Fundamentação teórica/Quadro teórico**

**Capítulo 1 - Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade (D.D.A.H.)**

### 1.1. Definição e etiologia

Segundo o DSM-IV<sup>1</sup>, a D.D.A.H. é uma perturbação neurobiológica do desenvolvimento, de base genética, que poderá ser influenciada por fatores ambientais e sociais; surge na primeira infância e continua a manifestar-se ao longo da vida da pessoa, ou seja, não é curável. A Associação Americana de Psiquiatria considera-a uma das doenças comportamentais mais frequentes entre as crianças e jovens que estão em idade escolar e, entre estes, segundo Sosin e Sosin, a *taxa de diagnóstico de hiperactividade é seis a dez vezes superior nos rapazes do que nas raparigas*.<sup>2</sup> Selikowitz refere que

Afecta três vezes mais os rapazes do que as raparigas e não faz distinção entre grupos étnicos.

Tudo indica que o predomínio de rapazes, no geral, se fica a dever à sua fraca representação no grupo hiperactivo-impulsivo. No grupo desatento, rapazes e raparigas são afectados por igual.

(...) Tudo indica que os rapazes do tipo hiperactivo-impulsivo se identificam mais facilmente do que as raparigas. Apesar do predomínio de rapazes, o tipo hiperactivo-impulsivo pode manifestar-se de forma tão grave numa rapariga como num rapaz.<sup>3</sup>

Esta não é um fenómeno novo, apesar de ser referida várias vezes como “a doença da moda”. Na verdade, já em 1902 se falava em hiperatividade, embora não tivesse esse nome.<sup>4</sup> Até cerca dos anos 70 era a característica do *movimento em excesso* a mais focada. Foi Virginia Douglas, psicóloga educacional, que, em 1972, *concluiu correctamente que a característica mais importante deste fenómeno era a falta de atenção, o que resultava numa dificuldade de permanecer atento*.<sup>5</sup>

### 1.2. Características

A D.D.A.H. caracteriza-se por uma dificuldade em focar e manter a atenção durante longos períodos de tempo, em controlar os seus impulsos e em regular a excessiva

---

<sup>1</sup> DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais), da Associação Americana de Psiquiatria. Nesta edição o termo utilizado para denominar a desordem é Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (P.H.D.A.); no entanto, na nova versão da AAP, a nomenclatura foi mudada, tendo nós optado pela última por ser a que já utilizamos no nosso dia-a-dia. As informações apresentadas foram retiradas da versão IV (a mais recente não se encontra ainda traduzida), tendo sido apenas alterada a designação.

<sup>2</sup> Sosin & Sosin, 2006: 11.

<sup>3</sup> Selikowitz, 2010: 32.

<sup>4</sup> Selikowitz, 2010: 33 *A primeira descrição de crianças com este distúrbio foi feita por um médico inglês (...). Descreveu 20 crianças no seu consultório com défice de atenção e excesso de actividade. O Dr. Still reconheceu que isto não ficava a dever-se a qualquer falha na educação.*

<sup>5</sup> Sosin & Sosin, 2006: 10 - 11.

atividade motora, tudo isto em diferentes contextos, o que vem dificultar em muito o seu desempenho. Hall e Hall explicam que

Para algumas crianças com PDAH<sup>6</sup>, o maior problema é o seu comportamento, nomeadamente actos e comentários impulsivos, interromper o professor e levar a cabo agressões menores, mas irritantes, junto dos pares (espetar um dedo entre as costelas, dar palmadas nos braços, etc.).<sup>7</sup>

Porém, é necessário não esquecer que

A principal perturbação destas crianças é o “défice de atenção” e não o “excesso de actividade motora”. De facto, é fácil encontrar muitas crianças com dificuldades de atenção e sem hiperactividade motora; o “excesso de actividade motora” desaparece com o tempo, enquanto que o “défice de atenção” normalmente persiste.<sup>8</sup>

Como é a hiperatividade e a impulsividade que mais perturbam, normalmente são as características a que se presta mais atenção; no entanto, é o défice de atenção que realmente é o grande obstáculo que a criança/jovem tem de enfrentar, sendo que *na maioria das vezes a agitação motora resulta da incapacidade da criança em se focar ou concentrar em uma actividade.*<sup>9</sup> Como consequência deste défice de atenção aparecem os maus resultados académicos, os quais nada têm a ver com a inteligência.

Sabe-se que o cérebro de uma criança com esta desordem funciona de forma diferente: *descobriu-se que as crianças hiperactivas têm uma actividade cerebral insuficiente nos lobos frontais, a área do cérebro que activamente filtra os estímulos irrelevantes*<sup>10</sup>, por isso *têm dificuldade em se focar por tempo prolongado numa tarefa, em organizar o tempo e as actividades, e em controlar os impulsos.*<sup>11</sup> Isto acontece porque a criança não consegue filtrar a relevância de todos os estímulos que lhe chegam, todos são importantes. *Neste sentido, o défice de atenção poderá ser considerado como um excesso de atenção a todos os estímulos, úteis ou não.*<sup>12</sup>

Esta situação deve-se também a um défice do processamento auditivo, muito comum em crianças com esta desordem. *O cérebro não consegue distinguir com eficiência os sons uns dos outros, fixar as palavras pela ordem em que são ditas, ou compreender o significado da língua*<sup>13</sup>, pelo que *A atenção da pessoa é desviada automaticamente para o som ambiente mais alto. (...) Apesar de todos os esforços do*

---

<sup>6</sup> Perturbação por Défice de Atenção com Hiperatividade.

<sup>7</sup> Hall & Hall, 2008: 143.

<sup>8</sup> Polaino-Lorente e Ávila, 2004.

<sup>9</sup> Antunes, 2009: 144.

<sup>10</sup> Hall & Hall, 2008: 138.

<sup>11</sup> Antunes, 2009: 151.

<sup>12</sup> Antunes, 2009: 159.

<sup>13</sup> Selikowitz, 2010: 68.

*jovem para se manter atento de forma consciente, a falta de atenção está fora do seu controlo consciente.*<sup>14</sup>

É igualmente importante não confundir esta desordem com as características intrínsecas de uma criança, as quais são próprias da idade e do temperamento; todas as crianças evidenciam, num menor ou maior grau, comportamentos impulsivos, atividade motora elevada e problemas de atenção. Quando estas características se destacam mais do que o normal é que é necessário tentar perceber o que se passa. A criança com D.D.A.H.

manifesta na sua actividade diária, padrões comportamentais em que a actividade motora é muito acentuada e inadequada ou excessiva. São crianças que têm dificuldade em permanecer no seu lugar, que se mexem ou baloiçam continuamente, que mantêm um relacionamento difícil com os colegas, não prestam atenção e precipitam as respostas, etc. Nenhuma destas manifestações deve ser confundida com má educação ou faltas de comportamentos ocasionais.<sup>15</sup>

Falardeau<sup>16</sup> explica que uma criança com hiperatividade é incapaz de controlar a sua atenção, a sua impulsividade e a sua necessidade de movimento: é uma incapacidade e não uma ausência de controlo.

### 1.3. Diagnóstico

O diagnóstico de D.D.A.H. é clínico, mas

não conta com provas ou técnicas que confirmem a perturbação de uma forma precisa e evidente (...). A presença ou não da hiperactividade não pode estabelecer-se através de um teste de inteligência, uma cartografia cerebral ou uma entrevista com os pais. Ainda que estas provas sejam necessárias, não são suficientes.<sup>17</sup>

Hall e Hall (2008) corroboram esta ideia:

“A P.D.A.H. não é detectável numa análise sanguínea, numa análise à urina, numa cultura ou em raios-x. O diagnóstico é feito inteiramente com base nos comportamentos observados e um dos lugares menos apropriados para o fazer é a sala de consultas do médico.”<sup>18</sup>

Antunes explica que, mesmo sabendo-se

que a PHDA é uma doença biológica (...) devida a uma discreta «desafinação» química na parte do cérebro (lobos frontais) que comanda as chamadas funções executivas, tais como focar a atenção, atribuir prioridades, medir as consequências (...), não existe nenhum teste médico que permita fazer o diagnóstico com segurança.

---

<sup>14</sup> Sosin & Sosin, 2006: 24.

<sup>15</sup> Lino, 2005.

<sup>16</sup> Falardeau, 1999.

<sup>17</sup> Polaino-Lorente e Ávila, 2004.

<sup>18</sup> Hall & Hall, 2008: 139.

Este depende da informação que pais e professores fornecem e que devem responder a três questões fundamentais: Esta pessoa tem mais dificuldade em prestar atenção a tarefas *que exigem esforço mental* (jogos de computador e TV não contam...) do que outras da mesma idade e sexo? Essa dificuldade está presente em casa e na escola? Impede o pleno sucesso pessoal e académico? Se a resposta a todas estas questões é afirmativa, então essa pessoa sofre de PHDA, caso não haja problemas emocionais que a justifiquem.<sup>19</sup>

Para poder fazer o diagnóstico, o médico solicita uma observação dos diferentes contextos de vida do aluno – escolar, familiar e relacional<sup>20</sup>, feita pelos pais e tutores<sup>21</sup>, sendo realizada uma avaliação criteriosa dos sinais e dos sintomas. Isto é importante porque é essencial verificar o impacto dos sintomas no contexto em que eles se manifestam: *a análise do comportamento de qualquer ser vivo deverá ser feita no seu habitat natural – no caso das crianças: a casa e a escola.*<sup>22</sup>

Quando os comportamentos originados por esta desordem se tornam obstáculos, seja no aproveitamento escolar, seja na adaptação da criança (quer a nível social quer emocional), há que agir, pois

As crianças com problemas no campo da atenção não conseguem sobreviver numa sala de aulas recheada, visualmente “activa”. Para elas, mesmo a organização da sala de aula tem de sugerir ordem, estrutura e propósito. (...) A maior parte do espaço da sala de aula – onde o professor ensina de forma directa – deve estar tão livre de distrações quanto admissível.<sup>23</sup>

Porém, um discente que apresente um problema de atenção com hiperatividade à mistura necessita de um maior apoio e de uma maior atenção por parte do professor e um dos problemas com que nos deparamos é que

Analisando realisticamente, os professores com frequência não têm noção do tempo que um aluno em particular despende nas tarefas. Têm demasiadas outras coisas para ter em conta, enquanto ensinam e orientam a aprendizagem de cerca de 25 alunos. (...) Tipicamente, as observações de crianças que se distraem com facilidade mostram que estas não usam de forma produtiva o período de tempo dedicado ao trabalho independente e que a maior parte dos seus comportamentos de oposição ocorre nessa altura.<sup>24</sup>

Assim, quando aparecem nas salas de aula crianças com a capacidade de atenção seletiva bastante comprometida, com uma tendência tremenda de se distrair com estímulos externos, que evitam tarefas que exijam atenção e concentração, que parecem

---

<sup>19</sup> Antunes *in* Polis, 2008: 18 - 19.

<sup>20</sup> São utilizados questionários padrão que foram concebidos para ajudar a diagnosticar a desordem; um deles é a escala de Conners.

<sup>21</sup> Antunes, 2009: 145.

<sup>22</sup> Hall & Hall, 2008: 138.

<sup>23</sup> Hall & Hall, 2008: 41.

<sup>24</sup> Hall & Hall, 2008: 56

não escutar e que só prestam a atenção a estímulos inapropriados, e a esta panóplia se junta uma dificuldade no domínio dos impulsos e da atividade, normalmente a tendência é de as rotular de preguiçosas, distraídas, brincalhonas e mal-educadas, ficando de imediato colocadas de parte.<sup>25</sup>

Esta situação torna-se preocupante, pois a dificuldade da realização de tarefas cognitivas, motoras e/ou sociais, associada a essa “ostracização”, leva, conseqüentemente, o aluno a desenvolver sentimentos de frustração, baixa autoestima e isolamento. Desta forma, a situação complica-se, igualmente, em termos de socialização porque os pares tendencialmente afastam-se delas. Então, se juntarmos a tudo isto uma inabilidade para as atividades físicas, uma incapacidade para a organização e, normalmente, um desempenho escolar inconstante, teremos uma criança/jovem com a propensão para se isolar. Estas são características não diagnósticas às quais devemos estar atentos porque são bastante frequentes.<sup>26</sup>

De acordo com o DSM-IV, os tipos de D.D.A.H. são três: a) o predominantemente desatento, b) o predominantemente hiperativo e impulsivo e c) o misto, que aglutina os dois referidos anteriormente.

Para haver o diagnóstico de D.D.A.H. há critérios a ter em conta, devendo estar presentes sintomas referentes à falta de atenção e à hiperatividade-impulsividade: a quantidade (pelo menos seis dos sintomas têm de estar presentes); a duração (os sintomas deverão persistir por um período superior a seis meses); a intensidade (tem de ser *desapertativa e inconsistente com o nível de desenvolvimento*<sup>27</sup> da criança); o início (as características surgirão antes dos sete anos de idade); o contexto (os indícios surgirão em dois ou mais contextos diferentes, por exemplo em casa e na escola) e as provas (*haverá um déficit clinicamente significativo do funcionamento social, académico ou laboral*<sup>28</sup>).

#### 1.4. Comorbilidade

A D.D.A.H. surge muitas vezes associada a outros problemas ou é acompanhada de outras disfunções:

entre as crianças e jovens com PHDA, apenas um terço não tem outros problemas associados. Na realidade, a grande maioria sofre de outras perturbações comportamentais ou emocionais, tais como depressão, perturbações de conduta ou de

---

<sup>25</sup> Polis, 2008.

<sup>26</sup> Segundo Boavida *et al.*,1998, as características não diagnósticas são “descoordenação motora, desorganização, dessintonia social e dificuldades específicas de aprendizagem”.

<sup>27</sup> Correia, 2008: 51.

<sup>28</sup> Correia, 2008: 52.

oposição e desafio. Também os problemas escolares são frequentemente agravados pela dislexia ou por outras dificuldades de aprendizagem, presentes em 60% dos casos.<sup>29</sup>

Desta forma, uma vez que *menos de 1/3 das crianças com PHDA a têm em «estado puro»*<sup>30</sup>, a D.D.A.H. pode aparecer juntamente com síndrome de Asperger, tiques, dificuldades de aprendizagem específicas (dislexia, disortografia), ansiedade, perturbação de oposição e desafio, depressão.

Portanto, se uma criança desatenta já tem muitas dificuldades em atingir o seu potencial, se se associam a essa desatenção *outras disfunções que multiplicam as suas dificuldades*, o resultado é *que pelo menos 90% tenham resultados escolares inferiores ao que se poderia prever, dada a sua inteligência.*<sup>25</sup>

### 1.5. Intervenção

Em quase todas as turmas surgem alguns alunos cuja gestão comportamental se revela um maior desafio e, por isso, requerem um número de intervenções neste campo superior ao dos restantes colegas. É fácil perder a paciência com estes alunos, sentir a frustração crescer e sentir que, neste caso, as aptidões do professor são inadequadas. Primeiro que tudo, é importante olhar para cada um destes alunos em si e tentar ver através dos seus comportamentos para encontrar a criança no seu todo. Os alunos que têm comportamentos disruptivos na sala de aula e que podem levantar resistência apresentam, muitas vezes, DDAH (diagnosticada ou não). Se tal é o caso, deve ser lembrado que estes comportamentos têm por base uma desordem neurológica e tipicamente não são deliberados.<sup>31</sup>

Portanto, a intervenção com crianças com D.D.A.H. deve partir da convicção de que o seu comportamento não é o resultado da forma como são educadas, da formação, estatuto social ou económico ou religião dos pais; o fulcral é fazer uma adaptação das estratégias a cada caso, nunca esquecendo que

Não existe uma fórmula mágica que resulte para toda a gente. É preciso não esquecer que, à semelhança de todas as pessoas, os alunos com DDA<sup>32</sup> são indivíduos únicos. As mesmas estratégias não têm sempre os mesmos efeitos nos indivíduos únicos. Cada pessoa requer um plano personalizado.<sup>33</sup>

Há várias abordagens que a intervenção pode assumir, sendo multimodal. O *tratamento global de uma criança com PHDA envolve a maioria das vezes a combinação de intervenções comportamentais e farmacológicas.*<sup>34</sup>

---

<sup>29</sup> Antunes *in* Polis, 2008: 17.

<sup>30</sup> Antunes, 2009: 163.

<sup>31</sup> Rief e Heimburge, 2000: 156.

<sup>32</sup> Desordem por Défice de Atenção.

<sup>33</sup> Sosin & Sosin, 2006: 61.

<sup>34</sup> Antunes, 2009: 166.

### 1.5.1. Farmacológica

A D.D.A.H. não é curável, mas os seus sintomas podem ser reduzidos e a *intervenção mais eficaz na redução dos sintomas principais da PHDA, nomeadamente na desatenção e hiperactividade é a medicação.*<sup>23</sup>

Se a criança tem a garganta inflamada e temperatura elevada (...), o médico prescreve um antibiótico (...). O fármaco mata literalmente a bactéria agressora e cura totalmente a doença. As crianças com comportamentos de oposição também apresentam sintomas (...), mas não há qualquer comprimido que as cure. No melhor dos casos, o médico pode prescrever fármacos que suprimem os sintomas.<sup>35</sup>

A medicação prescrita pelos médicos para os casos de D.D.A.H. é estimulante, o que, à partida, poderá parecer um contrassenso, pois aplicar um estimulante a alguém que está sempre cheio de energia não parece ser muito lógico. Acontece que essa medicação

Parece agir aumentando a disponibilidade de dopamina, um neurotransmissor<sup>36</sup>. (...) Está comprovado que, por vezes, as pessoas com DDA podem não produzir dopamina suficiente para o funcionamento óptimo das regiões frontal e pré-frontal do cérebro, que se pensa agirem como filtro ou “travão” para modular os pensamentos e as acções.<sup>37</sup>

A substância química maioritariamente receitada pelos médicos é o metilfenidato<sup>38</sup>, *uma substância largamente experimentada, cuja segurança é atestada por milhões de crianças a quem foi administrada*<sup>39</sup>, sendo usada desde os anos 40 do século passado. Não causa habituação, mas pode ter efeitos secundários.<sup>40</sup>

A prescrição de medicação para a DDA suscita frequentemente emoções por parte dos pais, por vezes ao ponto de até negarem a possibilidade de a criança experimentar a medicação. Por outro lado, os pais de crianças com asma ou alergias não hesitam em administrar diariamente a medicação prescrita para proporcionar aos seus filhos alívio e melhorar a sua qualidade de vida. Talvez os pais se sintam culpados por os filhos terem algum problema. Mas assim como é inútil procurar atribuir culpas quando uma criança tem asma, não há lugar a culpa ou responsabilidade quando se trata de DDA. A culpa é da hereditariedade, uma vez que tanto a DDA como a asma são condições genéticas.<sup>41</sup>

Sobre este assunto, Antunes explica:

---

<sup>35</sup> Hall & Hall, 2008: 136. Apesar de a citação não se referir diretamente à D.D.A.H., esta surge muitas vezes associada a outras alterações do comportamento, como o caso da perturbação de oposição e desafio.

<sup>36</sup> Sosin & Sosin, 2006 O neurotransmissor é uma substância química que transporta sinais de uma célula nervosa para outra.

<sup>37</sup> Sosin & Sosin, 2006: 85.

<sup>38</sup> Aparece em diferentes formas comerciais, sendo a mais conhecida, provavelmente, a *Ritalina*.

<sup>39</sup> Antunes, 2009: 168.

<sup>40</sup> Os mais comuns são insónias, perdas de apetite, irritabilidade ou sensação de cansaço.

<sup>41</sup> Sosin & Sosin, 2006: 86.

(...) sou fortemente a favor da sua utilização como o agente mais eficaz nesta perturbação. Claro que tem efeitos acessórios possíveis, como qualquer medicamento. No entanto, é extremamente segura e os efeitos negativos são, habitualmente, transitórios e de pouca monta. É óbvio que a utilização indevida do medicamento deve ser combatida, mas a sua não utilização, quando está indicada, é igualmente grave. Muitas vezes a intervenção ideal é a utilização conjunta de abordagem psicológica e medicamentosa.<sup>42</sup>

Portanto, apesar da controvérsia ainda hoje existente sobre a medicação de crianças, não nos podemos esquecer que, sem a terapêutica, a criança com D.D.A.H. não será funcional e não conseguirá integrar-se totalmente, pelo que *é um factor de intervenção crucial para o sucesso no tratamento e nenhum profissional médico informado que lide com a DDA tem a mais pequena dúvida sobre a necessidade de medicação para gerir esta problemática.*<sup>43</sup>

O medo da medicação tem origem frequentemente em informação incorrecta. Nenhum jovem com DDA deve ser privado da possibilidade de maximizar todo o seu potencial através da utilização de medicação estimulante. O verdadeiro risco reside em não utilizar medicação, o que resulta em danos irreparáveis para a auto-estima e a sensação de futuro do jovem com DDA.<sup>44</sup>

### 1.5.2. Comportamental

*O insucesso escolar da criança com PHDA não é apenas devido às suas características comportamentais, antes ao desajuste destas (...) face às circunstâncias da sala de aula.*<sup>45</sup>

Há aspetos que podem ser melhorados, sem ser necessário virar a sala do avesso. O desconhecimento e o receio da diferença e da mudança complicam, à partida, situações muito simples.

Não nos esqueçamos que

Na sala de aulas, a falta de atenção é uma resposta automática ao tédio. Quanto mais interessante, dinâmico e envolvido o professor se mostrar relativamente à matéria, menos é a probabilidade de **qualquer aluno, não só um aluno com DDA**, se deixar absorver pelo seu mundo. (...) O jovem com DDA perde-se e parece não conseguir retomar o caminho. A mente do aluno deixa-se ir para outras paragens para evitar a confusão e a frustração geradas pela incompreensão.<sup>46</sup>

Desta forma, atitudes tão simples como diminuir os fatores de distração; facilitar a

---

<sup>42</sup> Antunes *in* Polis, 2008: 18.

<sup>43</sup> Barkley, 1995, *in* Sosin & Sosin, 2006: 87.

<sup>44</sup> Sosin & Sosin, 2006: 98.

<sup>45</sup> Antunes, 2009: 174.

<sup>46</sup> Sosin & Sosin, 2006: 23 - 24. O sublinhado é nosso.

atenção apresentando uma aula interessante; fornecer instruções curtas e claras; ajudar na organização do trabalho; diminuir a frustração do aluno, dando reforço positivo sempre que possível e procedendo às adaptações dos métodos e das avaliações<sup>47</sup>; integrar a família no processo de ensino-aprendizagem; reconhecer que há diversos estilos de aprendizagem; escolher/deixar escolher um local adequado para a criança se sentar<sup>48</sup>; atribuir tarefas que mantenham o jovem em movimento, sempre que possível; acabar com a pressão do tempo; ignorar movimentações que possam ser terapêuticas para o aluno (brincar com um lápis por exemplo) desde que não interfiram com a aprendizagem dos colegas da sala; aplicar regras e ensinar o aluno a contornar essas mesmas regras<sup>49</sup>; ser flexível e estar disposto a enfrentar situações novas; entre outras, permitem que o aluno se consiga concentrar com um pouco mais de facilidade.<sup>50</sup>

Para certos alunos, alguns factores são fundamentais para o seu sucesso, pelo que o professor deve estar consciente desse facto. Por exemplo, factores como som, estrutura, necessidade de mobilidade e momento do dia necessitam de ser ponderados, quando estão em causa alunos que apresentam desordens por défice de atenção com hiperactividade (DDAH). A estes alunos é necessário proporcionar uma forte estruturação, bem como criar frequentes oportunidades para que se possam movimentar e estar activos. Os ruídos existentes no ambiente que os rodeia podem ser um factor de distração tão marcante que os resultados de alguns alunos melhoram substancialmente durante os períodos de trabalho efectuado no respectivo lugar. Se realizarem os testes usando auscultadores que bloqueiam e reduzem os sons ambientais, os seus resultados tendem igualmente a melhorar. Outros alunos obtêm melhores resultados com o recurso a música instrumental de fundo (ou ruído branco) quando realizam trabalhos no respetivo lugar.<sup>51</sup>

Por vezes, surgem dúvidas e não se sabe bem como agir, mas *Enquanto professor, não se deve esquecer de que, se não sabe o que vai resultar, fale com o aluno. Talvez ele saiba a resposta.*<sup>52</sup> Após tanto tempo a lidar com a situação, o aluno desenvolve mecanismos que o ajudam a ser mais funcional; obviamente, estes surgem com o grau

---

<sup>47</sup> Dar mais tempo para a realização das tarefas, adaptar as fichas de avaliação, esclarecer dúvidas que podem não ser colocadas pelos alunos... são algumas adaptações possíveis.

<sup>48</sup> Obviamente, o deixar escolher depende da maturidade do discente. O local, normalmente, aconselhado por todos aqueles que estudam e trabalham com a D.D.A.H. é à frente, junto da mesa do professor, longe de distrações, como a janela, por exemplo, e/ou entre dois colegas com bom comportamento, que possam servir para o aluno com a desordem imitar. No entanto, poderá não ser e aí é necessário perceber a preferência do aluno.

<sup>49</sup> Sosin & Sosin, 2006: 66 - *Os melhores professores para as crianças com DDA não só têm regras e expectativas claras, como também utilizam a cabeça e o coração para lhes dizer quando e como podem modificar estas regras. (...) O professor preocupa-se o suficiente para decidir fazer o que é melhor para os alunos. O professor preocupa-se o suficiente para ter a iniciativa de ajudar a criança, em vez de esperar que a criança falhe.*

<sup>50</sup> Antunes, 2009: 174-181; Sosin & Sosin, 2006: 55-68; Hall & Hall, 2008: 40-43; Selikowitz, 2010: 178-188; Rief e Heimburge, 2000: 24 e 138-140.

<sup>51</sup> Rief e Heimburge, 2000: 23.

<sup>52</sup> Sosin & Sosin, 2006: 62.

de maturidade do aluno, mas todos eles, desde cedo, sabem como funcionam melhor. Por isso,

Os professores devem manter o espírito aberto e uma atitude compreensiva para tentar lidar com a hiperactividade, não esquecendo nunca que a actividade excessiva é um padrão de resposta automático que a criança não consegue controlar na totalidade.<sup>53</sup>

### 1.5.3. Familiar

As dificuldades das crianças estendem-se a toda a família, perturbando todo o bem-estar familiar.<sup>54</sup>

São os pais (e os irmãos) os primeiros a lidar com a criança com D.D.A.H. São os pais os que passam mais tempo com a criança e os que, primeiramente, lhes transmitem os valores, os conhecimentos, os exemplos a seguir.

Partindo do princípio que todos os pais querem o melhor para os seus filhos, também eles precisam de ajuda para lidar com a D.D.A.H., pois educar uma criança com esta desordem não é fácil. *Os pais de uma criança com PHDA devem aspirar apenas a ser «suficientemente bons» - aplicarem-se ao máximo, aprenderem com os erros e apoiarem o filho em todas as dificuldades que a vida apresenta.*<sup>55</sup>

Os pais de crianças com D.D.A.H. têm tendência a sentirem-se culpados pelos comportamentos e dificuldades pelos quais os filhos passam e, normalmente, quando vemos uma criança muito agitada, a comportar-se de forma diferente da estipulada pela convenção social, temos a tendência a culpabilizar os pais e a forma como (des)educaram o filho.

Selikowitz refere que

É interessante que, quando uma criança tem dificuldades a andar, apontemos para as pernas como a causa provável do problema; quando tem dificuldades a respirar, apontamos para os pulmões; quando não ouvem bem, apontamos para os ouvidos – mas quando têm dificuldades de comportamento, apontamos para os pais!

Temos dificuldade em olhar para o cérebro como olhamos para qualquer outro órgão, como os pulmões ou o coração, e perceber que a sua função primordial é controlar o comportamento e a aprendizagem. Todo o comportamento é controlado pelo cérebro.<sup>56</sup>

É claro que o comportamento de uma criança depende da forma como foi educada, mas, por vezes, pode resultar apenas de uma incapacidade do seu cérebro, e é

---

<sup>53</sup> Sosin & Sosin, 2006: 46.

<sup>54</sup> Antunes *in* Polis, 2008: 15.

<sup>55</sup> Selikowitz, 2010: 159.

<sup>56</sup> Selikowitz, 2010: 160 - 161.

importante perceber isto, quer os pais quer todos aqueles que rodeiam a criança, para poder ajudá-la.

Tendo isto claro, os pais têm um papel muito importante na aprendizagem dos seus filhos e devem envolver-se ao máximo, procurando apoiá-los e procurando ajuda sempre que necessário.

## Capítulo 2 – Métodos de ensino

Definir método de ensino foi uma tarefa árdua porquanto, ao longo da nossa pesquisa, deparámo-nos com autores que utilizam *método de ensino* como sinónimo de *modelo de ensino* ou como equivalente a *estratégia de ensino*; alguns não mencionam o *método*, apresentando apenas o *modelo*; outros adotam a *estratégia*, o *estilo* ou a *abordagem*.

Após várias leituras, e sem encontrar definições precisas, apesar de pensarmos que o *modelo* é mais abrangente e pode englobar mais do que um *método*, consideramos que esta diferenciação não é essencial para o trabalho em questão. Não pretendemos apresentar uma teorização aprofundada sobre o assunto, pelo que adotámos a expressão *método de ensino*, considerando apenas a técnica selecionada por determinado docente, numa determinada aula, com uma determinada turma para ensinar um determinado conteúdo, na tentativa de perceber a reação num discente em concreto. Portanto, não investigámos a

existência de uma base teórica coerente ou de um ponto de vista sobre o que os alunos devem aprender e a forma como o devem fazer, assim como as recomendações sobre comportamentos de ensino e estruturas de sala de aula, necessários à concretização de diferentes tipos de aprendizagem<sup>57</sup>,

definição apresentada por Arends para *modelo de ensino*, embora não apresente um conceito para *método de ensino*.

A palavra “método” vem do latim *methodu*, que por sua vez deriva do grego *methodos*, que significa programa que antecipadamente regulará uma sequência de operações a executar, com vista a atingir certo resultado; estratégia, esforço para atingir um fim; sistema educativo ou conjunto de processos didáticos.<sup>58</sup>

Assim, os métodos de ensino são

uma resposta pedagógica às necessidades de apropriação sistematizada do conhecimento científico em um dado momento histórico e deveriam propiciar ao aluno aprender de maneira eficiente os conteúdos culturais sistematizados pela humanidade, bem como a aprendizagem de valores, comportamentos e ações úteis à sociedade em cada momento histórico.<sup>59</sup>

Para que tal aconteça, é necessário conhecê-los. De acordo com as diferentes épocas, várias filosofias foram surgindo, todas elas com o objetivo de ajudar os alunos a atingir o sucesso. Na realidade, “(...) cada autor, em seu momento histórico, compreendeu o processo de ensino e de aprendizagem de maneira própria. Assim, cada

---

<sup>57</sup> Arends, 2008: 251.

<sup>58</sup> *Dicionário Online de Língua Portuguesa*.

<sup>59</sup> Lacanallo *et al.*, s.d.: 9.

nova teoria procura substituir as anteriores, porém incorporando em si os elementos das mesmas.”<sup>60</sup>

Tem-se discutido muito se se pode falar de um sistema geral de condução da instrução ou se, pelo contrário, cada conteúdo, cada tipo de actividade, apresenta aspectos peculiares que exijam o estabelecimento de fases ou passos diferentes no seu desenvolvimento. Esta última opção parece a mais justificada: a forma de desenvolver um tema de História ou de Estudos Sociais é, sem dúvida, diferente da que deverá ser utilizada numa actividade de música, ginástica ou de laboratório.<sup>61</sup>

Por este motivo, as práticas a utilizar *devem entender-se como fases de trabalho variável, idealizadas para constituírem ajuda e sugestão para o professor jovem. De forma alguma devem considerar-se como esquemas rígidos.*<sup>62</sup>

Assim, hoje, a experiência diz-nos que

Nenhuma das abordagens é melhor do que a outra de uma forma consistente. A selecção de uma determinada abordagem em vez de outra depende dos objectivos que os professores estão a tentar atingir e das características dos alunos em particular, assim como dos valores e das expectativas da comunidade.<sup>63</sup>

Rief e Heimburge são de opinião que

Para que um professor seja eficaz, é imperativo que tenha consciência das dificuldades académicas, comportamentais e socioemocionais de alguns dos seus alunos e que seja sensível e compreensivo relativamente a estas. É necessário que o professor seja capaz de ensinar e de adaptar as suas práticas a todos os níveis de aptidões (a dotados e a alunos com NEE). É essencial criar um ambiente de aprendizagem motivador e confortável, que tenha em consideração todo o leque de diversidade que caracteriza os alunos.<sup>64</sup>

Zabalza defende mesmo que o mais importante não é o método utilizado, uma vez que há muitos, mas sim *que tipo de condições devem pressupor algumas das fases apresentadas na maior parte dos modelos.*<sup>65</sup>

Portanto, a escolha dos métodos a aplicar depende do que queremos realizar na sala de aula, sendo indispensável adaptá-los de maneira a irem ao encontro das necessidades dos alunos e não devendo ser vistos como receitas.

Por isso, cada vez mais, o docente vê-se na necessidade de procurar e usar diferentes meios para trabalhar com as suas turmas, para lhes transmitir a matéria

---

<sup>60</sup> Lacanallo *et al.*, s.d.: 2.

<sup>61</sup> Zabalza, 1997: 143.

<sup>62</sup> Stoker, K. *in* Zabalza, 1997: 143.

<sup>63</sup> Arends, 2008: 447.

<sup>64</sup> Rief e Heimburge, 2000: 188.

<sup>65</sup> Zabalza, 1997: 145. O autor refere como fundamental os seguintes aspetos antes de se escolher o método para trabalhar: preparação do contexto e/ou definição da situação; informação sobre o objetivo; despertar, manter e focalizar a atenção; apresentação e organização da informação; delimitação das tarefas instrutivas; organização dos recursos e materiais curriculares e esboçar e analisar as relações de comunicação.

estipulada por um programa, para atingir os objetivos delineados pelo Ministério. Desta forma, há que descobrir e compilar estratégias distintas para atingir esse fim. Obviamente, essas dependem de vários fatores, nomeadamente o assunto a ensinar, os objetivos a atingir, a disponibilidade de materiais pedagógicos e recursos, o número de alunos na turma, a singularidade de cada discente, o tamanho da sala de aula, a avaliação, os estilos de aprendizagem, entre muitos outros. Portanto, escolher um método carece de muita reflexão por parte do docente, ainda para mais porque o leque é diversificado.

Tendo em conta a diversidade apresentada e a impossibilidade de referir todos os métodos existentes, até porque não é este o nosso objetivo, procurámos elencar e estudar aqueles que, baseados na nossa prática e em conversa com colegas, serão os mais comumente utilizados.

Partindo do facto de a aula poder ser centrada no professor ou no aluno, e para mais facilmente nos orientarmos, seguimos a sugestão de organização de Arends e dividimos os métodos estudados de acordo com o foco acima referido, apresentando uma síntese sobre cada um.

### *2.1. Métodos centrados no professor*

Tendo como fundamentação a teoria da aprendizagem social e as teorias de aprendizagem comportamental e de processamento de informação, estes métodos têm como objetivo *ajudar os alunos a alcançar objectivos predefinidos de conhecimento, aquisição de capacidades e aprendizagem de conceitos*. O seu uso implica *um ambiente de aprendizagem relativamente estruturado que, no entanto, não tem obrigatoriamente de ser pouco amigável ou autoritário*.<sup>66</sup>

#### *2.1.1. Método expositivo*<sup>67</sup>

O ensino expositivo/explicativo deverá ser utilizado quando o objetivo é ajudar os alunos a adquirir um conhecimento declarativo<sup>68</sup>, sendo uma forma de ensino para grandes grupos: o aprendiz escuta e tenta absorver a informação através de

---

<sup>66</sup> Arends, 2008: 252.

<sup>67</sup> Também encontramos a expressão *método de aula magistral (voz e giz)* em Ndirangu.

<sup>68</sup> Arends, 2008.

organizadores prévios<sup>69</sup>, que ajudam a relacionar os novos conhecimentos com outros adquiridos anteriormente.

Ausubel defendia que a pedagogia é a arte e a ciência de expor ideias e informação de forma significativa e eficaz – para que surjam significados claros, estáveis e inequívocos e (...) [que] sejam retidos por um longo período de tempo como um bloco de conhecimentos organizados.<sup>70</sup>

Este método é eficiente quando há muitos conteúdos a serem transmitidos num curto espaço temporal, dependendo muito da capacidade oral do docente e requerendo um ambiente estruturado. No entanto, é desvantajoso porque não oferece oportunidade para os alunos experimentarem/participarem. Por outro lado, permite desenvolver hábitos de escutar e de pensar e adquirir e assimilar novas informações<sup>71</sup>, levando o discente a ter um papel mais ativo posteriormente, quando tal lhe é solicitado.

Desde que não nos esqueçamos que

Com a exceção de raras circunstâncias, nenhuma exposição será igualmente adequada a todos os alunos de uma turma, porque estes têm conhecimentos prévios e níveis de desenvolvimento intelectual diferentes. Têm também diferentes inteligências e estilos de aprendizagem. Como tal, é importante que os professores adaptem as suas exposições por forma a irem ao encontro das diferentes necessidades dos alunos das suas turmas. Existem várias formas de adaptar uma exposição de modo a torná-la relevante e significativa para o máximo de alunos possível.<sup>72</sup>

### 2.1.2. Método demonstrativo<sup>73</sup>

O método demonstrativo será mais indicado para a aquisição de conhecimentos processuais (análise, síntese e avaliação de ideias) e para o domínio de conteúdos académicos bem estruturados.

O uso deste método obriga a uma correlação prévia das aulas com o conhecimento e interesses dos alunos e a um *feedback* imediato, após a prática, acerca do desempenho do discente, para que ele saiba o que fez correto ou errado de forma a existirem melhores resultados.<sup>74</sup>

---

<sup>69</sup> Ausubel in Zabalza, 1997: 161. “A função de um organizador consiste em proporcionar um armazém de ideias para a incorporação e retenção estável do material mais detalhado e diferenciado apresentado na aprendizagem, assim como aumentar a discriminação entre esse material e as ideias semelhantes ou claramente contraditórias da estrutura cognoscitiva.”

<sup>70</sup> Ausubel in Arends, 2008: 259.

<sup>71</sup> Arends, 2008: 257.

<sup>72</sup> Arends, 2008: 270.

<sup>73</sup> O termo *método demonstrativo* é utilizado por Ndirangu. Para o mesmo método, Arends usa *método de instrução direta* e H. Walberg e S. Paik *método de instrução explícita*. Optámos pelo primeiro por ser de nomenclatura mais curta.

<sup>74</sup> Arends, 2008: 289. Skinner defendia que “a forma como o homem aprende e actua é o resultado do encorajamento, dado pelo reforço, a determinados comportamentos.”

Genericamente, consiste na *exposição da matéria a ser ensinada ou a demonstração de uma dada competência*<sup>75</sup>, passando-se em seguida para a prática do aprendido de forma orientada pelo docente, havendo a preocupação de fazer uma ligação do adquirido com o dia a dia do aluno.

Segundo Bandura, temos

um processo de três passos: (1) o aluno tem que prestar atenção aos aspectos cruciais daquilo que vai aprender, (2) o aluno tem que reter ou lembrar-se do comportamento e (3) o aluno tem que conseguir reproduzir ou realizar o comportamento.<sup>76</sup>

### 2.1.3. Método de ensino de conceitos

O método de ensino de conceitos tem como objetivo o desenvolvimento de uma compreensão conceptual, ou seja, pretende-se que o conhecimento adquirido seja organizado em categorias, pois “ao aprenderem e aplicarem os conceitos-chave de determinada matéria, os alunos são capazes de transferir aprendizagens específicas para áreas mais generalistas.”<sup>77</sup> Assim, não é utilizado para transmitir muita informação, pois pretende-se que os discentes desenvolvam as suas capacidades de raciocínio.

Segundo Arends,

“Existem várias abordagens ao ensino de conceitos, mas (...) uma aula de conceitos consiste basicamente em quatro grandes fases, ou passos: (1) apresentar os objectivos e estabelecer a prontidão, (2) entrada de exemplos e de não-exemplos, (3) testar a aquisição do conceito e (4) analisar o processo de pensamento do aluno.”<sup>78</sup>

Um aspeto importante a não esquecer é a idade do aprendiz, pois a aprendizagem depende dos estádios de desenvolvimento cognitivo<sup>79</sup> da criança.

### 2.2. Métodos centrados no aluno

O atual quotidiano frenético, consequência da nossa sociedade cada vez mais desenvolvida aos níveis cultural, social e tecnológico, fez com que o docente sentisse a necessidade de modificar o seu modo de agir e, sendo os alunos *o centro de atenção da ação educativa*<sup>80</sup>, uma vez que nem todos aprendem da mesma forma, é necessário prestar mais atenção às suas necessidades.

---

<sup>75</sup> Arends, 2008: 296.

<sup>76</sup> In Arends, 2008: 290.

<sup>77</sup> Arends, 2008: 314.

<sup>78</sup> Arends, 2008: 315.

<sup>79</sup> Arends, 2008: 319. Piaget apresenta quatro estádios, o sensorimotor, o pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal. Bruner apresenta três, o motor ou enativo, o icónico e o simbólico.

<sup>80</sup> Grigoli *et al*, s.d.: 1.

“A competência do professor que se requer para a sociedade moderna que prima pelo ideal de igualdade, deve estar calcada não só na erudição como o foi no passado, mas supõe que o foco de atenção seja o aluno e seu processo de aprendizagem.”<sup>81</sup>

Desta forma, debruçar-nos-emos agora sobre os métodos de ensino centrados no aluno, os quais têm os seus pilares em John Dewey e na sua doutrina filosófica, assim como em outros educadores e psicólogos do século passado que defenderam o *pensamento cognitivo: o conhecimento, em vez de ser objectivo e fixo, é de certa forma pessoal, social e cultural*, ou seja, o conhecimento é algo construído pelo próprio aprendiz através da sua experiência, individual e única. *Esta visão, muitas vezes referida como “perspectiva construtivista” do ensino e da aprendizagem, requer um conjunto significativamente diferente de comportamentos por parte dos professores e dos seus alunos, assim como diferentes abordagens para a gestão da sala de aula e para a avaliação.*<sup>82</sup>

#### 2.2.1. Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa caracteriza-se por trabalho de equipa, devendo os grupos ser constituídos por alunos com diferentes níveis de realização e orientados pelo professor. Os seus objetivos prendem-se com a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de competências sociais, sendo obrigatória a participação/cooperação de todos os elementos para poderem atingir os objetivos propostos, ou seja, para atingirem o sucesso.

Sosin e Sosin referem mesmo que

Ao ensinar capacidades sociais, o professor tem uma excelente oportunidade para melhorar a vida dos alunos, possivelmente muito mais do que ensinando qualquer tópico de qualquer matéria. Esta importante função do professor pode ser o aspecto mais gratificante da tarefa de qualquer professor.

Este método de ensino surgiu com a ideia de que a sala de aula deve ser uma democracia em miniatura, pelo que os alunos se organizam em pequenos grupos, onde têm de arranjar soluções para determinados problemas, interagindo uns com os outros, ou seja, como diria Dewey, *um laboratório para a aprendizagem da vida real.*<sup>83</sup>

---

<sup>81</sup> Antunes *in* Polis, 2008: 18 - 19.

<sup>82</sup> Arends, 2008: 339.

<sup>83</sup> Dewey e Thelen *in* Arends, 2008: 346.

Farinha defende que (...) *um contexto cooperativo é a melhor forma ou talvez a única pela qual a integração de crianças diferentes sejam realmente eficazes e satisfatórias.*<sup>84</sup>

Segundo David e Myra Sosin,

As técnicas de aprendizagem cooperativa podem ser um veículo eficaz para fomentar as interações sociais positivas entre alunos. Especificamente para o aluno com DDA, a integração num pequeno grupo de trabalho pode ajudá-lo a concentrar-se mais e melhor do que num grupo grande, bem como a comportar-se com os seus colegas de um modo mais aceitável. O professor pode aumentar as possibilidades de sucesso do aluno nos grupos de aprendizagem cooperativa precedendo o trabalho de grupo de actividades que fomentem o espírito de equipa.<sup>85</sup>

Assim sendo, a aprendizagem cooperativa pretende uma interação dos alunos com o professor e entre os próprios pares, encoraja *a inquirição pelo aluno e a exploração de ideias (...), requer um ambiente de aprendizagem livre de ameaças e caracterizado pela autonomia e pelo apoio e é utilizada para ensinar competências sociais importantes.*<sup>86</sup>

### 2.2.2. Método experimental<sup>87</sup>

Este método tem como característica a descoberta de conhecimentos através de atividades práticas, havendo participação ativa dos alunos com a orientação do professor e desenvolvendo-se processos de raciocínio e investigação de tipo indutivo.

O método experimental permite aprender e trabalhar com o método científico (observação, identificação do problema, discussão, formulação de uma hipótese, pesquisa, recolha e análise da informação, dedução e apresentação da conclusão), ou seja, aprende-se experimentando-se, através da realização de projetos de trabalho próprios.

### 2.2.3. Método de discussão<sup>88</sup>

O objetivo a atingir com este método é ensinar a aprender a pensar e a elaborar um raciocínio próprio, havendo troca de ideias: pretende-se a compreensão de conceitos, o envolvimento e compromisso (não dependendo em exclusivo do professor) e, por fim, o

---

<sup>84</sup> Farinha, 2004: 29, citando Johnson *et al*, 1983: 29, cit. in Ovejero, 1988: 254.

<sup>85</sup> Sosin & Sosin, 2006: 84.

<sup>86</sup> Arends, 2008: 340.

<sup>87</sup> Ndirangu, s.d.: 67.

<sup>88</sup> Ndirangu, s.d.: 70; Arends refere-se ao mesmo método como *discussão em sala de aula*.

desenvolvimento de competências de comunicação e processos de pensamento (os alunos expressam as suas ideias e os professores conseguem corrigi-los ou elogiá-los).<sup>89</sup>

Como defende Mary Budd Rowe, *É quando falamos sobre o que fizemos e observámos, e discutimos sobre o que fazemos das nossas experiências, que as ideias se multiplicam, se refinam e acabam por produzir novas questões e futuras explorações.*<sup>90</sup>

Neste método, o professor assume o papel de intermediário: coloca problemas, faz perguntas e promove o diálogo. Porém, o trabalho da formulação e discussão das ideias cabe ao aluno, individualmente ou em grupo.

#### 2.2.4. Tutoria entre pares<sup>91</sup>

Este método pode ser usado quando se procura colmatar as necessidades evidenciadas pelos alunos. Ou seja, (...) *Se determinados alunos são colocados numa turma em que a maioria aprende rapidamente, podem nunca apanhar os outros, a não ser que os seus problemas concretos sejam identificados e remediados.* Além disso, a *tutoria entre pares (alunos lentos ou muito jovens tutorados por outros mais adiantados) parece funcionar quase tão bem como a tutoria exercida pelo professor.*

Em vez de ser o professor a dar as explicações, um colega da turma trabalha com o aluno que possa estar mais atrasado na apreensão/aquisição dos conteúdos. A escolha do tutor é importante e o tutorando terá um “explicador” no mesmo estágio de raciocínio, o que facilitará a compreensão.

Esta prática não traz apenas vantagens para aquele que beneficia dela, mas também para o aluno que desempenha o papel de tutor:

A necessidade de organizar as próprias ideias da pessoa para as transmitir de maneira inteligível aos outros, de ter consciência do valor do tempo e de aprender estratégias de organização e competências sociais são provavelmente as razões fundamentais para que haja benefícios para o tutor.<sup>92</sup>

Outros métodos existem, mas não foram apresentados por não serem tão comuns ou por não terem sido utilizados pelos docentes cujas aulas foram observadas e, por isso, não serviam o propósito do presente trabalho.

---

<sup>89</sup> Arends, 2008: 413.

<sup>90</sup> Cit. por Arends, 2008: 414.

<sup>91</sup> Walberg & Paik, s.d.

<sup>92</sup> Walberg & Paik, s.d.: 13.

Seja como for, de acordo com Hattie<sup>93</sup>,

(...) são menos os métodos em si e mais as características dos professores e os princípios de ensino e aprendizagem eficazes, que têm maior importância no sucesso dos alunos.

Isto é, não é tanto um determinado método que faz a diferença. A diferença está enormemente relacionada com determinadas características e atitudes dos professores. Estas são tão importantes que podem melhorar muito a eficácia que a investigação atribui a determinados métodos de ensino, ou seja, a influência que o método, por si só, não potencia.

Isto é, mais do que métodos eficazes, há princípios que asseguram um bom ensino e determinadas características dos professores que permitem fazer a diferença, no que respeita ao sucesso dos alunos.

Também Arends volta a frisar que cada um dos métodos foi criado

para alcançar determinados resultados de aprendizagem em detrimento de outros e que, como resultado, cada abordagem possui vantagens e desvantagens. Nenhuma delas é necessariamente melhor do que as outras. A utilização apropriada de cada uma delas depende da natureza dos alunos e do tipo de objectivos que o professor pretende alcançar. Todas elas requerem adaptação para irem ao encontro das necessidades de alguns alunos.<sup>94</sup>

Após a apresentação dos métodos de acordo com a organização sugerida por Arends, como já explicado, parece-nos pertinente apresentar a sua comparação entre os centrados no professor e os centrados no aluno, pelo que apresentamos a grelha por ele construída.<sup>95</sup>

<b>Função</b>	<b>Modelos centrados no professor</b>	<b>Modelos centrados no aluno</b>
<b>Fundamentos teóricos</b>	Aprendizagem social, teorias comportamentais e de processamento de informação.	Teorias cognitivas e construtivistas.
<b>Papéis do professor</b>	Os professores concebem aulas com o objectivo de cumprir padrões e objectivos predeterminados; utilizam procedimentos que promovem a aquisição de conhecimentos e de competências específicas.	Os professores estabelecem condições para os alunos inquirirem; envolvem os alunos na planificação; encorajam e aceitam as ideias dos alunos; e dão-lhes autonomia e opção de escolha.
<b>Papéis do aluno</b>	Alunos frequentemente em papéis passivos ouvindo os professores ou lendo; praticando competências especificadas pelos professores.	Alunos mais frequentemente em papéis activos, interagindo com outros e participando em actividades de investigação e de resolução de problemas
<b>Tarefas de planificação</b>	Dominadas principalmente pelo professor; estreitamente correlacionadas com os padrões e os objectivos de programas curriculares predeterminados.	Equilíbrio entre professor e aluno; flexibilidade limitada por padrões e objectivos curriculares.
<b>Ambientes de aprendizagem</b>	Na sua maioria, bastante estruturado, o que não significa autoritário.	Estrutura mais livre; caracterizado por processos democráticos, opções e

<sup>93</sup> Hattie in Lopes & Silva, 2011: XII.

<sup>94</sup> Arends, 2008: 251.

<sup>95</sup> Arends, 2008: 339 - 340.

---

<b>Procedimentos de avaliação</b>	Presta-se a procedimentos e processos mais tradicionais de papel e lápis e de respostas seleccionadas.	autonomia para pensar e inquirir. Presta-se a procedimentos e processos fidedignos de avaliação do desempenho.
-----------------------------------	--	---

---

## Parte 2 – Hipóteses e Metodologia

## Capítulo 3 – Hipótesis

O trabalho aqui apresentado pretende procurar resposta a uma questão que nos colocamos no nosso dia a dia, sempre que temos de trabalhar com um aluno que apresenta a desordem já definida, através de uma hipótese:

**Hipótese (H.1.)** O método de ensino adotado influencia sempre o comportamento e os resultados de um aluno com D.D.A.H..

**Variável Independente (V.I.)** Estudo comparativo, operacionalizado em 3 casos de alunos com D.D.A.H..

**Variável Dependente (V.D.)** Análise dos comportamentos e do rendimento escolar de 3 alunos com D.D.A.H. em x contextos diferentes de aula.

## Capítulo 4 – Metodología

#### 4.1. Métodos

O presente estudo consiste numa análise comparativa de comportamentos de alunos em diferentes aulas, sendo a amostra constituída por três discentes do sexo masculino, todos com o diagnóstico de D.D.A.H. – tipo misto. Os alunos, pertencentes a uma escola básica e secundária pública, do concelho do Funchal, encontram-se em três ciclos diferentes, frequentando os 5.º, 8.º e 12.º anos. A razão de se ter escolhido um representante de cada ciclo de ensino é perceber se, com a idade, os resultados se alteram.

Para a realização dessa análise levou-se a cabo um estudo de caso, procedeu-se à observação direta de aulas, à apreciação crítica dos resultados observados e à aplicação de pequenos questionários aos docentes das turmas e aos alunos. Foram observadas três disciplinas por ciclo e, por sua vez, três aulas de quarenta e cinco minutos por disciplina.

A seleção das disciplinas a observar foi feita de acordo com o horário mais compatível com o nosso, de maneira a não alterar o trabalho realizado com os alunos que acompanhamos, uma vez que o estudo decorreu enquanto ainda trabalhávamos. Depois, as aulas foram distribuídas da maneira mais conveniente com a época do ano em que nos encontrávamos, tendo sido o aluno do secundário o primeiro a ser observado, uma vez que seria o primeiro a terminar devido à realização dos exames nacionais. As aulas respeitantes aos outros dois discentes foram distribuídas conforme a nossa conveniência horária e a dos respetivos docentes.

As observações estenderam-se por três semanas na sua totalidade. Com o pedido de autorização aos professores para nos permitirem estar nas suas salas, foi-lhes explicado que o objetivo final era o de observar os alunos com D.D.A.H., tendo sido identificados, para perceber como reagem habitualmente na sala de aula. Para tal, foi-lhes solicitado que, na medida do possível, não alterassem em nada o seu comportamento quer para com o aluno a ser estudado quer para com a respetiva turma, para que a observação fosse o mais fidedigna possível. Este pedido foi atendido por todos com exceção de uma professora do secundário, que interpelou constantemente o discente estudado ao longo das três aulas; os restantes procuraram agir conforme o faziam normalmente. Esta foi uma questão colocada aos alunos após a conclusão das observações, que afirmaram que os professores agiram como habitualmente, excetuando-se a já referida docente.

Ao solicitar o consentimento aos discentes e respetivos encarregados de educação, foi-lhes explicado que a razão do trabalho era perceber como os professores lidavam

com discentes com a sua problemática. Foi-lhes feito o mesmo pedido de se portarem como habitualmente faziam. Após a conclusão das observações, os docentes confirmaram que os comportamentos se mantiveram como sempre, apesar de, na primeira aula de cada um dos alunos, no primeiro quarto de hora sensivelmente, os docentes terem notado uma ligeira mudança de postura por parte das turmas – devida, naturalmente, à presença estranha da observadora na sala -, a qual, rapidamente, voltou ao normal.

Nos questionários aos alunos, para além da questão do comportamento do docente, outras perguntas foram colocadas, nomeadamente as disciplinas de que mais e menos gostavam, o tipo de professor que mais e menos gostavam e o método a utilizar durante as aulas que mais e menos gostavam.

No que concerne às turmas, a justificação apresentada para a presença de um elemento estranho na sala foi dada pelo primeiro colega a ser observado aquando do pedido de autorização, sendo a mesma utilizada em todas as turmas – a observadora estava na sala para ajudar os professores a descobrir novas estratégias para dar aulas. Não foi dado muito relevo à questão e, apesar de ter sido dada a oportunidade de colocarem questões, nenhum aluno se manifestou, e, no global, as turmas não mostraram grande interesse pela presença intrusa na sala. Obviamente, na primeira aula observada de cada turma houve alguma curiosidade no início, mas rapidamente se voltaram para a frente quase que esquecendo o novo elemento e agindo normalmente. Das três turmas, os alunos do 5.º ano foram, sem dúvida, os mais curiosos e os que demoraram um pouco mais a abstrair-se, fazendo inclusive muitas perguntas nos corredores sempre que encontravam a observadora.

Na sala de aula, sentámo-nos sempre no fundo, nunca ocupando um lugar já utilizado, de forma a minimizar a interferência. Normalmente, chegávamos antes dos alunos, juntamente com o docente da turma, e ocupávamos o nosso lugar, esperando pela entrada dos alunos.

Os instrumentos utilizados na observação das aulas foram grelhas criadas para o efeito, tendo sido traçados os itens a serem observados de acordo com a pesquisa realizada. O registo dos dados foi feito de forma quantitativa e qualitativa.

Simultaneamente, registaram-se aspetos considerados relevantes para a análise dos dados obtidos, ainda que não estivessem dentro do âmbito do estudo, como por exemplo a relação que transparecia entre o docente e o aluno observado, entre o docente e a turma e entre a turma e o aluno em questão.

#### *4.1.1. Estudo de caso*

##### *Caracterização do Meio*

A Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco situa-se na freguesia de São Martinho, a qual é constituída por dezasseis sítios, sendo os seus habitantes cerca de vinte mil. É uma freguesia urbana, dedicando-se a sua população, essencialmente, à hotelaria e à indústria e comércio, apesar de uma parte da população depender da atividade agrícola.

A freguesia oferece vários serviços de apoio à sua população, nomeadamente diversos estabelecimentos de ensino, um centro de saúde, várias associações desportivas e culturais e associações de carácter social.

A escolaridade dos residentes varia um pouco, sendo um dos seus bairros, o da Nazaré, habitado por uma classe desfavorecida a nível económico e bastante problemática a nível social, apresentando um maior número de iliteracia.

Desta forma, a população estudantil recebida pela escola é bastante díspar, uma vez que também são recebidos alunos de outras zonas da cidade do Funchal, devido à vasta oferta educativa do estabelecimento de ensino.

##### *Caracterização da Escola*

A Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco foi criada em 1968, mudando várias vezes a sua localização. O edifício atual, sito no Caminho da Fé, próximo do Estádio dos Barreiros, é de 1989. O nome foi-lhe atribuído no sentido de homenagear um dos navegadores que, juntamente com Tristão Vaz Teixeira, descobriu a ilha da Madeira.

O estabelecimento é bastante amplo, estando dividido em três blocos, de dois pisos cada. Os espaços interiores estão concebidos para acolher alunos com deficiências motoras, havendo, inclusive, um elevador no corredor central.

O horário de funcionamento divide-se em três turnos: o da manhã, o da tarde e o noturno.

Quanto à comunidade educativa, o corpo docente é bastante estável, havendo, este ano letivo, um total de 255 professores, na sua maioria pertencentes ao quadro da própria escola. O número de docentes com contrato a termo determinado é reduzido, sendo o grupo bastante estável.

No respeitante aos alunos, este ano, totalizam quase mil e seiscentos, distribuídos pelos vários cursos que a escola tem para oferecer: básico (2.º e 3.º ciclos), secundário, cursos de educação e formação (CEF – ensino básico), profissionalizante (secundário),

currículos alternativos (ensino básico) e cursos de educação e formação de adultos (EFA). Devido a esta panóplia de cursos, a escola recebe discentes de toda a cidade do Funchal e, até, de concelhos vizinhos.

Em relação ao pessoal não docente, para além dos auxiliares de ação educativa, a escola tem dois psicólogos, uma educadora social, técnicos de informática, técnicos auxiliares de biblioteca, arquivo e documentação, assistentes administrativos, auxiliares técnicos, telefonistas e jardineiros.

A escola tem uma vasta oferta de clubes e projetos, onde os alunos se podem inscrever livremente; por vezes, devido às suas características, os discentes são encaminhados pelos professores de acordo com as necessidades apresentadas.

### *Caracterização das Turmas*

#### *5.º ano*

A turma do 5.º ano pertence ao turno da manhã. Não é problemática a nível do comportamento, havendo apenas um caso que precisa de um maior controlo por parte dos docentes, mas é barulhenta, pois os alunos apresentam uma grande imaturidade e estão constantemente a conversar. No que diz respeito ao aproveitamento, apresenta, no geral, resultados satisfatórios.

É constituída por 23 alunos (oito rapazes e quinze raparigas). A média de idades é de onze anos, sendo a mínima de dez e a máxima de doze. Para além do aluno observado, há mais dois alunos inscritos nos serviços da Educação Especial, com o diagnóstico de dificuldades no funcionamento intelectual.

A nível do agregado familiar, a maior parte dos alunos vive com os dois pais e com os irmãos, alguns deles partilhando a casa com outros elementos da família; oito dos discentes do grupo são filhos de pais separados a viver com a mãe ou o pai.

O Conselho de Turma é constituído por alguns docentes pertencentes ao quadro de nomeação definitiva (PQND), sendo dois contratados e os restantes do quadro de zona pedagógica (PQZP).

#### *8.º ano*

A turma do 8.º ano pertence ao turno da manhã. A nível da conduta não apresenta problemas, tendo os casos mais complexos a nível comportamental saído da turma no ano letivo anterior por terem reprovado, embora sejam bastante conversadores; a nível

do aproveitamento apresentam resultados oscilantes, havendo alunos bons, médios e fracos.

É um grupo constituído por 23 alunos (oito rapazes e quinze raparigas). A média de idades é de treze anos, sendo a mínima de doze e a máxima de treze. O aluno observado é o único da turma que integra o regime educativo especial, estando bem integrado no conjunto.

A nível do agregado familiar, a maior parte dos alunos vive com os dois pais e com os irmãos, alguns deles, à semelhança da turma anterior, partilhando a casa com outros elementos da família. São nove os filhos de pais separados a viver com a mãe.

O Conselho de Turma é constituído maioritariamente por docentes pertencentes ao quadro de nomeação definitiva, sendo os restantes do quadro de zona pedagógica.

Em relação ao ano letivo transato, manteve oito docentes, entre eles a diretora de turma, sendo que a relação entre os professores e o grupo turma é, na maioria, de grande cumplicidade.

#### *12.º ano*

A turma do 12.º ano pertence igualmente ao turno da manhã, reunindo alunos de dois cursos, Línguas e Humanidades e Artes. No entanto, os dois grupos só se encontram em duas disciplinas, Português e Educação Física, dividindo-se depois pelas várias opções. No respeitante ao aproveitamento, é um grupo bastante heterogéneo, havendo todo o tipo de resultados. A nível comportamental, a grande turma é problemática, pois a turma das Artes é conflituosa e contagia o restante grupo. O grupo das Línguas e Humanidades, ao qual pertence o aluno observado, é bastante coeso e apresenta um bom comportamento.

A grande turma é constituída por 21 alunos (dez rapazes e onze raparigas). A média de idades é de dezanove anos, sendo a mínima de dezoito e a máxima de vinte e dois.

Para além do aluno observado, há uma outra discente que beneficia dos serviços especializados, por estar diagnosticada com dificuldades no funcionamento intelectual, a qual faz parte da turma das Artes.

A nível do agregado familiar, praticamente todos os alunos vivem com os dois pais e com os irmãos; são quatro os filhos de pais separados a viver com as mães/os pais.

O Conselho de Turma é constituído por docentes pertencentes ao quadro de nomeação definitiva. Comparativamente ao ano letivo transato, manteve dois docentes.

De uma forma geral, os três conselhos de turma são constituídos por docentes interessados e preocupados, procurando inteirar-se sobre a problemática dos alunos e, com poucas exceções, solicitando ajuda sempre que necessário.

No início do ano, foram fornecidas aos Conselhos de Turma informações sobre a Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade, tendo sido apresentadas algumas estratégias a aplicar com cada um dos alunos. No caso dos alunos que já pertenciam à escola, as estratégias já se sabiam funcionais e foram sendo melhoradas; em relação ao aluno do 5.º ano, foram sugeridas as mais comuns para o diagnóstico, as quais foram aperfeiçoadas ao longo do ano, à medida que o conselho de turma ia conhecendo o discente.

### *Caracterização dos Alunos*

#### *Aluno A (2.º ciclo)*

#### Contexto familiar

O discente tem 12 anos. Os pais estão separados e ambos já têm uma nova família. O aluno vive com a mãe, o padrasto e uma irmã ainda bebé, visitando o pai aos fins de semana.

O jovem é conversador, brincalhão, com grandes dificuldades em terminar uma conversa, mesmo que iniciada por ele, extremamente impulsivo e muito distraído, sendo medicado, embora interrompa a *Concerta* nas interrupções letivas e nos fins de semana.

#### Percurso escolar

O aluno frequentou este ano letivo (2012/2013) o 5.º ano de escolaridade, tendo transitado para o 6.º. Apresenta duas retenções no 1.º ciclo (1.º e 4.º anos), tendo sido diagnosticado aquando da primeira retenção, ocasião em que iniciou a medicação. A sua retenção no 4.º ano deu-se devido à sua grande imaturidade, tendo sido aprovada pela encarregada de educação.

O aluno não gosta muito da escola (do ambiente estruturado), raramente faz os trabalhos de casa, é desorganizado, perdendo muitas vezes o material, e, por vezes, perturba as aulas, havendo alguns docentes com quem entra em confronto. Tem um ritmo lento de trabalho, dificuldade no cumprimento de regras sociais e no correto

relacionamento com colegas e adultos. A sua capacidade de atenção/concentração é reduzida, especialmente em tarefas relacionadas com a leitura, escrita e raciocínio lógico.

Segundo a encarregada de educação (mãe), o pai não concorda que o filho seja medicado, estando constantemente a falar ao educando dos efeitos secundários perversos da medicação. Esta situação fez com que o aluno começasse a recusar a tomar a medicação e, para testar o resultado, no primeiro período deste ano (5.º ano), a mãe não lhe deu o comprimido diário. Como consequência, a atenção e o comportamento do discente tornaram-se muito difíceis, pois o jovem ainda é demasiado imaturo e não consegue controlar minimamente a sua impulsividade. Desta forma, obteve nível negativo a todas as disciplinas e várias participações disciplinares. Quando regressou às aulas no 2.º período, já veio devidamente medicado e as alterações foram notórias, tendo melhorado significativamente os resultados e, principalmente, o comportamento, tendo melhorado bastante o seu relacionamento com a maior parte do conselho de turma.

A encarregada de educação é preocupada, atenta e bastante assídua à escola, acompanha o processo de aprendizagem do filho, solicita ajuda quando não sabe/consegue resolver alguma situação que eventualmente surja e apresenta sugestões de soluções para alguns problemas.

#### *Aluno B (3.º ciclo)*

##### Contexto familiar

O discente tem 14 anos e é o filho mais novo de uma fratria de dois. Os pais estão divorciados e o jovem vive com o pai e a irmã, tendo contacto frequente com a mãe, que tem uma outra família e que está grávida. A irmã mais velha frequenta o mesmo estabelecimento de ensino e, por vezes, apoia-o nos estudos, embora não tenham uma boa relação, estando quase sempre a discutir.

É um jovem pouco conversador, bastante perspicaz, muito dinâmico e com tiques (olhos e mãos), sendo medicado, mas suspendendo a *Ritalina* nas interrupções letivas e durante os fins de semana.

##### Percurso escolar

Este ano frequentou o 8.º ano, tendo transitado para o 9.º. O seu percurso escolar foi regular, apresentando apenas uma retenção no 3.º ano. Logo no 1.º ano foi observado pelos serviços da Educação Especial, sendo integrado no regime educativo especial por apresentar muitas dificuldades de atenção/concentração, impulsividade e excessiva

atividade física - o que fazia com que perturbasse constantemente a aula - e, ainda, instabilidade emocional e comportamental.

O aluno é minimamente cumpridor na sala de aula, principalmente nas disciplinas que mais aprecia, mas gosta da escola essencialmente para poder estar com os amigos; é muito desorganizado e com pouca apetência para a realização dos trabalhos de casa, esquecendo-se repetidamente do material escolar ou, ainda, trocando-o entre as várias disciplinas.

O jovem não é acompanhado de forma sistemática em casa, pelo que, muitas vezes, não há tempo suficiente de estudo, ficando os resultados aquém das capacidades demonstradas em determinadas ocasiões. No entanto, quando decide empenhar-se, apresenta bons resultados, sendo várias as ocasiões em que consegue subir vários níveis negativos para resultados francamente bons.

O encarregado de educação (pai) nem sempre concordou com a medicação, sendo da opinião que o educando já é “suficientemente grande para tomar juízo” e deixar de depender da medicação. À semelhança do jovem supra apresentado, no início deste ano letivo, o aluno não foi medicado, tendo o resultado sido caótico: diversos níveis negativos e algumas participações disciplinares. Esta é uma situação que se repete todos os anos. O jovem já explicou que a mãe é a favor da terapêutica e, conseqüentemente, o pai impede-o de a fazer. Normalmente, é necessário trabalhar o encarregado de educação de forma a sensibilizá-lo para o problema e mostrar-lhe que, sem a medicação tomada diariamente, o filho não consegue concentrar-se e realizar as atividades propostas para ter sucesso. Normalmente, após essa “intervenção”, o senhor volta a ministrar a medicação ao educando e este, até agora, consegue recuperar o tempo perdido. Raramente, o progenitor vem à escola inteirar-se da situação do educando, sendo necessário convocá-lo todas as vezes.

### *Aluno C (secundário)*

#### Contexto familiar

O aluno tem 19 anos e vive com os pais, que estão empregados, e com um irmão mais velho, o qual se ausentou, pela primeira vez este ano, para estudar no continente. Esta ausência contribuiu para alguma desorientação do aluno, uma vez que o irmão funcionava como suporte a nível académico e afetivo.

É um jovem muito autónomo, resolvendo todas as situações que lhe surgem de uma forma bastante expedita, muitas vezes sem refletir, por querer desembaraçar-se rapidamente das tarefas, o que nem sempre traz bons resultados. É medicado

diariamente, suspendendo a *Concerta* nas interrupções letivas e aos fins de semana. No entanto, continua a ser um jovem muito impulsivo, com uma grande dificuldade em manter-se quieto, embora já denote algum autocontrolo na maior parte das situações do dia a dia.

#### Percurso escolar

Este ano, o discente frequentou o 12.º ano, tendo terminado o secundário e concorrido para o ensino superior.

No seu percurso regista uma retenção no 3.º ciclo, mais concretamente no 7.º ano. Quando repetiu o ano, foi integrado no regime educativo especial, apesar de ter sido diagnosticado na pré-escola. Até ao momento não tinha sido abrangido porque o médico acompanhante não achava necessário, uma vez que o aluno tinha ótimas capacidades cognitivas e acompanhava bem o ritmo da turma. No entanto, devido aos seus comportamentos bastante perturbadores, não conseguiu bons resultados, não tendo beneficiado de diferenciação pedagógica nem de apoio por parte do conselho de turma. A encarregada de educação (mãe) procurou informar-se junto da equipa da Educação Especial da escola sobre os procedimentos a ter e acabou por inscrever o aluno nos serviços especializados, tendo ele recebido o apoio necessário a partir de então.

A mãe é uma pessoa extremamente preocupada, comparecendo na escola com bastante frequência para se inteirar dos comportamentos e resultados do educando, quer com o diretor de turma quer com a professora especializada. Este controlo sistemático faz com que o aluno se sinta “vigiado” e procure sempre cumprir o solicitado da melhor forma possível, sendo os resultados positivos. É uma encarregada de educação que procura apresentar estratégias que ajudem os docentes a lidar com o filho e está sempre disponível para acatar todas as sugestões, solicitando muitas vezes ajuda para solucionar algumas questões. Além disso, informa-se sobre a problemática e tenta estar por dentro das “novidades” que, eventualmente, possam ajudar o educando a ter mais sucesso. Por exemplo, ouvindo falar que a acupuntura teria um efeito relaxante, resolveu experimentá-la no educando e, percebendo que o filho fica mais calmo depois da sua aplicação, envia-o para uma sessão antes das levas de testes. Inicialmente relutante, neste momento é o jovem que pede para as sessões serem marcadas, pois diz sentir-se melhor depois de “fazer as agulhas”.

## Capítulo 5 – Análise das observações

### *5.1. Análise das observações e dos resultados obtidos*

A análise dos dados realizou-se através do cruzamento dos registos das observações realizadas às aulas (três aulas de 45 minutos por três disciplinas em cada um dos ciclos).

Partindo de uma simples averiguação, verificámos que, com exceção de duas disciplinas, onde apenas um método foi posto em prática, os docentes utilizaram uma “mistura” de métodos, com predominância para os centrados no professor, mas intercalados com os focados no aluno.

Os mais utilizados foram o método expositivo e o método demonstrativo, havendo uma tendência para um maior uso do primeiro à medida que o nível de escolaridade aumentava<sup>96</sup>. Verificámos, igualmente, que foram escolhidos apenas dois métodos centrados nos discentes, tendo sido mais usados pelos docentes que lecionam o 2.º ciclo.

#### *5.1.1. Métodos centrados nos professores*

##### *Método expositivo*

Começando pelos métodos focados nos docentes, dois destes (no total dos nove), como referido anteriormente, utilizaram apenas um método ao longo das aulas observadas, que foi precisamente o expositivo, um deles no secundário e o outro no 2.º ciclo.

Quando este foi aplicado, os discentes apresentaram, na maior parte das aulas observadas, comportamentos similares, mostrando-se distraídos ou, então, com uma atenção muito inconstante.

Além disso, não houve participação por parte dos alunos, ou, quando existiu, não houve o cumprimento das regras, pelo que os aprendentes respondiam sem solicitar autorização ou interrompiam sem uma razão válida, o que resultou, invariavelmente, em reprimendas.

No entanto, o aluno do 8.º ano, apesar de em uma das disciplinas ter adotado o mesmo comportamento verificado nos outros dois alunos, mostrou ser uma exceção. A exposição foi um método usado pelas três professoras do 3.º ciclo, tendo sido intercalada com outros métodos. Em duas das disciplinas, contrariamente aos colegas dos outros anos, o aluno mostrou-se atento, tendo registado a informação necessária e até

---

<sup>96</sup> Arends, 2008: 256. “A quantidade de tempo dedicada à apresentação e à exposição de informação aumenta nos anos mais avançados do 1.º ciclo e nos 2.º e 3.º ciclos (Dunkin & Biddle, 1974; Rosenshine & Stevens, 1986; Stronge, 2002).”

interrompendo regradamente para colocar dúvidas e solicitar a explicação/apoio das docentes.

Falando com o aluno, percebemos que as aulas em que o seu comportamento foi diferente do dos colegas eram as suas preferidas, sendo as professoras as de que mais gostava por serem muito dinâmicas e “explica(re)m bem”. A primeira disciplina, aquela em que adotou comportamentos parecidos aos dos colegas observados, foi precisamente aquela de que menos gostava, embora, mesmo assim, ainda tivesse registado alguma informação.<sup>97</sup>

### *Método demonstrativo*

O método demonstrativo foi usado tantas vezes quantas o expositivo. O comportamento adotado pelos alunos foi bastante similar, excetuando-se as duas disciplinas do 8.º ano, em que o discente demonstrou as mesmas atitudes já apresentadas anteriormente. No geral, a atenção foi variando ao longo das aulas, não tendo sido possível perceber claramente as razões que levavam os discentes a estarem atentos ou desatentos: uma situação foi tão recorrente como a outra, havendo alturas em que parecia que qualquer um dos jovens estava perfeitamente atento e outras em que, repentinamente, a atenção era desviada por algum motivo (se, por vezes, a desatenção parecia resultar da conversa entre colegas, do deixar cair algum objeto no chão, de um barulho qualquer vindo do exterior, por outras percebia-se que o aluno estava ensimesmado).

A participação também foi bastante oscilante, nunca tendo sido ativa; era necessário haver a interpelação direta por parte do professor ou, então, se o discente mostrava intenção de participar, mas não era de imediato atendido, desistia rapidamente do propósito e procurava ocupar o seu tempo de outra forma. Esta situação deu-se com os três aprendentes, com maior incidência no que frequenta o 5.º ano.

No que concerne à realização do solicitado, houve cumprimento por parte dos discentes, talvez porque os professores circulavam para perceber quem estava a concretizar o proposto. Porém, à medida que a aula se ia aproximando do fim, esse cumprimento ia diminuindo. Verificou-se, igualmente, que quanto mais velho o aluno, maior o grau de aparente realização das tarefas; não sabemos se com sucesso ou não.

---

<sup>97</sup> O gostar ou não da disciplina e do(a) professor(a) são fatores que parecem influenciar o comportamento dos três aprendentes: na(s) disciplina(s) preferida(s), a atenção, a realização e a participação aumentaram a maior parte das vezes, embora a impulsividade se tivesse mantido.

### *Ensino de conceitos*

Um outro método que foi posto em prática nos três ciclos foi o de ensino de conceitos. No 8.º ano foi usado em duas disciplinas, enquanto nos outros anos em uma disciplina cada.

O comportamento dos aprendentes variou conforme os anos.

Assim, no 5.º, o aluno participou, mas não de forma assertiva, muitas vezes perturbando a aula pela maneira como interpelava o professor para dar as respostas; além disso, manteve-se a maior parte do tempo distraído, não realizando o solicitado pelo docente, interrompendo algumas vezes e procurando desviar a atenção dos colegas de trabalho.

No 3.º ciclo, o método foi aplicado nas duas disciplinas preferidas do discente, pelo que o comportamento verificado foi similar ao da aplicação dos métodos supracitados: bastante atenção, realização do proposto pelas docentes e participação ativa; a impulsividade foi sendo controlada, registando-se alguns comportamentos mais irrefletidos à medida que a aula ia chegando ao seu término.

No secundário, o aluno manteve-se aparentemente atento e foi realizando o solicitado, conquanto a um ritmo bastante lento, tendo sido a sua participação oscilante e só concretizada quando interpelado pela professora; a sua impulsividade manteve-se controlada.

#### *5.1.2. Métodos centrados nos alunos*

##### *Aprendizagem cooperativa*

A aprendizagem cooperativa foi utilizada apenas uma vez e no 5.º ano. A docente explicou que ainda não tinha conseguido implementar completamente o método porque a turma era barulhenta, pelo que teve de adaptar alguns dos procedimentos; no entanto, já notava progressos desde o início do ano letivo, altura em que resolveu principiar a experiência.

Ao longo da aula, o discente apresentou alguns momentos de distração, mas a maior parte do tempo mostrou-se atento, tendo realizado o solicitado e apresentado uma participação ativa, trabalhando com os colegas da equipa, desde o expor ideias, chamar a atenção dos colegas, solicitar o apoio da docente quando havia alguma dúvida ou impasse até ao assumir a liderança do grupo, se bem que não era esta a sua função. Porém, teve muita dificuldade em se restringir ao seu local de trabalho, indo muitas vezes aos grupos dos colegas solicitar material ou fazer alguma pergunta ou, simplesmente, dar

uma volta pela sala, o que foi sempre permitido pela professora, uma vez que esta percebe que o aluno tem necessidade de se movimentar de vez em quando devido às suas características intrínsecas, não o fazendo por ter vontade de perturbar a aula<sup>98</sup>. A sua grande dificuldade em abstrair-se dos estímulos à sua volta (os grupos estavam todos a trabalhar e, conseqüentemente, havia algum ruído de fundo) poderá justificar a sua incapacidade em controlar a sua impulsividade, como explica Antunes.<sup>99</sup>

### *Tutoria de pares*

A tutoria de pares foi posta em prática com os três alunos estudados.

O método foi utilizado em duas disciplinas no 5.º ano e em uma quer no 8.º quer no 12.º anos. O papel desempenhado variou: no 3.º ciclo, o aluno observado foi o tutor, orientando ele um colega, contrariamente aos outros dois aprendentes, que foram os tutorados.

A tutoria entre pares foi sempre posta em prática entre outros métodos: as aulas nunca começaram ou terminaram com o seu emprego, funcionando um pouco como recurso entre métodos.

A observação das atividades permitiu-nos verificar uma grande atenção e a realização completa do solicitado por parte dos alunos, assim como uma diminuição das atitudes impulsivas.

Os discentes tutorados recorriam ao tutor sempre que precisavam de apoio e ouviam-no atentamente, seguindo as orientações dadas e registando a informação. O aprendente do secundário solicitou à sua tutora que lhe explicasse de novo um dos conteúdos lecionados porque não o tinha percebido e registou toda a informação que lhe foi dada pela colega, chamando depois a professora para lhe expor o que tinha aprendido, exibindo uma grande satisfação quando esta o elogiou.

O aluno do 5.º ano e o seu tutor mantiveram conversas paralelas às tarefas, mas realizaram o sugerido, tendo sido dos primeiros a terminar a tarefa atribuída e aqueles que quiseram, logo que solicitado, partilhar os resultados com o resto da turma.

O aluno do 8.º ano, que desempenhou o papel de tutor, não permitiu que o colega se distraísse enquanto trabalhavam: todas as vezes que o companheiro procurava desviar-se do assunto, o discente repreendia-o e “obrigava-o” a resolver o que tinha sido solicitado. Curiosamente, adotou sempre uma atitude calma, esperando que o colega

---

<sup>98</sup> Esta é uma das sugestões apresentadas pelos vários autores no respeitante à intervenção com alunos com D.D.A.H.

<sup>99</sup> Antunes, 2009: 144.

terminasse as tarefas para poder avançar com a explicação da seguinte, o que, à partida, era inesperado, uma vez que é um jovem bastante impulsivo. Porém, enquanto esperava que o colega concluísse o trabalho sem o apressar, não conseguia parar de se movimentar, ora com os pés, ora com a caneta, ora no caderno.

No cômputo geral, a impulsividade, característica típica da D.D.A.H., independentemente do método em questão, foi recorrente nos três alunos, tendo sido constante no aprendiz do 5.º ano; os outros dois alunos mostraram, por vezes, algum controlo, evitando levantar-se, conversar ou mexer no material.

No entanto, à medida que as aulas se aproximaram do seu término, independentemente do método em uso, a capacidade de concentração diminuiu e a impulsividade aumentou. O aluno do 2.º ciclo, por exemplo, arrumou o material na mochila e levantou-se para ajudar os colegas a fazer o mesmo duas vezes em aulas e dias diferentes, não conseguindo manter-se no lugar mesmo quando um dos docentes se colocou ao seu lado.<sup>100</sup> Foi notório o cansaço em qualquer um dos discentes no final de cada aula.

Pareceu-nos, igualmente, que a irrequietude foi diretamente proporcional ao ambiente mais ou menos estruturado da aula – quanto mais organizado e regrado o ambiente, mais calmo o aluno se mostrou (se bem que nunca quieto).

## *5.2. Comparação dos diferentes métodos de ensino*

Após analisar os comportamentos registados aquando do uso de cinco métodos de estudo - expositivo, demonstrativo, ensino de conceitos, aprendizagem cooperativa e tutoria de pares -, procurámos estabelecer uma comparação entre estes para tentar perceber qual o mais eficaz – caso o haja -, de forma a aplicá-lo aos discentes com o diagnóstico de Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade e ajudá-los no seu dia a dia.

Dos cinco métodos utilizados pelos docentes, quatro foram aplicados aos três alunos estudados, pelo que o facto de a aprendizagem cooperativa não ter sido

---

<sup>100</sup> As duas aulas em que este comportamento se verificou coincidiram no horário, imediatamente antes do almoço, ou seja, num final de uma manhã completa de aulas, o que poderá justificar a atitude irrequieta do aluno.

implementada a todos os discentes não nos permite tirar uma conclusão geral para o seu uso.

### *Tutoria de pares*

Dos métodos utilizados com os três alunos, o que reuniu comportamentos mais “positivos” por parte dos discentes, nomeadamente a atenção, a participação nas aulas e a realização das tarefas solicitadas, foi a tutoria de pares, método centrado nos alunos, tendo sido, equitativamente, o que controlou melhor as atitudes mais impulsivas, pelo que vimos anteriormente na análise das aulas observadas.

Todos os professores esclareceram que a sua implementação foi difícil, pois é necessário prestar diversas explicações e nem sempre os pares são funcionais, o que obriga a fazer muitas alterações até encontrar uma dupla que resulte. No entanto, após a sua interiorização, os alunos trabalham muito bem, quer apresentem necessidades educativas especiais ou não.

A aplicação deste método não foi posta em prática exclusivamente com os discentes em estudo nem se prolongou por um longo período de tempo, mas, segundo os docentes, serve para “acalmar os ânimos”, contribuindo para “equilibrar” os comportamentos dos estudantes.

Os dois alunos tutorados reagiram bem no trabalho com os seus tutores e o aluno tutor que estava a ser observado pareceu apreciar muito o facto de estar no papel do professor.

### *Método expositivo*

Por sua vez, o método que originou o maior consenso quanto aos comportamentos “negativos” por parte dos aprendentes foi o expositivo, método centrado nos professores, tendo sido o que permitiu que os discentes se mantivessem mais vezes e mais tempo distraídos, pouco participativos e não registando as informações dadas. No entanto, um dos discentes adotou comportamentos bastante positivos em duas das disciplinas em que este método foi usado devido ao dinamismo das professoras. Tal como Sosin defende, quanto mais envolvido estiver o docente, menos distraído estará o aluno.<sup>101</sup>

Portanto, apesar de não ter funcionado com a maioria dos discentes observados, o método expositivo poderá ter bons resultados desde que não nos esqueçamos de que é necessário adaptar os nossos objetivos à realidade daqueles que nos ouvem, pois estes

---

<sup>101</sup> Sosin & Sosin, 2006: 23 - 24.

são todos diferentes, exigindo, por isso, cada vez mais, um acompanhamento mais individualizado.<sup>102</sup>

#### *Método demonstrativo*

No que concerne ao método demonstrativo, usado tantas vezes como o expositivo, os resultados foram um pouco melhores, se confrontarmos ambos quanto ao cumprimento na realização das tarefas, talvez porque os professores circulavam pela sala e os discentes se viam obrigados a fazer o solicitado. A tomada de atenção e a participação também melhoraram um pouco, mas foram bastante oscilantes e, comparativamente aos resultados conseguidos pela tutoria entre pares, por exemplo, ficaram bastante abaixo.

#### *Ensino de conceitos*

O ensino de conceitos apresentou resultados mais diversos do que os restantes métodos: quando o método foi usado nas disciplinas preferidas do aluno do 3.º ciclo, registaram-se resultados bastante positivos, pois o discente, à semelhança do que já tinha vindo a acontecer, participou ativamente e realizou tudo o que lhe foi proposto. Com os restantes dois aprendentes encontrámos comportamentos oscilantes na participação e na realização das tarefas, muito semelhantes aos registados aquando o uso do método expositivo.

#### *A aprendizagem cooperativa*

Como já foi referido, a aprendizagem cooperativa foi um método aplicado apenas a um aluno, pelo que o termo de comparação não existe. No entanto, tendo em conta os comportamentos adotados pelo discente aquando da aplicação dos outros métodos, é possível perceber que este, imediatamente a seguir à tutoria entre pares, traz mais consequências positivas, pois incrementa a atenção, a participação e a realização das tarefas, bem como a interação com os pares.

Percebemos que o aluno trabalhou em equipa e procurou contribuir para o trabalho comum. Portanto, como referem Sosin e Sosin, ensinar capacidades sociais é igualmente uma função do professor, provavelmente mais importante do que ensinar uma determinada matéria.<sup>103</sup>

---

<sup>102</sup> Arends, 2008: 270.

<sup>103</sup> Sosin & Sosin, 2006: 84.

### *5.3. Contributo do estudo na adequação das estratégias e do método de ensino para alunos com D.D.A.H.*

Após esta confrontação, conseguimos perceber que os métodos que surtiram resultados mais positivos entre os discentes em estudo - diagnosticados com D.D.A.H. tipo misto - foram os centrados nos alunos, nomeadamente a tutoria entre pares e a aprendizagem cooperativa: houve uma grande participação no decorrer das aulas, uma tomada de atenção mais facilitada e uma maior realização das tarefas solicitadas, ou seja, no geral, o envolvimento dos discentes aquando da aplicação destes métodos foi maior e mais profícuo.

No entanto, todos os métodos, esteja o foco em quem estiver, são produtivos e o sucesso está em saber aplicá-los na altura certa com os alunos certos, da melhor forma possível.

A verdade é que cada vez mais se percebe que a exclusividade de um método não traz grandes benefícios aos alunos e que é necessário intercalar a panóplia que temos ao nosso dispor de maneira a podermos “agarrar” os alunos e trabalhar com eles de uma forma interessante, motivadora e que conduza a uma aprendizagem com êxitos.

Percebemos, igualmente, que a impulsividade, uma característica própria de cada um dos aprendentes, independentemente do método utilizado, esteve sempre presente, embora estivesse mais controlada em alguns casos. Aparentemente, variou de acordo com a idade do discente e com a sua relação com a disciplina e com o/a docente.

## **Conclusão**

Cada vez mais, a heterogeneidade de alunos que temos na nossa sala de aula é maior.

Cada vez mais, impõe-se gerir essa diversidade e ir ao encontro das necessidades das nossas turmas, as quais são bombardeadas constantemente por atrações que ultrapassam a escola.

Cada vez mais, é importante adaptar as nossas estratégias e métodos aos nossos discentes por forma a conduzi-los ao sucesso.

Tenso em conta esta realidade, com este estudo pretendemos perceber que relação poderia existir entre os métodos de ensino utilizados diariamente na sala de aula e os comportamentos adotados pelos alunos com o diagnóstico de D.D.A.H.. Concluimos que, para os três alunos em observação, os melhores seriam os centrados neles próprios.

Obviamente, a amostra é diminuta e não é possível alargar esta conclusão a todos os alunos com D.D.A.H., até porque vimos que outros fatores tiveram influência nas atitudes dos aprendentes, nomeadamente o facto de gostarem ou não da disciplina e do docente. Porém, o estudo desses fatores ficarão para uma futura investigação.

A limitação temporal não possibilitou que se estendesse a observação a um maior número de alunos; no entanto, permite-nos preparar melhor a intervenção com os três jovens do estudo e facilitar aos respetivos conselhos de turma uma informação mais precisa e detalhada, no respeitante às planificações das aulas e à seleção do método a aplicar com as atividades que se pretende realizar.

Esta pesquisa veio confirmar que a nossa sala é uma amálgama de seres individuais e que não podemos continuar a insistir em tratar todos por igual, pois cada aluno é único e, tendo necessidades educativas especiais ou não, merece que seja respeitada a sua singularidade.

## Referências bibliográficas

- AA.VV. (2002). *DSM-IV-TR Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais* Associação Americana de Psiquiatria. (4.<sup>a</sup> edição). Climepsi.
- Antunes, A.L. (2009). *Mal-entendidos*. (5.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Verso de Kapa.
- Arends (2008). *Aprender a ensinar*. (7.<sup>a</sup> edição). Editora McGraw-Hill.
- Bautista, R. et al. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boavida, J. E. et al. (2006). A criança hiperactiva. *Revista Saúde Infantil*. Coimbra.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2004). *A criança dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Edições Presença.
- Ceia, C. (1997). *Normas para apresentação de trabalhos científicos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Chaves, E. (1999). *Hiperactividade e dificuldades de aprendizagem. Análise e técnicas de recuperação*. Série Didáctica Ciências Aplicadas. Vila Real: UTAD.
- Cordeiro, M. (2007). *O livro da criança*. Lisboa: Edição A esfera dos livros.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. (2.<sup>a</sup> edição). Porto: Porto Editora.
- Dicionário Online de Língua Portuguesa*. Porto Editora.
- Eco, H. (1991). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Falardeau, G. (1999). *As crianças hiperactivas*. Mem Martins.
- Farinha, J. (2004). *Para um estudo das estruturas de relacionamento interpessoal em contextos educativos*.  
[http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ\\_docente/sem\\_divdif/textos\\_BC/grupos\\_educ.pdf](http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/sem_divdif/textos_BC/grupos_educ.pdf)
- Fernandes, A. (2001). Perturbação de hiperactividade com Défice de atenção. *Acta Pediatria Portuguesa*, n.º 32, pp. 91-98. Unidade de Desenvolvimento Infantil, Serviço de pediatria do Hospital de Santa Maria. Lisboa.
- Fernandes, E. & António, J. P. (2004). Perturbação de hiperactividade com défice de atenção. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, vol. 20, pp. 451-454.
- Garcia, I. M. (2001). *Hiperactividade: prevenção, avaliação e tratamento na infância*. Amadora: Mcgrow-hill.
- Garrido, C. C. (2003). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad: programa de tratamiento cognitivo-conductual*. Tese de doutoramento. Universidade de Barcelona, Faculdade de Psicologia, Espanha.

- Grigoli *et al* (s.d.). *Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas*.  
<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0810.pdf>
- Hall, P. & Hall, N.D. (2008). *Educar crianças com problemas de comportamento*. Porto: Porto Editora.
- Lacanalho, L.F. *et al*. (s.d.). *Métodos de ensino e de aprendizagem: uma análise histórica e educacional do trabalho didático*.  
[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/GT4%20PDF/M%C9TODOS%20DE%20ENSINO%20E%20DE%20APRENDIZAGEM%20UMA%20AN%C1LISE%20HIST%D3RICA.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT4%20PDF/M%C9TODOS%20DE%20ENSINO%20E%20DE%20APRENDIZAGEM%20UMA%20AN%C1LISE%20HIST%D3RICA.pdf)
- Lino, T. (2005). *Distúrbio do défice da Atenção*. Universidade Autónoma de Lisboa.  
[www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt)
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2011). *O professor faz a diferença*. Porto: Lidel.
- Ndirangu, C. W. (s.d.). *Métodos de ensino*.  
<http://oer.avu.org/bitstream/handle/123456789/272/Metodos%20de%20Ensino.pdf?sequence=2>
- Polaino-Lorente, A. & Ávila, C. (2004). *Como viver com uma criança hiperactiva. Comportamento, diagnóstico, tratamento, ajuda familiar e escolar*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Polis, B. (2008). *Só o amor o pode salvar. A vida de um rapaz que cresceu e vive com hiperactividade*. Lisboa: Verso de Kapa.
- Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Selikowitz, M. (2010). *Défice de atenção e hiperactividade*. Alfragide: Texto Editora.
- Sosin, D. & Sosin, M. (2006). *Compreender a DDAH*. Porto: Porto Editora.
- Vasquez, I. (1997). *Hiperactividade, avaliação e tratamento. Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Walberg & Paik, S. (s.d.). *Práticas educativas eficazes*.  
<http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac03port.pdf>
- Zabalza, M.A. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

## Anexos

Anexo A

Ano:

Disciplina:

Número da sessão:

Tempo de duração:

Comportamento do professor	Comportamento do aluno com D.D.A.H.							
	Atenção	Distração	Realização	Não realização	Participação	Não participação	Impulsividade	Outro
O professor apresenta os objetivos da aula								
O professor apresenta o organizador prévio								
O professor apresenta as matérias a aprender								
O professor faz perguntas								
O professor apresenta os objetivos da aula								
O professor estabelece o contexto da informação								
O professor demonstra o desempenho correto								
O professor estrutura a prática								
O professor certifica-se de que os alunos estão a desempenhar corretamente								
O professor proporciona informação acerca do desempenho do aluno								
O professor proporciona prática alargada								
O professor explica os objetivos e procedimentos da aula								
O professor dá nome aos conceitos e apresenta exemplos								
O professor dá tempo aos alunos para a aquisição do conceito								
O professor apresenta exemplos adicionais para testar a aquisição do apresentado								
O professor leva os alunos a analisar o seu próprio raciocínio								
O professor ajuda os alunos a relacionar o novo conceito com outros aprendidos anteriormente								
O professor apresenta os objetivos da aula								
O professor expõe a informação aos alunos oralmente ou através de um texto								
O professor explica aos alunos como formar equipas de aprendizagem								
O professor ajuda os grupos								
O professor presta assistência às equipas de trabalho								
O professor testa o conhecimento dos alunos								
O professor reconhece/valoriza o trabalho individual e o trabalho de grupo								
O professor apresenta os objetivos da aula								
O professor ajuda os alunos a definir e a organizar as tarefas de estudo								
O professor encoraja os alunos a recolher informações/fazer experiências/procurar soluções								
O professor assiste os alunos na preparação dos trabalhos								
O professor ajuda os alunos a refletir sobre o trabalho e os seus resultados								
O professor apresenta os objetivos da discussão								
O professor apresenta uma situação para iniciar a discussão								
O professor monitoriza as interações dos alunos								
O professor ajuda a concluir a discussão								
O professor orienta a avaliação/reflexão								
O professor explica os objetivos								
Alunos trabalham em equipa (tutor/tutorado)								
O professor orienta								
O professor certifica-se do desempenho de ambos								

## Anexo B

### Questionário Professores

- ✓ O aluno, ao longo das aulas observadas, portou-se como de costume?
- ✓ Como é escolhido o método de ensino que põe em prática?
- ✓ Que métodos costuma usar?
- ✓ É hábito ter alunos com D.D.A.H. na sua sala de aulas?

### Questionário Alunos

- ✓ O teu professor, ao longo das aulas observadas, agiu como de costume?
- ✓ Como gostas mais de aprender na sala de aula?
- ✓ Quais as tuas disciplinas preferidas?
- ✓ Quais as disciplinas de que gostas menos?