

this research, we intend to determine the methods and strategies used by primary school teachers with ADHD children. We applied a self-administered questionnaire (FILIPE, 2011) to 102 Portuguese primary school teachers. The questionnaire showed adequate reliability and construct validity. The results allow us state that, in general, teachers indicate that they use various strategies in their day-to-day work with these children, identifying more frequently those that deal directly with them, on the one hand promoting their skills and, for another, applying the resulting disruptive behavior in terms of information and application of disciplinary rules. The findings in this research concerning teacher's knowledge and practices / strategies used with children with ADHD show that they need specific training either in the initial or progressive training courses, as well as greater knowledge of the practices / strategies "validated" and recommended by different authors, to promote greater success in the teaching / learning of these children.

KEYWORDS: Hyperactivity Disorder; Attention Deficit; ADHD; Intervention

INTRODUÇÃO

A Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção (PHDA) é uma perturbação do sistema nervoso central que apresenta um quadro sintomático diversificado. Surge na infância e é caracterizada por elevadas dificuldades em manter a atenção, impulsividade e hiperatividade (FILIPE, 2011; MÓNICO & FILIPE, 2014). Possui uma base genética, em que estão implicados diversos fatores neuropsicológicos que provocam na criança alterações na atenção, impulsividade e uma grande agitação motora. Trata-se de um problema generalizado de falta de autocontrole com repercussões no seu desenvolvimento, na sua capacidade de aprendizagem e na sua adaptação social.

SAUVÉ (2006) descreve a criança com PHDA como tendo “dificuldade em manter a qualidade da sua atenção e modulá-la, de forma apropriada, do princípio ao fim da tarefa ou atividade” (p. 20). Agitação, irrequietude, desorganização, imaturidade, relacionamento social pobre, inconveniência social, problemas de aprendizagem, irresponsabilidade, falta de persistência, preguiça, são algumas das características atribuídas a estas crianças (LOPES, 2003; RIBEIRO, 2013). São frequentemente descritas como sendo muito ativas e irrequietas desde tenra idade. “Arranjam sarilhos, partem brinquedos e destroem objetos” (SOSIN & MYRA, 1996, p.39).

As investigações têm vindo a demonstrar que as crianças com PHDA apresentam, frequentemente, problemas em áreas de funcionamento cognitivo ou neuropsicológico como as funções executivas (GIOIA et al., 2002), a memória de trabalho (SELIKOWITZ, 2010) e a velocidade de processamento da informação (WILL-CUTT et al., 2005). “Os problemas no domínio da memória de trabalho, na inibição de respostas, na velocidade de processamento da informação, especialmente comprometedores do processo de implementação de estratégias adequadas para resolver as exigências escolares, parecem associar-se a dificuldades de aprendizagem, que irão comprometer seriamente o rendimento escolar dos sujeitos diagnosticados com PHDA” (COSTA et al., 2010, p.17). “A fraca memória ativa das crianças com PHDA é um dos principais motivos do déficits de aprendizagem” (SELIKOWITZ, 2009, p.65). Estes déficits específicos são apontados como as causas mais comuns de insucesso escolar das crianças com PHDA, o que faz com que algumas delas retenham muito pouca informação na sala de aula. Assim, todos estes déficits conjugados com as dificuldades emocionais, sociais e comportamentais de uma criança com PHDA podem, sem dúvida, estar na gênese do seu insucesso escolar.

Nos últimos anos, muito se tem escrito acerca dos tipos de programas educacionais para alunos com PHDA e das características de professores que podem ajudar a criança a apresentar um melhor desempenho na escola. Apesar de não existirem “receitas”, nem dois alunos com PHDA iguais e a necessitarem precisamente do mesmo tipo de ambiente de aprendizagem, há alguns princípios gerais que muitos autores mencionam. Por exemplo, SELIKOWITZ (2009), assegura que a criança poderia usufruir de um apoio individualizado e/ou ser integrada em pequenos grupos de crianças com as mesmas dificuldades. Os alunos com PHDA têm a possibilidade de ser elegíveis para a Educação Especial na categoria que diz respeito a: “outros problemas de saúde”, somente com base no fato de terem desordem de déficit de atenção ou de satisfazerem o critério aplicável a outras categorias, como “dificuldades de aprendizagem específicas” ou “perturbação emocional severa”(PARKER, 2003, p. 60). A maioria dos alunos com PHDA (cerca de 35% a 40%) necessitam do apoio dos serviços de Educação Especial em sala de aula, com ou sem um professor adicional (RIBEIRO, 2013).

É de conhecimento geral, que os professores devem adaptar as práticas/estratégias de intervenção no contexto sala de aula às características das turmas e dos alunos. As crianças com PHDA frequentemente têm dificuldades nas áreas das relações interpessoais, do comportamento, do desempenho escolar e, conseqüentemente, no sucesso acadêmico. Promover o sucesso escolar exige uma variedade de estratégias comportamentais e de ensino, visando a prevenção e controle dos problemas nessas áreas (FILIPE, 2011; MÓNICO & FILIPE, 2014). Nesse sentido, é imprescindível que a intervenção se oriente para a facilitação da aprendizagem desses alunos com técnicas consideradas eficazes para melhorar o ensino (RIBEIRO, 2013), geralmente conhecidas como estratégias remediativas, uma vez que já se parte de problemas existentes. Caso as dificuldades não tenham atingido níveis de gravidade consideráveis, mas haja indicações de que para aí convergem, é igualmente relevante tomar medidas preventivas (DU PAUL & STONER, 2007).

A atitude e o papel do professor passa pela procura de ambientes e práticas de aprendizagem inclusivos, que terá de interiorizar e operacionalizar, de alguns conceitos e estratégias inovadoras, tanto no patrimônio de conhecimentos como no conjunto das próprias práticas de articulação entre os diferentes profissionais (SERRANO, 2005). Para ensinar eficazmente os seus alunos o professor tem de conhecer a matéria que ensina. Além do mais, tem que desenvolver estratégias que lhe permitam transmitir os conhecimentos aos alunos. Igualmente, deverá também gerir a turma, promovendo um ambiente que envolva os alunos nas tarefas escolares e que iniba o aparecimento de comportamentos incompatíveis com o ensino-aprendizagem. Ser professor de um aluno com PHDA implica ter calma, tempo, paciência, autocontrole, tentando procurar um equilíbrio na forma como conduz as situações (FILIPE, 2011). As regras devem estar bem definidas, devem ser cumpridas de forma assertiva, com suficiente empatia e compreensão (RIBEIRO, 2013). O professor de um aluno com PHDA deve ser um comunicador assertivo, compreensivo e amigo, saber ouvir, mostrar-se sempre disponível para ajudar, criar um ambiente acolhedor, manter uma postura firme, motivar os alunos, adaptar os currículos à diversidade de alunos, impor autoridade sem ser autoritário. Compete aos professores dar o seu melhor dentro da sala de aula, intervindo rapidamente com eficácia, como um “maestro” dos alunos (FILIPE, 2011).

Porém, para além de lhes fornecer tudo isto, paralelamente à lecionação normal na sala de aula, há que introduzir estratégias diversas de prevenção e de intervenção, subordinadas aos seguintes princípios: a) promoção de ensino ativo e

contínuo de normas e regras, relativas a comportamentos apropriados; b) distinção e fixação de níveis e contingências a essas normas e regras; c) modificação dos currículos escolares e das normas de avaliação, de maneira a ir ao encontro dos problemas dos alunos com PHDA e a evitar frustrações e desmotivações; d) monitorização e supervisão contínua da aprendizagem nas disciplinas básicas (leitura e escrita, matemática) ou noutras disciplinas curriculares; e) fomento da independência dos alunos, ensinando-os a organizar as matérias escolares e a adotar estratégias adequadas de estudo e de trabalho (WOLF, 2004, cit in SANTOS, 2012, p. 100-101, FILIPE, 2011, p. 70).

Propósito

Face ao exposto, o propósito da presente investigação consiste em conhecer os métodos e as estratégias a que os professores recorrem com alunos com PHDA para procurar superar as dificuldades que mais perturbam a vida escolar.

MATERIAL E MÉTODOS

Amostra

A amostra é constituída por 102 docentes de Agrupamentos de Escolas da região centro de Portugal. É constituída por 16 (15.7%) participantes do sexo masculino e 86 (84.3%) do sexo feminino. A idade dos inquiridos situa-se entre os 26 e os 58 anos inclusive, sendo a média (M) de 43.90 e o desvio-padrão (DP) de 8.50 anos. No que respeita ao sexo masculino, as idades situam-se entre os 30 e os 57 anos inclusive, sendo a média de 44.31 e o desvio-padrão de 8.84. Considerando a idade do sexo feminino, a média é de 43.83, o desvio-padrão de 8.48, compreendendo-se as idades entre os 26 e os 58 anos, inclusive. A mediana das idades é de 47 anos para ambos os sexos.

Os anos de lecionação situam-se entre um mínimo de 1 e um máximo de 34, sendo média de $M = 19.99$ e a variabilidade de $DP = 9.52$ anos. No que se prende com a situação profissional, 24 (23.5%) participantes são contratados, 6 (5.9%) pertencem ao quadro de zona pedagógica e 72 (70.6%) ao quadro de agrupamento. A maioria dos docentes leciona no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, seguindo-se o 3º e 4º anos. Cerca de 26 docentes lecionam em mais do que um ano do 1º ciclo do Ensino Básico.

Material e avaliação das qualidades psicométricas

Adaptamos um inquérito por questionário autoadministrado, a partir de um instrumento da autoria da equipa de Déficits de Atenção do CADin. O questionário foi ordenado em seis partes, onde se agrupam um conjunto de questões relacionadas com cada área relativas à problemática da PHDA. No presente artigo analisamos as questões referentes às estratégias de intervenção em contexto escolar (38 itens, medidos numa escala de likert de 1 a 5 pontos).

Dado tratar-se de um questionário adaptado e compilado de algumas medidas, há a necessidade de avaliar as qualidades psicométricas, designadamente a validade e fiabilidade. Passamos a apresentar os resultados da análise fatorial de componentes principais (ACP) com rotação VARIMAX. Em primeiro lugar, certificámo-nos que cumpríamos os requisitos necessários a uma interpretação fiável da ACP: a matriz de intercorrelações difere da matriz de identidade [o teste de Bartlett indica um $\chi^2(703) = 1965.85$, $p < .001$] e a amostragem revela-se adequada, já que o valor obtido para a medida de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) é superior a .70 (obtemos um valor de $KMO = .734$). De acordo com o resultado do *scree plot*, optamos

por uma solução forçada a 7 fatores, todos com *eigenvalue* superior à unidade, dado ser esta a estrutura fatorial com maior significado. A estrutura é responsável por 57.77% da variabilidade total, explicando o primeiro fator 19.24% da variabilidade total, o segundo 9.07%, o terceiro 6.79%, o quarto 6.28%, o quinto 6.08%, o sexto 5.41% e, por último, o sétimo fator 4.91%.

As saturações fatoriais e as comunalidades de cada um dos fatores considerados são expostas no Quadro 1 e encontram-se dispostas por ordem decrescente em cada fator. Todos os descritores saturam o respectivo fator acima de 40. O fator 1 (F1) agrega essencialmente os itens referentes a estratégias comportamentais referentes à PHDA, pelo que decidimos designá-lo por “Estratégias comportamentais: registos, *feedback*, controlo, reforço e direcionamento”. O segundo (F2) reúne os itens cujo foco se prende com o aluno, pelo que adotamos a designação de “Focalização no aluno: gestão do tempo e apelo à atenção. Já o Fator 3 (F3) engloba os itens avaliadores da implementação de estratégias de modificação comportamental, pelo que o designamos de “Estratégias de modificação comportamental: *time-out* e recurso a superiores hierárquicos”. O Fator 4 (F4) é saturado pelos itens referentes a “Consequentes de comportamento disruptivo: informação e aplicação do regulamento disciplinar”. O Fator 5 (F5) apresenta uma constelação de itens referentes a “Implementação de estratégias comportamentais: reforço e custo de resposta”. O Fator 6 (F6) trata da “Dinâmica da sala de aula: regras e organização. Por último, o Fator 7 (F7) avalia os “Trabalhos escolares e a promoção de competências sociais”.

QUADRO 1 - Estratégias de intervenção em contexto escolar: correlação dos itens com os fatores e comunalidades (h^2) para a solução com sete fatores (F1 a F7*; rotação VARIMAX)

Itens das estratégias de intervenção em contexto escolar	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	h^2
17.Utilizar registos diários e/ou semanais do professor para o Encarregado de Educação.	,773	,018	,210	,071	,128	,088	,001	,671
18.Elaborar relatórios diários e semanais com objetivos específicos de comportamento e <i>feedback</i> como os mesmos foram alcançados.	,699	,149	,042	,206	,037	,081	,009	,563
12.Utilizar o reforço positivo, premiando a realização de tarefas.	,664	,105	,014	,312	,035	,020	,264	,621
6.Utilizar o contacto visual não só como forma de controlo de comportamentos, mas também como forma de manter o ritmo de trabalho destes alunos.	,650	,390	,086	,007	,192	,241	,011	,677
19.Utilizar estratégias de controlo de comportamento (ex: se terminar o trabalho, poderá ter tempo livre).	,649	,244	,145	,128	,349	,099	,122	,665
15.Supervisionar frequentemente o trabalho.	,631	,325	,016	,042	,049	,166	,172	,565

23.Elaborar um contrato de contingências (comportamental).	,583	,012	,077	,140	,394	,068	,116	,539
14.Utilizar instruções rápidas, curtas e bem direcionadas para cada tarefa.	,576	,227	,009	,094	,172	,118	,043	,437
30.Utilizar estratégias de auto-monitorização, auto-avaliação e auto-controlo.	,542	,007	,195	,327	,280	,205	,242	,617
5.Verificar sempre se o aluno compreendeu as explicações ou instruções.	,522	,383	,068	,061	,261	,364	,040	,629
16.Circular entre as carteiras, procurando fornecer <i>feedback</i> aos alunos.	,487	,178	,151	,134	,085	,013	,291	,402
10.Comunicar frequentemente as suas expectativas sobre a utilização do tempo disponível na sala de aula.	,201	,666	,005	,092	,098	,147	,144	,544
11.Dar tempo extra para a realização de tarefas.	,123	,655	,186	,049	,198	,175	,171	,580
8.Chamar atenção para a parte da aula mais importante.	,219	,628	,246	,144	,007	,059	,114	,541
13.Repreender comportamentos impróprios.	,134	,607	,058	,349	,026	,026	,014	,513
9.Indicar ao aluno as palavras-chave que deve sublinhar no seu caderno.	,537	,594	,178	,032	,118	,093	,057	,699
27.Enviar o aluno para o Gabinete do Diretor.	,032	,188	,766	,008	,056	,018	,111	,639
28.Colocar lembretes na carteira do aluno (ex: permanecer sentado, escrito no cartão, colocado na mesa do estudante).	,106	,033	,742	,108	,097	,049	,244	,646
26.Recorrer ao <i>time-out</i> (tempo de afastamento da turma).	,200	,058	,678	,203	,041	,171	,049	,578
22.Preparar um “canto” na sala onde a criança possa isolar-se dos outros, caso seja necessário.	,045	,367	,568	,013	,267	,046	,174	,563
38.Ameaçar o aluno (ex: “Se não começares a portar-te bem saís da sala”).	-,322	,212	,558	,315	,105	,182	,019	,603
31.Recorrer a um Tutor.	,427	,037	,527	,008	,053	,081	,116	,485

35. Aplicar o regulamento disciplinar da Escola (ex: normas de conduta e procedimentos disciplinares).	,044	,055	- ,005	,769	,031	,073	- ,056	,607
37. Informar o Encarregado de Educação do mau comportamento do aluno.	-,068	,022	- ,023	,726	,009	,096	,195	,579
36. Anotar o mau comportamento do aluno e considerar para a avaliação esse comportamento.	,127	,260	,266	,631	,043	- ,258	- ,237	,677
34. Informar o aluno previamente das datas de avaliação.	,025	,271	,081	,430	,177	- ,028	,032	,298
20. Recorrer a um sistema de Recompensas Sociais (atenção, louvores, afetos, privilégios).	,052	,118	- ,038	,038	,782	,030	- ,014	,633
25. Implementar consequências para a turma e para o grupo (ex: atividade especial para todos, se a turma se portar bem).	,175	- ,035	,097	,168	,690	,095	,180	,587
21. Recorrer a um sistema de Recompensas Materiais (comestíveis e não comestíveis).	-,391	,303	,313	- ,105	,561	,024	- ,016	,669
24. Utilizar estratégias de custo de resposta (ex: perder 5 minutos de intervalo, por cada trabalho não realizado).	,271	- ,051	,313	,362	,403	,057	- ,242	,530
2. Estabelecer regras na sala de aula (identificadas e afixadas)	,058	- ,021	,049	- ,082	,163	,791	,104	,676
3. Organização da sala de aula.	-,081	,057	,046	,256	,121	,753	- ,021	,660
1. Sentar o aluno na primeira fila.	,121	,109	- ,037	,021	- ,203	,696	- ,047	,556
4. Ignorar pequenos comportamentos inadequados.	-,011	,400	,237	- ,114	,169	,443	- ,100	,464
32. Transmitir ao Encarregado de Educação quais os trabalhos escolares que o aluno tem de efetuar em casa.	-,104	- ,037	,043	,016	,041	- ,163	,760	,620
29. Promover competências sociais, de forma individual ou em pequeno grupo.	,146	,095	,029	- ,008	,128	,114	,666	,505
7. Antes de iniciar uma atividade, dizer aos alunos quais os comportamentos adequados a utilizar no decorrer da mesma.	,314	,326	,218	,016	- ,342	,033	,481	,602

33. Transmitir/notificar os Encarregados de Educação quando há trabalhos de casa atrasados. -,158 ,181 -,079 ,457 ,129 -,118 ,460 ,515

* *Legenda* F1: Estratégias comportamentais: registros, *feedback*, controlo, reforço e direcionamento; F2: Focalização no aluno: gestão do tempo e apelo à atenção; F3: Estratégias de modificação comportamental: *time-out* e recurso a superiores hierárquicos; F4: Consequentes de comportamento disruptivo: informação e aplicação do regulamento disciplinar; F5: Implementação de estratégias comportamentais: reforço e custo de resposta; F6: Dinâmica da sala de aula: regras e organização e F7: Trabalhos escolares e promoção de competências sociais.

O Quadro 2 indica-nos as pontuações médias (M), valores mínimos (Mín) e máximo (Max) das correlações inter-item e coeficientes de consistência interna α de Cronbach para os sete fatores da escala. Conforme podemos observar, atendendo ao reduzido número de itens que compõe os últimos fatores, os valores do coeficiente de consistência interna são aceitáveis.

QUADRO 2 - Pontuações médias (M), valores mínimo (Mín) e máximo (Max) das correlações inter-item e coeficientes de consistência interna α de Cronbach para os sete fatores da escala Estratégias de Intervenção em contexto escolar

Estratégias de intervenção em contexto escolar	n.º de itens	Correlações inter-item			α de Cronbach
		M	Mín.	Máx.	
F1: Estratégias comportamentais: registros, <i>feedback</i> , controle, reforço e direcionamento	11	,373	,127	,727	,863
F2: Focalização no aluno: gestão do tempo e apelo à atenção	5	,394	,263	,531	,766
F3: Estratégias de modificação comportamental: <i>time-out</i> e recurso a superiores hierárquicos	6	,246	-,078	,583	,651
F4: Consequentes de comportamento disruptivo: informação e aplicação do regulamento disciplinar	4	,354	,282	,465	,682
F5: Implementação de estratégias comportamentais: reforço e custo de resposta	4	,327	,160	,505	,658
F6: Dinâmica da sala de aula: regras e organização	4	,341	,204	,595	,638
F7: Trabalhos escolares e promoção de competências sociais	4	,260	,179	,317	,586

Procedimentos e análise dos dados

Previamente à aplicação do instrumento de investigação, foi pedida a autorização a três Agrupamentos de Escolas da região centro de Portugal para que os professores pudessem colaborar no preenchimento dos questionários. Foi elaborado um ofício com um pedido de autorização, informando-os dos fins a que se destinava este estudo. Após as devidas autorizações dos órgãos de gestão, os questionários foram entregues diretamente aos professores, garantindo-se confidencialidade e sigilo relativamente aos dados pessoais. Uma vez recolhidos os questionários, procedeu-se ao tratamento estatístico dos dados, com recurso ao programa SPSS (versão 22.0).

RESULTADOS

No Quadro 3 apresentam-se o valor mínimo e máximo, as pontuações médias, os desvios e os erros padrão das Estratégias de intervenção em contexto escolar, respeitantes à escala global e aos seus 7 fatores constituintes, resultantes dos estudos de validação da medida (cf. capítulo anterior), cujo cálculo derivamos as pontuações médias dos itens correspondentes a cada fator.

QUADRO 3 - Valores mínimo e máximo, pontuações médias, desvios e erros padrão das Estratégias de intervenção em contexto escolar e dos 7 fatores constituintes

<i>Estratégias de intervenção em contexto escolar</i>	Mín.	Máx.	M	DP	EP
<i>Escala global</i>	2,66	4,37	3,44	0,40	0,04
F1: Estratégias comportamentais: registros, <i>feedback</i> , controlo, reforço e direcionamento	2,10	4,70	3,65	0,69	0,07
F2: Focalização no aluno: gestão do tempo e apelo à atenção	1,80	5,00	3,79	0,66	0,07
F3: Estratégias de modificação comportamental: <i>time-out</i> e recurso a superiores hierárquicos	1,00	4,67	1,97	0,74	0,07
F4: Consequentes de comportamento disruptivo: informação e aplicação do regulamento disciplinar	2,25	5,00	3,83	0,72	0,07
F5: Implementação de estratégias comportamentais: reforço e custo de resposta	1,50	5,00	2,87	0,77	0,08
F6: Dinâmica da sala de aula: regras e organização	2,50	5,00	4,19	0,57	0,06
F7: Trabalhos escolares e promoção de competências sociais	2,25	5,00	3,88	0,61	0,06

Em relação à medida de tendência central, para a escala global, constata-se que o valor obtido ($M = 3.44$) se aproxima da opção de resposta 4 (*frequente*), o que nos leva a inferir que, em termos gerais, os docentes inquiridos identificam as estratégias apresentadas como utilizadas na interação com os alunos na sala de aula. No que concerne à medida de tendência central dos fatores em questão (cf. representação gráfica na Figura 1), a pontuação média mais elevada corresponde ao Fator 7 (Trabalhos escolares e promoção de competências sociais), seguindo do fator 4 (Consequentes de comportamento disruptivo: informação e aplicação do regula-

mento disciplinar) e do Fator 2 (Focalização no aluno: gestão do tempo e apelo à atenção). A pontuação de valor mais baixo corresponde claramente ao Fator 3 (Estratégias de modificação comportamental: *time-out* e recurso a superiores hierárquicos). Parece, portanto, que os docentes identificam como estratégias mais frequentes aquelas que lidam diretamente com o aluno, por um lado, promovendo as suas competências e, por o outro, aplicando os consequentes de comportamento disruptivo em termos de informação e aplicação do regulamento disciplinar. Curiosamente, a implementação de estratégias comportamentais como o reforço e o custo de resposta acolhem o segundo resultado mais baixo em termos da sua aplicação em sala de aula.

No que concerne às medidas de dispersão ou variabilidade, calculadas pelo desvio-padrão dos respectivos fatores, constatamos que os valores são inferiores à unidade, rondando os 0.68 valores da escala de medida (pontuação média dos desvios-padrão). Ao nível da *medida global da escala*, o valor do desvio-padrão, de 0.40, indica-nos que as pontuações de aproximadamente 64% dos docentes inquiridos se situam entre a pontuação média da escala global subtraída do valor do respectivo desvio-padrão ($M - 1DP = 3.04$ valores da escala de medida) e a mesma pontuação média adicionada do referido valor ($M + 1DP = 3.84$ valores da escala de medida). Em termos de erro-padrão, encontramos valores muito baixos, próximos de zero (a pontuação média dos erros-padrão para os 7 fatores da escala é de 0.07).

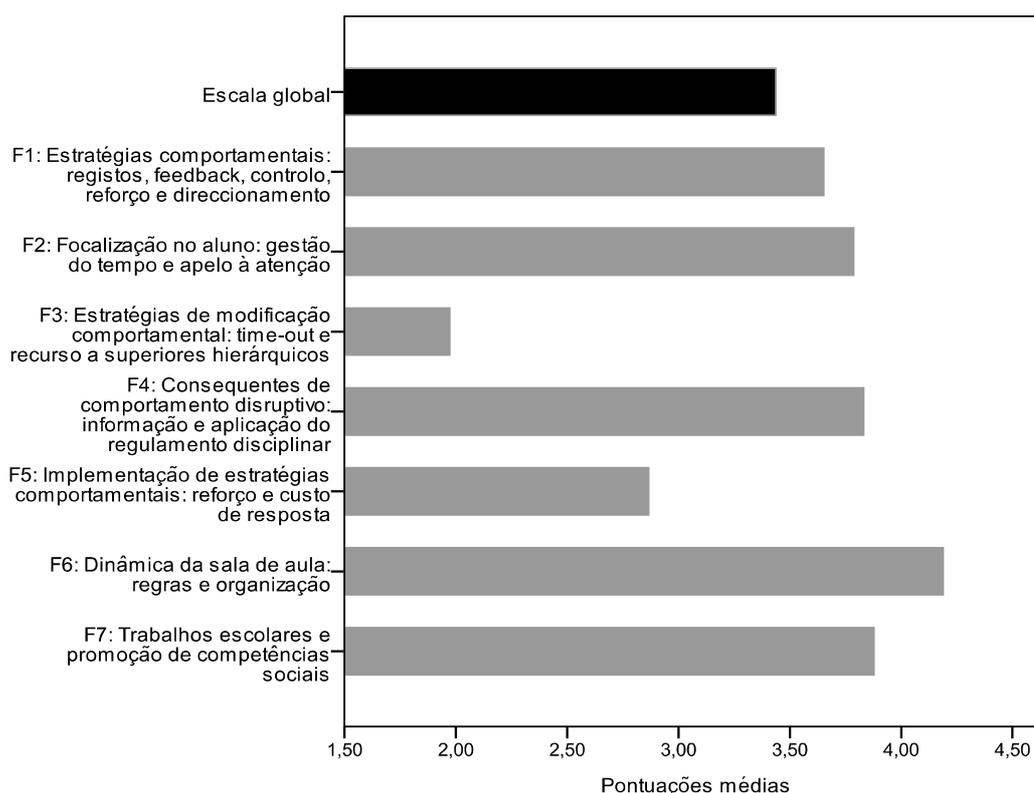


FIGURA 1 - Estratégias de intervenção em contexto escolar: pontuações médias para a escala global e 7 fatores constituintes

DISCUSSÃO

As estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula foram agrupadas em 7 fatores derivados da análise de componentes principais – F1: Estratégias com-

portamentais: registros, feedback, controle, reforço e direcionamento; F2: Focalização no aluno: gestão do tempo e apelo à atenção; F3: Estratégias de modificação comportamental: time-out e recurso a superiores hierárquicos; F4: Consequentes de comportamento disruptivo: informação e aplicação do regulamento disciplinar; F5: Implementação de estratégias comportamentais: reforço e custo de resposta; F6: Dinâmica da sala de aula: regras e Organização; e F7: Trabalhos escolares e promoção de competências sociais.

Em termos gerais, constatamos que os docentes inquiridos utilizam estratégias específicas na interação com os alunos na sala de aula. A pontuação média mais elevada corresponde ao Fator 7 (Trabalhos escolares e promoção de competências sociais), seguindo-se o Fator 4 (Consequentes de comportamento disruptivo: informação e aplicação do regulamento disciplinar) e o Fator 2 (Focalização no aluno: gestão do tempo e apelo à atenção). A pontuação de valor mais baixo corresponde claramente ao Fator 3 (Estratégias de modificação comportamental: *time-out* e recurso a superiores hierárquicos). Parece, portanto, que os docentes identificam como estratégias mais frequentes aquelas que lidam diretamente com o aluno, por um lado promovendo as suas competências e, por o outro, aplicando os consequentes de comportamento disruptivo em termos de informação e aplicação do regulamento disciplinar. Curiosamente, a estratégia do reforço e o custo de resposta acolhem o segundo resultado mais baixo em termos da sua aplicação em sala de aula. Este Fator 5 incluiu as seguintes estratégias: Recorrer a um sistema de Recompensas Sociais (atenção, louvores, afetos, privilégios); Implementar consequências para a turma e para o grupo (ex: atividade especial para todos, se a turma se portar bem); Recorrer a um sistema de Recompensas Materiais (comestíveis e não comestíveis); Utilizar estratégias de custo de resposta (ex: perder 5 minutos de intervalo, por cada trabalho não realizado). Consideramos que o resultado deste fator é preocupante. A insuficiência de implementação de estratégias comportamentais remete-nos para a possibilidade de um número significativo de docentes evidenciarem alguma falta de conhecimento/formação de métodos/técnicas e atitudes para aplicar este tipo de estratégias de intervenção comportamental (FILIPE, 2011; MÓNICO & FILIPE, 2014).

No processo de desenvolvimento da criança, os professores e as suas famílias confrontam-se com uma soma substancial de problemas de comportamento como sejam: dificuldade na relação com os pares, o não aceitar e respeitar as regras da sala de aula e dos vários espaços educativos, as dificuldades educacionais ou de aprendizagem, bem como os aspectos que, por si só, acarretam dificuldades na gestão, monitorização e regulamentação comportamental do aluno por parte do professor. Segundo DU PAUL & STONER (2007), o professor deve primeiramente procurar controlar o comportamento e as atitudes do aluno para posteriormente o ensinar.

Em Portugal tem sido desenvolvido um leque de investigações recente sobre a PHDA, embora a inclusão destes alunos nas escolas de ensino regular seja uma realidade antiga (FILIPE, 2011). Por exemplo, refira-se o estudo de Fernandes (2006), que analisou os programas curriculares das Escolas Superiores de Educação que ministravam os cursos de Professores; o autor indicou alguns pontos a melhorar, que se prendiam com a insuficiência da formação inicial e contínua dos professores face à PHDA. Desta forma, considerou que “a rede de ensino, no que concerne à PHDA, é incapaz de responder adequadamente às necessidades destas crianças, limitando-se à inserção destes alunos na sala de aula (FERNANDES, 2007, p.11)”. RIBEIRO (2008), numa amostra de 44 professores portugueses, apurou que 72,5% apontavam como fatores responsáveis de maior desadaptação dos alunos com PHDA: “comportamento, agressividade e oposição” e “não aceitar nem

respeitar regras”, seguindo-se, com 65,9%, “dificuldades de aprendizagem” e com 56,8% “ a dificuldade da relação com pares”. Também com uma amostra portuguesa, LOURENÇO (2009) concluiu que os professores, “apesar de referirem que têm pouca informação anterior em relação à PHDA, de uma maneira geral revelam conhecimento em relação à PHDA, exceto em relação à medicação como forma de intervenção importante para o tratamento desta perturbação e relativamente às atitudes a tomar quando têm na sala de aula uma criança com PHDA” (p.143). JULIO (2009), constatou que os professores do ensino regular português consideram as práticas educativas pouco eficazes, revelando fraca capacidade de intervenção face às crianças com PHDA. Mais recentemente, BAPTISTA (2010) concluiu que “o comportamento das crianças com PHDA causa impacto no contexto escolar com consequências a vários níveis, destacando-se os problemas no desempenho acadêmico e nas relações sociais com pares com implicações diretas no futuro próximo das crianças” (p.86).

Verificamos que, de uma forma geral, a investigação das percepções dos professores sobre a PHDA em Portugal reflete as mesmas lacunas que a literatura internacional. É importante que todos os professores se mantenham atualizados, isto é, frequentem ações de formação contínua (auto-formação) relativamente à PHDA, para que facilmente consigam fazer o despiste desta perturbação, adotem práticas/estratégias educativas e comportamentais validadas, de forma a proporcionar uma verdadeira aprendizagem. Há ainda um longo caminho a percorrer na formação de professores e na educação de pais. É primordial uma intervenção multimodal e multidisciplinar, com professores, psicólogos, profissionais de saúde, técnicos e encarregados de educação que trabalhem em equipa como verdadeiros parceiros e que se esforcem no sentido de delinear estratégias educativas e comportamentais validadas para cada aluno, através da partilha de conhecimentos e troca de experiências no sentido de ajudar a criança com PHDA a superar as suas dificuldades e a granjear o sucesso acadêmico. É de extrema importância que as escolas disponham de serviços capazes de proporcionar o acompanhamento devido aos alunos com PHDA, nomeadamente ao nível de psicologia.

CONCLUSÕES

Concluimos que os docentes utilizam estratégias específicas na interação com os alunos na sala de aula, designadamente trabalhos escolares e promoção de competências sociais, seguindo-se a aplicação dos consequentes de comportamento disruptivo (informação e aplicação do regulamento disciplinar) e a focalização no aluno (gestão do tempo e apelo à atenção). A pontuação de valor mais baixo correspondeu à aplicação de estratégias de modificação comportamental como o time-out e o recurso a superiores hierárquicos). Concluimos que os docentes identificam como estratégias mais frequentes aquelas que lidam diretamente com o aluno, por um lado promovendo as suas competências e, por o outro, aplicando os consequentes de comportamento disruptivo em termos de informação e aplicação do regulamento disciplinar.

Os dados apurados relativamente ao conhecimento e às práticas/estratégias utilizadas em crianças com PHDA revelam que, seria de todo fundamental, os docentes possuírem formação específica quer no curso de formação inicial quer na formação contínua, assim como maior conhecimento das práticas/estratégias “validadas” e aconselhadas por diferentes autores, no sentido de promover um maior sucesso no processo ensino/aprendizagem destas crianças.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. G. **Perturbação de hiperactividade e défice de atenção em contexto escolar: estudo exploratório das percepções dos professores sobre o impacto de crianças com PHDA em escolas do 1º ciclo**. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, 2010.

COSTA, P., HELENO, S. & PINHAL C. **Juntos no desafio: guia para a promoção de competências parentais**. Leiria:Textiverso Editora, 2010.

DU PAUL, G. J. & STONER, G. **TDHA nas escolas: estratégias de avaliação e intervenção**. São Paulo: M. Books, 2007.

FERNANDES, E. **Perturbação de défice de atenção e hiperactividade no âmbito escolar**. Dissertação para o Mestrado em Activação do Desenvolvimento Psicológico. Universidade de Aveiro. Aveiro, 2007.

FILIPE, M. D. **Práticas/estratégias educativas na perturbação de hiperactividade e défice de atenção**. Tese de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, 2011.

GIOIA, G. A., ISQUITH. P. K. (2004). **Ecological assessment of executive functions in traumatic brain injury**. *Development Neuropsychology*, 25,135-158.

JÚLIO, A. R. **Representações acerca da perturbação de hiperactividade e défice de atenção**. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009.

LOPES, J. A **Hiperactividade**. Coimbra: Quarteto Editora, 2003.

LOURENÇO, A. **Hiperactividade e défice de atenção em contexto escolar: estudo comparativo das percepções e atitudes dos professores do 1º, 2º e 3º Ciclo**. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação Especial da Universidade Técnica de Lisboa para obtenção do grau de mestre orientada por Ana Rodrigues. Lisboa, 2009.

MÓNICO, L. S., & FILIPE, M. D. Perturbação de hiperactividade com défice de atenção: Dificuldades e estratégias utilizadas por professores do 1º ciclo do Ensino Básico. **Revista de Enfermagem**, v. 11, n.º 3 Série – Suplemento, p. 44, 2014.

PARKER, H. **Desordem por défice de atenção e hiperactividade: um guia para pais, educadores e professores**. Porto: Porto Editora, 2003.

RIBEIRO, B. R., **Percepção dos professores acerca das atividades lúdicas na intervenção em alunos com PHDA**. Pós-graduação em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2013.

RIBEIRO, M. **Hiperactividade e défice de atenção em contexto escolar: estudo exploratório das percepções dos professores do 1º ciclo**. Dissertação Elaborada com vista à obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Desenvolvimento Curricular e Avaliação. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, 2008.

SANTOS, P. A. **Hiperatividade e défice de atenção em contexto escolar: estudo comparativo das percepções e impacto em professores do Ensino Básico**. Dissertação de Mestrado em Ciências da educação, Universidade Fernando pessoa, 2012.

SAUVÉ, C. **Domesticar a hiperactividade e o défice de atenção**. Lisboa: Climepsi Editores, 2006.

SELIKOWITZ, M. **Défice de atenção e hiperactividade**. Alfragide: Texto Editores, 2010.

SERRANO, J.M. **Percursos e práticas para uma escola inclusiva**. Tese de Doutoramento em estudos da criança, ramo do conhecimento em Educação Especial. Universidade do Minho. Braga, 2005.

SOSIN, D. & MYRA, S. **Compreender a desordem por défice de atenção e hiperactividade**. Porto: Porto Editora, 1996.

WILLCUTT, E. G. PENNINGTON, B. F., OLSON, R. K., CHHABILDAA, N., & HULLSLANDER, J. Neuropsychological analyses of comorbidity between reading disability and attention deficit hyperactivity disorder: In search of the common deficit. **Developmental Neuropsychology**, v. 27, p. 35-78, 2005.