

ATITUDES DOS PROFESSORES DO 1º CICLO FACE A ALUNOS HIPERATIVOS

Joana Martinho Marques da Silva

Mestrado em Educação Especial

Julho, 2014 - Departamento de Ciências da Educação e do Património



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

ATITUDES DOS PROFESSORES DO 1º CICLO FACE A ALUNOS HIPERATIVOS

Joana Martinho Marques da Silva

**Dissertação de candidatura ao grau de Mestre em Educação Especial
sob a orientação da Prof. Doutora Maria Celeste de Sousa Lopes**

**Julho, 2014 – Departamento de Ciências da Educação e do
Património**



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

AGRADECIMENTOS

Numa fase da minha vida em que houve muitas hesitações e que com todo o esforço e empenho foram tomadas as decisões certas, devo com todo o meu carinho agradecer a algumas pessoas que ajudaram a tornar possível este trabalho.

Para todas essas pessoas que participaram direta ou indiretamente na construção deste projeto, com quem convivi, de quem recebi estímulos, ensinamentos e colaboração, deixo aqui profunda gratidão, porque foram de extrema importância para que este esforço se tornasse realidade.

Quero agradecer à professora doutora Maria Celeste de Sousa Lopes pelo apoio, paciência, disponibilidade e partilha de saber.

A todos os professores que disponibilizaram o seu tempo para preencherem o inquérito. Sem essa colaboração este trabalho não se teria realizado.

À minha amiga Eunice Leal que me acompanhou nesta “caminhada”, pela amizade, pela força, pelo incentivo, apoio e compreensão demonstrada. Obrigada amiga!

Agradeço ao Américo, meu marido e melhor amigo, pelo apoio que sempre demonstrou, pela disponibilidade e paciência, mas sobretudo por compreender a minha “ausência” e ser um verdadeiro companheiro.

Aos meus pais, que são a minha referência, e que sempre me incentivaram a ir mais além. Obrigada pelo apoio, compreensão e disponibilidade.

Aos meus filhos pelo tempo que não lhes pude dedicar. Foi neles que me inspirei e lutei para ganhar forças para terminar esta etapa na minha vida.

A todos o meu muito obrigado!

ATITUDES DOS PROFESSORES DO 1º CICLO FACE A ALUNOS HIPERATIVOS

RESUMO

Pretendemos com este trabalho refletir sobre a hiperatividade...uma realidade que, cada vez mais, assombra as nossas escolas.

A Hiperatividade é uma perturbação do sistema nervoso central com um quadro sintomático diversificado. Surge na infância e é caracterizada por significativas dificuldades em manter a atenção e a impulsividade. Tendo em conta o desafio que esta perturbação representa no contexto de sala de aulas, torna-se pertinente saber intervir nestes alunos, de forma adequada, recorrendo a estratégias/práticas educativas e comportamentais diversificadas, para que se possa incentivar o seu sucesso académico.

Pretendeu-se analisar, através deste trabalho, quais as atitudes dos professores do 1º Ciclo face à inclusão de alunos hiperativos. Analisar conceitos e teorias que ajudem a compreender e interpretar estas atitudes e verificar de que forma a presença de alunos com hiperatividade pode influenciar a sua intervenção pedagógica, contribuindo deste modo para um maior conhecimento e melhor atitude perante os alunos hiperativos no 1º ciclo.

Para que os objetivos suprarreferidos pudessem ser alcançados, recorreu-se a um estudo de natureza quantitativa, com a aplicação de um questionário, como instrumento de recolha de dados, numa amostra de 30 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento Afonso Sanches em Vila do Conde.

Palavras-chave: Atitude - Hiperatividade - Inclusão - Alunos - Intervenção - Professor

PRIMARY SCHOOL TEACHERS BEHAVIOURS TOWARDS HIPERACTIVE STUDENTS

ABSTRACT

The main goal of this study was to reflect on the problem of Hyperactivity...this is a growing problem that is haunting our schools nowadays.

Attention-Deficit/Hyperactivity disorder (ADHD) is a chronic condition that affects millions of children and often persists into adulthood.

ADHD includes a combination of problems, such as difficulty sustaining attention, hyperactivity and impulsive behavior.

This disorder represents a real challenge inside the classroom; therefore it becomes crucial to know how to intervene to help these students, in a proper way, applying the correct educational and behavioral strategies /practices in order to promote these students' academic success.

The intention of this study was to analyze which the attitudes of primary school teachers are facing the inclusion of hyperactive students.

Analyzing concepts and theories that help understanding and interpreting these attitudes and verify in what way the presence of hyperactive students may influence their pedagogical intervention, giving an important contribution to the knowledge and better response to hyperactive students in primary levels.

To achieve all the above-mentioned goals, a study of quantitative analyses was applied, through a questionnaire, as a way to obtain data, in a sample of 30 teachers of primary school level in the Agrupamento Afonso Sanches schools, in Vila do Conde.

Keywords: Attitude – Hyperactivity – Inclusion – Students – Intervention - Teacher

Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract.....	4
Índice	5
Índice de tabelas	7
Abreviaturas.....	8
Introdução	10
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	12
1. Conceito de Atitude	13
2. Escola Inclusiva... uma nova realidade?.....	15
2.1. Vantagens da inclusão	18
3. Atitude dos Professores perante a inclusão de alunos hiperativos	20
4. Quadro conceptual sobre Hiperatividade/DHDA	22
4.1. Definição	22
4.2. Subtipos de Hiperatividade.....	24
4.3. Critérios de Diagnóstico da hiperatividade	25
4.4. Causas da Hiperatividade	29
4.5. Características da Hiperatividade	32
4.6. Problemas associados à Hiperatividade.....	34
5. Papel do Educador	35
6. Formas de Intervenção no contexto da Hiperatividade / DHDA.....	38
7. Como ajudar uma criança hiperativa a ter sucesso na escola	40
8. Sugestões para os professores lidarem com crianças Hiperativas.....	41
9. Atividades para trabalhar com alunos Hiperativos.....	45
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	47
1. Relevância do Tema	48
2. Problema	48
3. Objetivos.....	49
4. Hipóteses	50
5. Variáveis	50
6. Amostra	50
7. Instrumento	51
7.1. Caracterização do Instrumento	51
7.2. Pré-teste	52

7.3. Grau de confiança.....	52
7.4. Protocolo de recolha e aplicação de dados.....	52
8. Calendarização.....	53
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	54
1. Caracterização geral da amostra.....	55
2. Análise e Interpretação de dados.....	57
CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	70
Conclusão.....	76
Referências Bibliográficas.....	79
Sitografia.....	84
ANEXOS.....	85

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Idade dos Inquiridos	55
Tabela 2 – Género e Habilitações Literárias	56
Tabela 3 – Situação Profissional	56
Tabela 4 – Tempo de Serviço	57
Tabela 5 – Trabalho com Crianças Hiperativas e Formação em Educação Especial.....	57
Tabela 6 – Grau de Concordância com as Afirmações Sobre os Alunos Hiperativos ...	59
Tabela 7 – Comparação das Afirmações de Conotação Positiva por Género do Inquirido	60
Tabela 8 – Comparação das Afirmações de Conotação Negativa por Género do Inquirido	61
Tabela 9 – Comparação das Afirmações de Conotação Positiva por Situação Profissional	62
Tabela 10 – Comparação das Afirmações de Conotação Negativa por Situação Profissional	63
Tabela 11 – Comparação das Afirmações de Conotação Positiva por Experiência com Crianças Hiperativas.....	64
Tabela 12 – Comparação das Afirmações de Conotação Negativa por Experiência com Crianças Hiperativas.....	65
Tabela 13 – Comparação das Afirmações de Conotação Positiva por Formação Especializada em Educação Especial	66
Tabela 14 – Comparação das Afirmações de Conotação Negativa por Formação Especializada em Educação Especial	67
Tabela 15 – Correlação das Afirmações de Conotação Positiva com a Idade, Habilitações Literárias e Tempo de Serviço.....	68
Tabela 16 – Correlação das Afirmações de Conotação Negativa com a Idade, Habilitações Literárias e Tempo de Serviço.....	69

ABREVIATURAS

DDA – Distúrbio de Défice de Atenção

DHDA - Distúrbio Hiperativo e de Défice de Atenção

DSM-IV-TR – Manual de Diagnóstico Estatístico - texto revisto

Etc. - *Et caetera* (e assim por diante)

NEE – Necessidades Educativas Especiais

p. – página

PHDA – Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção

“Ser ou não ser, eis a questão.”

William Shakespeare

“Só desperta paixão por aprender quem tem paixão por ensinar.”

Paulo Freire

Muitos professores têm a experiência de ter nas suas aulas crianças de trato difícil, não porque sejam rebeldes, mal-educadas ou agressivas, mas porque demonstram uma evidente dificuldade em cumprir as regras escolares e em manter-se quietas e sossegadas, quando necessário. (Garcia, 1999)

Agitação, irrequietude, desorganização, imaturidade, relacionamento social pobre, inconveniência social, problemas de aprendizagem, irresponsabilidade, falta de persistência, preguiça ..., são apenas algumas características que as crianças Hiperativas / DHDA apresentam com frequência. O facto de a criança ser erradamente apontada e marginalizada, em vez de compreendida e ajudada, pode levá-la a extremos de desânimo e angústia e a uma diminuta autoestima que pode agravar-se e chegar à depressão. Lamentavelmente muito se fala e pouco se sabe, é muito comum que as pessoas emitam comentários e opiniões, maioritariamente sem base fundamentada acerca da hiperatividade e das crianças hiperativas, pois ainda reside alguma confusão.

A Hiperatividade ou, na sua designação científica atual, o Distúrbio Hiperativo e de Défice de Atenção (DHDA) ou Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), é um distúrbio muito controverso e um dos mais estudados.

Nos últimos anos, a sua importância tem sido reconhecida essencialmente no campo educacional. Embora ainda existam muitas dúvidas, é praticamente consensual que o contexto escolar e de sala de aula coloca particulares exigências a estas crianças, uma vez que, não se trata de demonstrar unicamente capacidade de aprendizagem dirigida ao rendimento escolar (embora isso ajude muito), mas também da reprodução de comportamentos sociais adequados, nomeadamente saber aguardar pela sua vez, aprender ou brincar em grupo sem subverter as regras, partilhar espaços e objetos... (Lopes, 2003).

Numa época em que a diferenciação do ensino e o atendimento às necessidades individuais de cada aluno são cada vez mais, eixos fundamentais de uma ação educativa

eficaz, é importante refletir um pouco sobre as atitudes dos professores na intervenção junto dos educandos permitindo-lhes superar as suas dificuldades particulares.

Segundo Rebelo (1999), a intervenção com alunos hiperativos em ambiente escolar, orienta-se pelos princípios psicológicos e pedagógicos, com o objetivo de modificar comportamentos, para um desenvolvimento da qualidade do ensino e para a adoção de medidas remediativas.

As atitudes são, segundo Sanchez (1988), estruturas básicas da pessoa que permitem que a mesma adote uma determinada postura interpretativa e de realização, perante o mundo. São entendidas, segundo o mesmo autor, como geradoras, mediadoras e, ao mesmo tempo, como finalidades das aprendizagens de ordem superior do homem, nas diversas dimensões de aprendizagem intelectual, social, estética e moral.

Perante as considerações elaboradas, decidimos analisar quais as atitudes dos professores do 1ºCiclo face a alunos hiperativos.

O presente trabalho é constituído por quatro capítulos.

No primeiro capítulo fazemos referência ao enquadramento teórico conceptual de suporte ao tema, hiperatividade, analisamos as atitudes dos professores do 1º Ciclo face à inclusão dos referidos alunos e seguindo com a análise de conceitos, teorias que ajudem a compreender e interpretar a atitude dos professores nas escolas face a estes alunos, finalizando com algumas sugestões de atividades com alunos hiperativos/DHDA.

No segundo capítulo fazemos referência a toda a fundamentação e descrição do trabalho empírico.

No terceiro capítulo apresentamos os resultados que consiste em verificar, através de um inquérito por questionário, a recolha de dados para a caracterização, descrição e interpretação das atitudes dos professores, neste caso concreto, do 1º Ciclo face a alunos hiperativos.

No quarto capítulo apresentamos a discussão dos resultados obtidos.

Por último, tentamos tecer algumas considerações, com base numa reflexão fundamentada, enunciando eventuais conclusões evidenciando que, também na Educação Especial, não há verdades absolutas nem vitalícias e que o saber, nunca acabado, nem atualizado, se constrói e reconstrói todos os dias um bocadinho.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Conceito de Atitude

O conceito de atitude é um dos mais antigos e mais estudados em Psicologia Social. Primeiro, o conceito de atitude fazia a ponte entre disposições individuais e ideias socialmente partilhadas, e, depois, as suas formas de avaliação, usando as escalas de atitudes, serviram para dar identidade à Psicologia Social.

Apesar dos vários estudos existentes sobre este conceito, não foi fácil encontrar uma definição consensual para ele. Em 1993, Eagly e Chaiken apresentam no livro *The Psychology of Attitudes* um trabalho que sistematiza a vasta literatura das atitudes, e procura encontrar uma definição que se ajustasse às diversas perspectivas existentes sobre o tema. Desde então, entende-se que: atitude é uma variável latente explicativa da relação entre a situação, em que as pessoas se encontram e o seu comportamento, que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável.

Segundo Ajzen (1988) a atitude é uma capacidade para responder de forma favorável ou desfavorável a uma pessoa, objeto, instituição ou acontecimento.

No entender de Sanchez (1988) as atitudes são estruturas básicas da pessoa que permitem que esta adquira um determinado comportamento perante o mundo e de acordo com o autor as atitudes na infância são moldadas pelos pais, mas à medida que a criança cresce a influência diminui.

Na verdade, as nossas ações têm sempre um fim e a intencionalidade das ações representa, essencialmente, a projeção das atitudes constituintes das estruturas básicas da pessoa. Segundo Trindade (1996)

é pelas atitudes, enquanto estruturas básicas da pessoa, que nos relacionamos, em grande medida com o mundo. É através delas que manifestamos reações avaliativas do género “gosto - desgosto”, que o fazemos com intensidades diferentes, do tipo “gosto muito – gosto pouco” e que nos dispomos, ou não, a agir e, portanto, a comportamo-nos, consoante a intensidade das mesmas. (p.18)

Assim, e segundo o mesmo autor, a atitude expressa-se por respostas avaliativas que podem ser de 3 tipos:

Cognitivas: as repostas avaliativas cognitivas, estão relacionadas com pensamentos, ideias, opiniões crenças que ligam o objeto de atitude aos seus atributos ou conseqüências e que exprimem uma avaliação mais ou menos favorável.

Afetivas: as repostas avaliativas afetivas referem-se às emoções e sentimentos provocados pelo objeto de atitude.

Comportamentais: as repostas avaliativas comportamentais, referem-se aos comportamentos ou às intenções comportamentais em que as atitudes se podem manifestar.

Nesta perspetiva surgem as escalas de atitudes, que têm como finalidade medir as atitudes. A escala de Likert (1993), põe de lado os pressupostos psicofísicos, para se basear claramente no modelo psicométrico: é a própria resposta do indivíduo que a localiza diretamente em termos de atitude, e não existe nenhum escalonamento a priori de estímulos. A seleção das frases que compõem, esta escala, é feita pelo investigador procurando frases que manifestem claramente apenas dois tipos de atitude: atitude claramente favorável e uma atitude claramente desfavorável em relação a um mesmo objeto eliminando assim todas as posições neutras e intermédias.

Assim, de acordo com a escala de Likert, é apresentado um conjunto de dimensões de atitudes para os quais os inquiridos têm de indicar o grau de concordância com a afirmação, assinalando uma das posições numa escala de cinco pontos. (Fortin 1999 citado por Vilelas 2009)

2. Escola Inclusiva... uma nova realidade?

A inclusão procura, levar o aluno com NEE às escolas e sempre que possível, às classes regulares, onde por direito deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades. Pretende, portanto, encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas, nas classes regulares independentemente dos seus níveis académicos e sociais. (Correia, 1997)

Assim sendo, Correia (2001), refere que o princípio da Inclusão

apela para a Educação Inclusiva que pretende que todos os alunos com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos, que seja dada atenção ao seu desenvolvimentos global e que, sempre que possível, todos os serviços educativos sejam, prestados nas classes regulares, que se crie um verdadeiro sentido de igualdade de oportunidades que vise o sucesso escolar. (p.125)

O movimento inclusivo tende a prescrever a classe regular de uma escola regular como o local ideal para as aprendizagens de um aluno com NEE. Desta forma encontrará o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização capaz de maximizar o seu potencial.

Uma escola inclusiva é, assim, uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades. (Correia, 2005)

Segundo Jesus e Martins (2000), a escola inclusiva enquadra-se no princípio de igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos, sem exceção, têm direito de serem incluídos no mesmo tipo de ensino. Fundamentalmente, a escola inclusiva pretende marcar a passagem dum modelo tradicional, em que havia turmas específicas do ensino especial, centrado no professor de educação especial, para um novo modelo em que os alunos com NEE são incluídos nas turmas ditas “normais”.

Esta inclusão ocorre também em todas as outras atividades desenvolvidas na escola (extracurriculares, área-escola, clubes escolares, etc.), procurando estabelecer as diferenças, aceitá-las e respeitá-las. (Jesus e Martins, 2000)

Deste modo, segundo o mesmo autor, a inclusão baseia-se, nas necessidades da criança, vista como um todo, e não apenas no seu desempenho acadêmico. O princípio da inclusão apela, para uma Escola que tenha em atenção a **criança-todo**, não só a **criança-aluno**, e que por conseguinte respeite, três níveis de desenvolvimento essenciais: acadêmico, sócio emocional e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.

A necessidade de mudança urgente e de construção de uma escola inclusiva, “onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (Declaração de Salamanca, 1994), cria expectativas em todos aqueles que querem romper com a exclusão social. (Jesus e Martins, 2000, p.18)

Segundo a Declaração de Salamanca (1994)

...as crianças e jovens com NEE devem ter acesso às escolas regulares e a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades; as escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...(p.5)

Foi em Salamanca que ficaram aprovados os seguintes os seguintes princípios gerais, observados por Ferreira (2007):

1. cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir manter um nível aceitável de aprendizagem;
 2. cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
 3. os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
 4. as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades.
- (p.68)

Já a primeira legislação portuguesa ditada nos pressupostos do movimento da integração evidencia-se no Decreto-Lei nº 319/ 91 de 23 de Agosto, que regulamenta a integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais a frequentarem os estabelecimentos públicos de ensino dos vários níveis de ensino. Esta Lei, segundo Santos e Morato (2002) estabelece medidas educativas de educação especial para os alunos com NEE, apresentando um conjunto de orientações pedagógicas que permite aos professores: aceder a equipamentos apropriados, adaptar materiais e currículos, condições especiais de matrícula e avaliação e ainda a possibilidade de recorrer a apoios pedagógicos acrescidos.

Jesus e Martins (2000) segue esta linha de pensamento e espera que a escola consiga responder ao desafio que lhe é colocado e encontrar formas de responder eficazmente às necessidades educativas de uma população cada vez mais heterogénea e de construir um espaço que a todos aceite e que a todos trate de uma forma diferenciada.

No entanto, Jesus e Martins (2000), entende que existem diferenças individuais e que temos que ser flexíveis atendendo a essas diferenças e características de cada aluno, estratégias de ensino, gestão de recursos e de currículos.

Segundo Correia (1997) só estaremos perante uma inclusão com sucesso quando existir:

- um esforço concentrado que inclua uma planificação e uma programação eficazes para a criança com NEE;
- uma preparação adequada do educador/professor do ensino regular, do educador/professor de educação especial e de todos os técnicos envolvidos no processo educativo;
- um conjunto de práticas e serviços de apoio (e.g. classes com número reduzido de alunos, serviços adequados de psicologia, de saúde, etc.) necessário ao bom atendimento da criança com NEE;
- um pacote legislativo que se debruce sobre todos os aspetos da inclusão da criança com NEE nas escolas regulares;
- e um clima de bom entendimento e de cooperação entre a Escola, a Família e a Comunidade. (p.169)

No respeito pela diferença, e aceitação da mesma como fator de enriquecimento, a educação começando pela pré-escola deverá adotar uma filosofia de “escola inclusiva”, baseada em práticas pedagógicas diferenciadas que estimulem o desenvolvimento/aprendizagem de todas e de cada uma das crianças, respondendo adequadamente às suas necessidades individuais. (Jesus e Martins, 2000)

Segundo Jesus e Martins (2000), quando o professor compreende o aluno em si mesmo e como diferente e aceita positivamente esta condição, não só vai variar os recursos didáticos, como também a diversidade pode constituir um recurso de aprendizagem na sala de aula.

Na perspectiva da importância do professor titular para a construção da escola inclusiva, salienta-se a relevância do papel dos educadores e dos professores do 1ºCiclo. São estes que ingressam nesta atividade profissional com maior motivação, comparativamente aos professores de outros níveis de ensino, pois é nesta primeira fase que os alunos adquirem motivação para as atividades escolares e estão mais recetivos à influência do professor. Os professores do 1ºCiclo podem ainda ter um papel fundamental na motivação dos pais para participarem de forma mais próxima e ativa no percurso escolar dos filhos, pois há uma maior facilidade no contato direto com o professor e os pais tem uma maior necessidade de acompanhar o percurso escolar dos filhos. Por tudo isto, o professor do 1ºCiclo, que é o mais generalista de todos os níveis de ensino, nomeadamente porque é monodisciplinar, tem um papel imprescindível na socialização e integração dos alunos, inclusivamente daqueles que apresentam NEE. (Jesus e Martins, 2000)

2.1. Vantagens da inclusão

Segundo Correia (2008) a inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos. Estabelece-se um objetivo comum, que é o de proporcionar uma educação igual e de qualidade para todos os alunos. Facilita o diálogo entre os educadores/professores do ensino regular com os educadores/professores de educação especial, permitindo que os do ensino regular desenvolvam uma maior compreensão sobre os diferentes tipos de NEE e sobre as suas necessidades e aos educadores/professores de educação especial perceberem melhor os programas

curriculares. Desta forma surgirão com certeza melhores planificações educativas para todos os alunos.

Contudo, de acordo com Correia (2005) não se trata de percurso fácil, embora a maioria dos professores acredite no conceito de inclusão, verificam-se alguns receios em relação a este processo de mudança, pois sentem dificuldade em fazer adaptações curriculares, em lidar com algumas necessidades médicas e físicas ou nos procedimentos a seguir em caso de emergência.

O relato de alguns professores indica que as exigências educativas são maiores quando têm alunos com NEE, pois a tensão é maior e diminuem a atenção às necessidades dos alunos sem NEE.

Os professores de educação especial também indicam algumas preocupações, receando perder o emprego ou serem considerados meros ajudantes do professor titular da turma, e até mesmo não possuírem competências para ensinar conteúdos curriculares à turma. (Correia, 2005)

Mas no cômputo geral, as vantagens parecem suplantar os problemas ainda existentes.

De acordo com Salend (1998), a inclusão traz mais vantagens do que desvantagens, porque dá a oportunidade de os professores trabalharem com outros profissionais, aliviando muito do stress associado ao ensino. O trabalho colaborativo promove a partilha de estratégias de ensino, permite uma maior monitorização dos progressos dos alunos, ajuda a combater os problemas comportamentais e propicia o aumento da comunicação com outros profissionais de educação e com os pais.

Ainda na opinião de Salend (1998) os professores que trabalham em ambientes inclusivos consideram que a sua vida profissional e pessoal melhora com o trabalho cooperativo, uma vez que o ensino se torna mais estimulante. Muitos docentes afirmam que o fato de trabalharem em conjunto com outros professores ajuda-os a quebrar o isolamento em que muitos deles vivem.

Para Correia (2003), as vantagens da inclusão são evidentes no que se refere à liderança escolar, aos pais e a outros recursos comunitários, porque os obriga a procurar respostas educativas eficazes para ajudar os alunos com NEE a atingir níveis satisfatórios de sucesso escolar.

Em suma, para que os princípios subjacentes às noções de “escola inclusiva” de “educação para todos”, de “ igualdade de oportunidades educativas” é necessário que sejam tomadas medidas que permitam tornar estes princípios exequíveis, nomeadamente a diminuição do número de alunos por turma, programas menos extensos e mais flexíveis, a redução do horário letivo dos professores com alunos com NEE, melhores condições físicas na sala de aula e equipamentos adequados às necessidades dos professores, para estes saberem como intervir face às situações que se têm que confrontar, de acordo com as novas diretrizes políticas. Nestas condições valerá a pena acreditar e trabalhar para que os objetivos subjacentes ao conceito de escola inclusiva sejam progressivamente alcançados. (Jesus e Martins, 2000)

3. Atitude dos Professores perante a inclusão de alunos hiperativos

Como já foi dito anteriormente a atitude é uma emoção moderadamente intensa que prepara ou predispõe o indivíduo para responder consistentemente de um modo favorável ou desfavorável.

A inclusão de crianças hiperativas (crianças com NEE), depende da atitude dos professores perante elas. Rodrigues (2006) salienta que “a criança só se pode considerar integrada quando fizer parte da comunidade da aprendizagem escolar e as suas aprendizagens saírem consolidadas”. (p.299)

Segundo Mota e Ferreira (1996) a forma como os professores praticam a inclusão dentro da sala de aula pode assumir diferentes formas.

É necessário que o professor promova ambientes de interação construtiva entre crianças com e sem NEE, tendo em vista, a formação pessoal e social dos indivíduos.

Por sua vez Guy Falardeau (1999) afirma que:

a escuta ativa é um método muito eficaz para ajudar uma criança a exprimir as suas emoções. Consiste, primeiro que tudo, em saber ouvir a criança. Ouvir é estar disponível para a criança quando esta exprime as suas emoções. É aceitar receber as suas confidências sem a julgar e aceitar as suas emoções sejam elas quais forem. (p.179)

Ainda de acordo com Mota e Ferreira (1996) as crianças com NEE entendem que certos comportamentos não são aceitáveis mas apesar de tentarem e de se esforçarem para se comportarem de uma forma adequada, não conseguem manter o controle durante muito tempo. Isto muitas vezes acarreta uma dose violentíssima de frustrações para elas e, conseqüentemente, para os seus familiares.

No entanto, para os mesmos autores, os professores apresentam uma atitude desfavorável em relação à inclusão de crianças hiperativas, argumentando que são crianças agitadas, agressivas, não cumprem as regras, faladoras, perturbam o funcionamento da aula...Esta atitude, vai criar frustrações no aluno e conseqüentemente no professor.

Os autores defendem que o professor deve ter uma atitude positiva, valorizando a mais pequena evolução destas crianças. Para Mota e Ferreira (1996), “o ensino positivo é mais uma atitude geral que o professor deve assumir, perante os alunos, o acto de ensinar e perante si mesmo”. (p. 155)

Assim, é muito importante, a atitude que se tem perante uma criança com DHDA. Pelo que se devem evitar atitudes de punição, que diminuam a autoestima e a incompreensão. Deve-se sim ajudá-la a organizar-se, criando rotinas e reforçando os comportamentos positivos. Deve haver firmeza acompanhada de afetividade. A criança precisa de compreender que a sua atitude foi incorreta e como pode melhorar. É fundamental que não se esteja constantemente a chamar a atenção para os comportamentos negativos, mas que se reforcem sempre que possível os positivos. (notícias magazine, Outubro, 2004, Luís Castro)

Então, atitude do professor perante estas crianças deverá ser sempre a de valorizar os sucessos e minimizar os insucessos. Aquilo que outras crianças realizam com uma simples chamada de atenção ou uma simples advertência, poderá com estas crianças obrigar a múltiplas e aparentemente nunca acabadas intervenções.

Importa salientar que deve haver sempre uma conjugação de esforços para ajudar as crianças, pelo que, as atitudes da família e da escola devem ser complementares. A criança tem necessidade de compreender o que se passa com ela e de se ajudar a si própria participando na intervenção proposta.

Segundo Lopes (2003), não é simples explicar a pais e professores como é que uma criança aparentemente normal erra tão repetidamente sem ser de forma “voluntária”. A vontade do sujeito é quase sempre subjugada pela incapacidade

constitucional de inibir comportamentos inadequados, pelo que o problema é muito mais de “não poder” do que propriamente de “não querer”.

4. Quadro conceptual sobre Hiperatividade/DHDA

4.1. Definição

A hiperatividade, ou na designação científica atual, o Distúrbio Hiperativo e de Déficit de Atenção (DHDA) ou Perturbação da Hiperatividade e Déficit de Atenção (PHDA), “ não é só um dos mais estudados, como um dos mais controversos distúrbios do desenvolvimento da infância e da adolescência”.(Lopes, 2003, p.15)

Inicialmente, a hiperatividade, foi considerada como um síndrome comportamental em que se destacava, como principal característica, a atividade motora excessiva. Mais tarde, nos anos 80 houve um esforço de especificação dos critérios diagnósticos do distúrbio e os problemas sobre atividade motora, passam a ser secundários em relação aos problemas de atenção e impulsividade. Estes critérios foram estabelecidos pela American Psychology Association com a publicação do DSM. Conforme as investigações realizadas foram surgindo reformulações nos critérios de diagnóstico, consagradas no DSM IV . (Lopes, 2003)

As crianças que hoje são diagnosticadas com DHDA eram antes vistas como “mal-educadas”, “que se portavam mal porque queriam”, “sempre com a cabeça na lua” ou “com mau feitio”. Muitas vezes, “os pais destas crianças costumam descrevê-las como falando de mais, não sendo capazes de estar quietas, parecendo ter bichos-carpinteiros, e os professores referenciam-nas como estando constantemente fora do lugar sem autorização, respondendo fora da sua vez, fazendo barulhos inapropriados”. (Lopes, 2003, p.71)

A hiperatividade, no entender de Vasquez (1997), é um estado de mobilidade quase permanente desde as primeiras idades, manifestando-se em todas as áreas. Não se trata exclusivamente de uma hiperatividade motora; mas pode estar associada a hiperatividade verbal e acontece aparecerem perturbações do sono e tendência para a destruição e agressividade. A falta de atenção é outro dos sintomas integrantes e fundamentais do síndrome, bem como a irritabilidade e impulsividade.

Para (Garcia, 1999),

as crianças com DHDA caracterizam-se por serem inquietas, distraídas e impulsivas, costumam ter problemas relacionais com colegas e amigos, mostram-se impacientes, mudam constantemente de atividade, são desobedientes, e iniciam com frequência brigas ou discussões com os irmãos. Para além disso, sofrem acidentes ou quedas devido à escassa consciência do perigo revelada pelos seus comportamentos, e manifestam dificuldades de aprendizagem. (p.16)

Nesta ordem de ideias encontra-se Lopes (2003), dizendo que a agitação, inquietude, desorganização, imaturidade, relacionamento social pobre, inconveniência social, problemas de aprendizagem, irresponsabilidade, falta de persistência, preguiça, etc. ... são apenas algumas características atribuídas a crianças com DHDA.

Assim, podemos dizer que os autores estão de acordo quanto à caracterização de uma criança com DHDA. Do mesmo modo que Lopes, (2003), é consensual que o contexto escolar e de sala de aula coloca particulares exigências a estas crianças, não só pelas competências académicas que deverão exibir, como pelas pesadas e incontornáveis competências sociais de que se espera que qualquer aluno dê provas.

Nesta ordem de ideias, a criança necessita adquirir determinadas noções de comportamento tais como permanecer sentado, prestar atenção, levantar as mãos antes de falar... que são muito importantes para o sucesso pessoal como para as próprias aprendizagens académicas, visto tratar-se de comportamentos sociais muito importantes. (Vasquez, 1997)

Estas atitudes perante a aprendizagem podem aprender-se; por isso, deve-se levar a criança a adquiri-las o quanto antes.

Barkley (1981, citado por Lopes, 2003) apresenta a definição mais completa e rigorosa que pudemos encontrar:

A DHDA é um distúrbio de desenvolvimento do comportamento de: duração da atenção própria da idade, controlo dos impulsos e de comportamento regido por normas (obediência, autocontrolo e resolução de problemas) que surge cedo no desenvolvimento, na segunda ou primeira infância (antes dos

6 anos de idade), é significativamente crónico e subtil de natureza e não é atribuível a deficiência mental, surdez, cegueira, lesão neurológica grande ou a distúrbio emocional grave. (p.102)

4.2. Subtipos de Hiperatividade

As características gerais comuns são a falta de atenção, a hiperatividade e a impulsividade. No entanto, segundo Lopes 2003, há casos em que uma destas características se acentua, então podemos ter subtipos de hiperatividade:

➤ Perturbação da hiperatividade com défice de atenção, predominantemente tipo hiperativo-impulsivo

Este subtipo é diagnosticado se persistirem durante 6 meses, pelo menos, 6 sintomas de hiperatividade-impulsividade (mas menos que 6 sintomas de falta de atenção).

Em tais casos, a falta de atenção pode muitas vezes ser uma característica clínica significativa.

Para que o diagnóstico seja estabelecido, não é necessário que a criança apresente os sintomas em todas as suas atividades. Na maior parte dos casos é na escola, durante os exercícios escolares, que a criança mostrará o maior número de sintomas. Desta forma, é imprescindível uma avaliação em ambiente escolar. (DSM-IV- TR, 2002)

➤ Perturbação da hiperatividade com défice de atenção, tipo predominantemente desatento

Este subtipo é diagnosticado se persistirem durante 6 meses, 6 sintomas de falta de atenção (ou mais), mas menos que 6 sintomas de hiperatividade-impulsividade.

A hiperatividade pode ainda ser uma característica clínica significativa em muitos destes casos, enquanto em outros casos são simples faltas de atenção. (DSM-IV- TR, 2002)

➤ **Perturbação da hiperatividade com défice de atenção, tipo misto**

Este subtipo é diagnosticado se persistirem, pelo menos, durante 6 meses, 6 sintomas de falta de atenção e 6 sintomas de hiperatividade-impulsividade.

Grande parte das crianças com PHDA está incluída neste tipo. Muitas crianças e adolescentes com a perturbação estão incluídos no Tipo Misto, existindo uma combinação entre sintomas de hiperatividade – impulsividade e desatenção. Não se sabe se o mesmo é verdade para adultos com a perturbação. (DSM-IV- TR, 2002)

Segundo Barkley (2002), a DHDA é um distúrbio do desenvolvimento caracterizado por graus desenvolvimentais inapropriados de desatenção, sobre-atividade e impulsividade. Estes surgem frequentemente no início da infância; são de natureza relativamente crónica, e não são devidos a lesão neurológica, défices sensoriais, problemas da linguagem ou motores, atraso mental ou perturbação emocional grave. Estas dificuldades estão tipicamente associadas com défices de autorregulação, do comportamento e da manutenção de um padrão consistente de realização ao longo do tempo.

4.3. Critérios de Diagnóstico da hiperatividade

Sabe-se que a Perturbação de Hiperatividade com Défice da Atenção ocorre em várias culturas, com variações na sua prevalência nos diferentes países ocidentais, provavelmente devido a práticas de diagnóstico diferentes e não devido a diferenças na apresentação clínica do quadro.

Tal como está descrito em Lopes (2003) é especialmente difícil estabelecer este diagnóstico em crianças de idade inferior a 4 ou 5 anos, porque o seu comportamento característico é muito mais variável do que nas crianças mais velhas e pode incluir características que são semelhantes aos sintomas de PHDA. Além disso, certos sintomas de falta de atenção em crianças que começam a andar ou em crianças em idade pré-escolar não podem observar-se com facilidade, dado que estas crianças são sujeitas poucas vezes a exigências para se manterem atentas. No entanto, pode em certas situações manter-se com persistência a atenção das crianças mais jovens (por exemplo, em regra as crianças de dois anos ou três anos podem sentar-se com os adultos a ver livros com desenhos). Pelo contrário, as crianças com PHDA mexem-se constantemente

e é difícil mantê-las sossegadas e controladas. No caso de uma criança pequena, para assegurar a obtenção de um quadro clínico completo é útil investigar a variedade de comportamentos.

Nas crianças em idade escolar com Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção, demonstrou-se a existência de um déficit marcado, afetando as tarefas e o rendimento escolar. (DSM- IV- TR, 2002)

Como identificar uma criança Hiperativa/ DHDA?

A American Psychiatric Association, no DSM-IV, consagra uma lista de sintomas para o diagnóstico de PHDA.

A característica essencial de Perturbação de Hiperatividade com Déficit de Atenção é, segundo DSM-IV, um padrão persistente, da qual, salienta-se quanto à:

Quantidade:

- Devem estar presentes pelo menos 6 dos sintomas abaixo mencionados.

Duração:

- Persistirem por um período mínimo de 6 meses com uma intensidade que é simultaneamente desadaptativa e inconsistente com o nível de desenvolvimento do indivíduo.

Início:

- Terem início antes dos 7 anos de idade.

Contexto:

- Acontecerem em 2 ambientes diferentes (Por exemplo: Escola / Casa).

Provas:

- Existirem provas claras de um déficit claramente significativo do funcionamento social e acadêmico.

Exclusão:

- Verificar se os sintomas não são devidos a outra perturbação mental.

De seguida, apresentam-se os *critérios de diagnóstico, de acordo com o DSM IV – TR (2002, p.92-93)*:

1) Falta de atenção (frequentemente a criança):

- Não presta atenção suficiente aos pormenores ou comete erros por descuido nas tarefas escolares, no trabalho ou noutras atividades;
- Tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou atividades;
- Parece não ouvir quando se lhe fala diretamente;
- Não segue as instruções e não termina os trabalhos escolares, encargos ou deveres no local de trabalho (sem ser por comportamentos de oposição ou por incompreensão das instruções);
- Tem dificuldades em organizar as tarefas e atividades;
- Evita, sente repugnância ou está relutante em envolver-se em tarefas que requeiram um esforço mental mantido (tais como trabalhos escolares ou de índole administrativa);
- Perde objetos necessários a tarefas ou atividades (brinquedos, exercícios escolares, lápis ou ferramentas...);
- Distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes;
- Esquece-se com frequência das atividades quotidianas;

2) Hiperatividade (frequentemente a criança):

- Movimenta excessivamente as mãos e os pés, move-se quando está sentado;
- Levanta-se na sala de aula ou noutras situações em que se espera que esteja sentado;
- Corre ou salta excessivamente em situações em que é adequado fazê-lo (em adolescentes ou adultos pode limitar-se a sentimentos subjetivos de impaciência);
- Tem dificuldades em jogar ou dedicar-se tranquilamente a atividades de ócio;
- “Anda” ou só atua como se estivesse ligado a um motor;

- Fala em excesso.

3) Impulsividade (frequentemente a criança):

- Precipita as respostas antes que as perguntas tenham acabado;
- Tem dificuldade em esperar pela sua vez;
- Interrompe ou interfere nas atividades dos outros (interrompe as conversas, jogos...);
- Muda constantemente de atividade.

Mas como diagnosticar estes critérios?

Muitas vezes, no entender de Lopes (2003), o diagnóstico é complicado pela dificuldade de diferenciação deste problema em relação a outros problemas físicos, psicológicos ou até à normalidade. Por este motivo é essencial que o diagnóstico seja feito em conjunto pais, professores, psicólogos, médicos...

Lopes (2003) apresenta 6 formas para diagnosticar o DHDA:

- 1- Entrevista com a criança/adolescente e os pais, realizada por um psicólogo, médico ou alguém com formação nesta área;
- 2- Exame médico (se necessário);
- 3- Preenchimento de questionários pelos pais;
- 4- Entrevista com o professor;
- 5- Preenchimento de questionários pelo professor
- 6- Observação direta do comportamento nos contextos de vida do sujeito.

Para concluir, é de salientar a forte ênfase na necessidade de o despiste ser realizado em “contextos estruturados” (ex.: casa e escola) com muito particular destaque para as salas de aula. Assim, embora se mantenha que a desatenção, impulsividade e os níveis excessivos de atividade constituem os traços essenciais do problema, acentua-se que eles deverão ser observados por períodos mais ou menos prolongados nos contextos em que mais frequentemente ocorrem (“sociais, académicos ou ocupacionais”), pelo que

os professores são considerados observadores particularmente privilegiados das manifestações de DHDA. (Lopes, 2003)

4.4. Causas da Hiperatividade

Atualmente, apesar das investigações realizadas, ainda existe dificuldade em enumerar as causas da Hiperatividade/DHDA. Assim, e segundo Lopes (2003)

é impensável encontrar um qualquer factor que por si só dê origem à hiperatividade. Poderemos pois, na melhor das hipóteses, vir a determinar um conjunto de factores necessários e/ou suficientes para configurar, com um grau razoável de precisão, uma etiologia do DHDA. (p. 133)

Garcia (2001) afirma que

entre as possíveis causas investigadas realçam-se factores biológicos, atraso de maturação, factores pré e perinatais, influências genéticas e outras variáveis próprias do ambiente da criança. Contudo, não existem dados concludentes que indiquem que qualquer destes elementos separadamente seja o responsável último pela perturbação. (p.27)

Fatores neurológicos (biológicos)

Desde o início que se considera que a hiperatividade está relacionada com factores biológicos. As primeiras investigações realizadas pretendiam analisar a relação entre a hiperatividade e as alterações estruturais e funcionais do cérebro, pois como nos acrescenta Garcia (2001)

a partir do facto de que uma lesão cerebral origina determinados efeitos que podem dar lugar a múltiplos transtornos psicológicos e psiquiátricos, investigou-se até que ponto as crianças com atividade motora excessiva, inquietude e falta de atenção apresentam alterações cerebrais. (p. 28)

Porém não foi possível estabelecer conclusões definitivas, mas atualmente, aceita-se a hipótese de que as lesões cerebrais tornam as crianças mais vulneráveis a problemas psicológicos, em vez de se acreditar que as lesões são causas diretas da hiperatividade.

No entanto, o autor considera que os estudos realizados mostram que as causas do DHDA são mais provavelmente endógenas do que exógenas, dito de outra forma, terão mais a ver com fatores internos do próprio indivíduo do que fatores do meio. Também Barkley (2000), citado por Lopes (2003) refere que especificamente o DHDA parece depender muito mais de anormalidades do desenvolvimento do cérebro, decorrentes de fatores hereditários, do que de fatores ambientais.

Lopes (2003) acrescenta que embora os fatores ambientais possam desempenhar um papel potenciador ou um papel moderador dos sintomas fundamentais de DHDA, mas com grande probabilidade não estarão na sua origem direta. Nesta ordem de ideias encontra-se Vasquez (1997) , que considera a base orgânica como causadora da disfunção cerebral mínima, que pode surgir desde a gestação até vários anos após o nascimento.

Assim, surgem alguns fatores:

Fatores pré e perinatais

Tal como está cientificamente comprovado, o meio intrauterino é determinante para a saúde do bebé, assim como as complicações que surjam durante o parto. O consumo de tabaco, álcool, drogas ou o stress psicológico da mãe grávida interfere muito com o futuro recém-nascido, pois pode-lhe provocar danos graves e irreversíveis.

Para vários investigadores as crianças prematuras, com baixo peso à nascença, que sofreram de anoxemia (deficiência de oxigénio no sangue) durante o parto ou sofreram infeções neonatais, têm maior probabilidade de sofrerem de problemas comportamentais.

Gold e Sherry (1984) citado em Garcia (2001), dizem que o abuso de álcool durante a gravidez é responsável pelo défice de atenção das crianças, assim como problemas de aprendizagem, perturbações do comportamento e atraso psicomotor. Cerca de 1/3 das crianças de mães que consomem álcool durante a gravidez apresenta condutas hiperativas, sobretudo devido à situação de vulnerabilidade em que se desenvolvem.

Fatores genéticos/hereditários

Este fator é o que reúne maior consenso, como sendo a causa principal da hiperatividade. Segundo Falardeu (1999)

os estudos estabeleceram, sem margem para dúvidas, que em mais de 95 por cento dos casos a hiperatividade é hereditária. A transmissão é feita pelos genes (...). Desta forma os descendentes de uma pessoa hiperativa estão mais expostos que os outros a este problema. Os estudos estatísticos mostraram que 35 por cento dos pais e 17 por cento das mães de crianças hiperactivas também são hiperactivos. (p.36)

Fatores ambientais e variáveis psicológicas

Segundo Bautista (1997), o nível socioeconómico, a situação da família e as características do trabalho ou da ocupação profissional dos pais relacionam-se com os problemas de conduta observados nas crianças. Os fatores determinantes não são, possivelmente, as condições sociais em si mesmas, mas sim, os seus efeitos psicológicos sobre a família, as atitudes e os modelos educativos que os pais adotam.

No entanto, para Lopes (2003), há dois tipos de fatores ambientais: o consumo de substâncias (álcool e tabaco) durante a gravidez e a exposição ao chumbo.

Assim, segundo Vasquez (1997), pode-se dizer que as principais causas das perturbações de comportamento da criança hiperativa são as mudanças estruturais e funcionais do cérebro, mesmo quando não é possível detetar nenhum dano cerebral importante. Por outro lado, também há a considerar os fatores hereditários, já que 20 a 35 por cento dos hiperativos costumam apresentar um historial familiar de dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Este dado, junto às investigações realizadas sobre crianças adotadas, com disfunção cerebral mínima, vem apoiar a teoria de um componente genético na etiologia da hiperatividade.

4.5. Características da Hiperatividade

Muitos teóricos caracterizam a hiperatividade como sendo um conjunto de manifestações comportamentais anómalas.

Para Falardeu (1999),

a característica provavelmente mais surpreendente para os educadores destas crianças é a grande variabilidade, de um dia para o outro, da exactidão e da rapidez com que as crianças hiperativas podem realizar um dado trabalho. Essa variabilidade influencia de forma desfavorável os professores (...) Daí a concluírem que são preguiçosos, é só um passo. (p.29)

Segundo Garcia (2001), para alguns especialistas a hiperatividade é:

...uma síndrome (conjunto de sintomas característicos de uma determinada enfermidade) que tem, provavelmente, uma origem biológica ligada a alterações do cérebro, causadas por factores hereditários ou resultantes de uma lesão, enquanto para outros constitui um modelo de conduta persistente em situações específicas. (p.2)

Na generalidade diz-se que uma criança é hiperativa quando não consegue estar quieta, atenta, denota uma certa inquietação, tem problemas de aprendizagem..., etc.

Os problemas de coordenação motora afetam a motricidade fina pois este tipo de crianças mostra dificuldades em realizar atividades que exigem coordenação manual (por exemplo: atar os cordões dos sapatos). Quanto aos défices de atenção, as crianças hiperativas têm dificuldade em concentrar-se numa só tarefa, aborrecem-se ao fim de pouco tempo e distraem-se facilmente com qualquer estímulo externo. Relativamente à impulsividade dos hiperativos, as crianças são incapazes de controlar as suas reações ou pensamentos antes de agir e têm dificuldade em esperar pela sua vez.

As crianças hiperativas também são caracterizadas pelo alto grau de agitação que as acompanha, inclusive durante o sono: “(...) são mais activas que as outras crianças em todas as suas atividades e, na maior parte dos casos, mesmo durante o sono (...)” (Falardeau, 1999, p.25). Podem ser crianças agressivas e violentas com quem as rodeia, não só verbal como fisicamente.

Para alguns estudiosos a base do problema reside no fator *controle*. A criança hiperativa sofre de uma diminuição (ou ausência) de controle, daí ficar impotente para agir de acordo com o que se entende por “normal”.

Falardeu (1999) considera que:

a primeira característica da hiperatividade, provavelmente a mais importante, consiste na dificuldade sentida pela criança em controlar a sua atenção na altura em que tem uma tarefa a desempenhar e, portanto, a manter-se atenta quando a situação o exige. Sobretudo, parece incapaz de se concentrar o tempo suficiente quando a tarefa é um pouco longa, especialmente quando é monótona. (p.21)

A característica mais surpreendente destas crianças é a grande variabilidade, pois também são capazes de realizar um trabalho com rapidez e desta forma os professores concluem muitas vezes que afinal eles são preguiçosos.

Segundo Bautista (1997), as principais características intimamente associadas à hiperatividade seriam:

- a falta de atenção
- as dificuldades de aprendizagem preceptivo-cognitivas
- os problemas de comportamento
- falta de imaturidade
- movimento corporal excessivo
- inconstância nas respostas

Salientam-se ainda outras características que podem surgir, embora de menor importância. São características de tipo emocional tais como:

- a impulsividade
- a emotividade
- a ansiedade
- a dificuldade de relacionamento com os colegas

As crianças hiperativas podem ser muito inteligentes mas os seus rendimentos, ainda que suficientes, não são satisfatórios pois têm fraca capacidade de memorização e de concentração.

Segundo o DSM-IV, para além das características já mencionadas, também refere que as crianças hiperativas têm dificuldade em organizar e terminar tarefas e esquecem-se muito frequentemente daquilo que têm de fazer. Para além disso, são crianças que revelam grandes dificuldades em esperar pela sua vez e, por isso, interrompem os outros.

Apesar de todas estas características/comportamentos menos positivos, as crianças hiperativas são, normalmente, meigas, afetivas e simpáticas.

4.6. Problemas associados à Hiperatividade

Para além das características já mencionadas neste trabalho, uma criança com DHDA tem dificuldade de atenção e uma atividade motora excessiva, Estas crianças enfrentam outras dificuldades.

Para Garcia (1999), a sua relação com os adultos caracteriza-se por desinibição, costumam ter problemas de relacionamento social e podem ficar isoladas do grupo de pares. Do mesmo modo, dão mostras de défices cognitivos e os atrasos em aptidões motoras e na linguagem são frequentes, assim como as condutas antissociais e os défices de autoestima.

Segundo Garcia (1999),

as dificuldades de aprendizagem caracterizam-se no nível perceptivo-cognitivo. Assim, estas crianças têm problemas em captar a informação sensorial, organizá-la, processá-la cognitivamente e expressá-la posteriormente. Estas limitações traduzem-se em dificuldades para resolver com êxito tarefas que exigem o manuseamento de conceitos abstractos.

(p. 15)

Para reforçar estas ideias, Lopes (2003), defende que as crianças hiperativas têm níveis de realização escolar baixos e significativamente inferiores às suas capacidades. Estas dificuldades resultam supostamente dos problemas de atenção, impulsividade e, sobretudo, da irrequietude, que é bastante punida em contexto de sala de aula. Por outro lado, são crianças que falam mais que as outras crianças (falam quando não devem, ou

de matérias que não devem), e o seu discurso é menos elaborado, menos fluente e mais frequentemente acompanhado por défices articulatórios.

Nesta ordem de ideias,

as crianças com DHDA têm graves problemas na sala de aula, o que frequentemente condiciona o sucesso escolar. São desatentas, não acabam as tarefas que começam, têm dificuldades em estar quietas, em estar caladas, interrompem para dizer algo que não tem nada a ver com o assunto da aula, respondem sem pensar quer oralmente quer nas provas escritas. Estas crianças têm dificuldades no relacionamento com os colegas porque não respeitam as regras, querem ser sempre as primeiras, interrompem as brincadeiras dos outros, não acabam os jogos, não sabem esperar pela sua vez, por vezes são conflituosos e podem ser agressivas. Esta agressividade é essencialmente fruto da impulsividade e não porque sejam más. São normalmente crianças meigas, afectivas, simpáticas. (Luís Castro notícias magazine, 10 de Outubro, 2004).

Para o neuro pediatra Luís Castro, citado em notícias magazine (2004) só 25 por cento das crianças com DHDA, não tem dificuldades associadas. Em cerca de 30 por cento dos casos apresentam dificuldades específicas de leitura e de escrita, 50 por cento comportamentos disruptivos (de oposição e alteração da conduta). E 20 por cento revelam depressão, ansiedade.... Pelo que é fundamental ser encarada e tratada, para que as consequências para a vida futura sejam as menores possíveis.

5. Papel do Educador

A criança passa a maior parte do seu tempo na escola, onde as regras são um bem essencial para a convivência entre todos na sala e as crianças com hiperatividade têm grandes dificuldades em segui-las bem como manterem-se em atividades dirigidas pelo adulto.

Segundo Garcia (2001)

...pais e professores devem trabalhar em colaboração e cooperar para fomentar a confiança das crianças, estimular as suas destrezas e as

suas capacidades a um ritmo adequado e dispor o ambiente familiar e escolar de modo a tornar mais fáceis os pequenos progressos diários.

(p.102)

Segundo a opinião de Falardeau (1999) a “classe ideal para a criança hiperativa” deverá obedecer aos seguintes requisitos:

- Não mais de oito crianças e nem todas hiperativas, (...);
- Um educador com experiência neste tipo de crianças;
- Um assistente treinado e um outro disponível a pedido;
- Quatro paredes e uma porta;
- Bom isolamento acústico;
- Janelas mais altas que a criança mais alta;
- Linhas desenhadas no soalho indicando o sentido de circulação na aula. (o mesmo no resto da escola).
- Paredes cobertas com cartazes ilustrando a vida em sociedade, recordando as regras da aula, a vantagem de planear bem, o prazer de se sentir bem consigo. Nada de demasiado excitante nem demasiado neutro;
- Uma casa de banho ao fundo da sala;
- O programa do dia inscrito de forma visível no quadro;
- As carteiras não muito próximas umas das outras, dispostas de forma que o educador possa estar perto de todas as crianças;
- Um aparelho Attention Trainer em cada carteira;
- Uma boa quantidade de fichas na mesa do educador e uma lista de prémios afixada na parede;
- Uma sala de isolamento ligada à classe;
- Um computador para cada criança numa secção separada da classe;
- Uma câmara de observação com espelho especial para que a criança possa ser observada pelos pais ou por especialistas sem perturbar a aula. Também pode ser utilizada quando se quiser que uma criança trabalhe sozinha com um educador;
- Um canto onde a criança e os educadores se possam sentar à roda para discutir os seus sentimentos e a sua vida em grupo.

Embora se possa considerar que existe uma certa utopia relativamente à concretização de todas estas condições, o que é interessante verificar é que as mesmas apontam para a escola inclusiva.

De acordo com Lorente (2004), os professores têm um papel muito importante na sala de aula. O mesmo autor resume alguns conselhos e atividades que pode tornar útil no desempenho da sua função como docentes:

- Utilizar sempre a técnica do sublinhado a cores, de tal modo que a criança se concentre na informação que é mais relevante;
- Tornar a criança responsável por, por exemplo, comunicar os avisos para fora da sala, de modo a permitir-lhe levantar-se de vez em quando;
- Atribuir-lhe um lugar tranquilo, longe da janela ou da porta e o mais próximo possível do professor. Isto ajudá-la-á a controlar as suas distrações;
- utilizar os auriculares durante as explicações;
- Dar-lhe ordens simples e breves;
- Atribuir-lhe uma tarefa, depois de ter cumprido a anterior. Não permitir que fique com “as coisas por fazer”;
- Senta-la de costas para a turma se a sua capacidade de atenção não melhorar;
- Seguir de perto o trabalho da criança, quando esta tiver que o fazer sozinha;
- Alternar o trabalho que deve realizar sentado com outras atividades que lhe permitam levantar-se e mover-se um pouco (recolher o material, distribuir os cadernos, etc.);
- Permitir-lhe fazer algumas atividades exemplificativas simples, quando estiver a trabalhar tarefas novas, para que se familiarize com elas e perca o medo;
- Ensinar-lhe a manter “as coisas arrumadas” em cima da sua mesa;
- Obriga-la a ter os livros e os cadernos organizados e arrumados nos devidos lugares;
- Manter um trabalho de tutoria com os pais, de quinze em quinze dias, no mínimo. Explicar-lhes, de forma clara e concisa durante esta tutoria, quais são os problemas de comportamento do seu filho e o que podem eles fazer para os controlar;
- Informar os pais dos objetivos diários de aprendizagem, de modo a que eles próprios desempenhem o papel de “professor de apoio” à criança;

- Evitar repreende-la utilizando os seus próprios termos;
- Evitar humilhá-la ou fazê-la sentir-se culpada diante dos seus colegas.

6. Formas de Intervenção no contexto da Hiperatividade / DHDA

Nos últimos 20 / 30 anos a hiperatividade tem sofrido várias alterações relativamente ao tratamento, à forma de intervir e também à própria designação. Contudo, foram alcançados progressos significativos no controlo do DHDA. (Lopes, 2003).

“Não se “cura” o DHDA, lida-se com a situação e procura-se mantê-la dentro de limites que não se revelem gravosos para o sujeito e para os que com ela convivem.” (Lopes, 2003, p.199) Para o autor, a intervenção deverá orientar-se fundamentalmente para a ajuda à realização daquilo que os sujeitos sabem fazer no momento em que é adequado fazê-lo.

Também Vasquez (1997), considera que quanto mais longe (no espaço) e mais afastada (no tempo) for a intervenção, no que diz respeito aos comportamentos, menor é a possibilidade de que surta algum efeito.

Apesar das dificuldades e das divergências quanto à etiologia e quanto à intervenção no DHDA, os estudos apontam, de forma cada vez mais consensual, para a existência de três formas de intervenção: intervenção farmacológica (produz efeitos claros e duradouros), intervenção comportamental (baseada em técnicas de modificação da conduta), e intervenção cognitivo-comportamental. (Lopes, 2003)

Intervenção farmacológica:

A utilização de um fármaco permite uma melhoria no comportamento, no rendimento escolar e no ajustamento social. No entanto, (Lopes, 2003), defende que a medicação só por si não é solução, necessita de depende de outros fatores.

Também (Vasquez, 1997), refere que os medicamentos por si só não curam, mas sim, modificam condutas e funções, permitindo a atuação de outras medidas terapêuticas.

Ambos os autores são da opinião de que os estimulantes nas crianças hiperativas têm um efeito paradoxal no comportamento infantil, produzindo uma atividade física e

um aumento dos períodos de atenção que se repercutem numa melhoria do rendimento escolar.

Segundo Garcia (2001),

o tratamento farmacológico, especialmente a prescrição de estimulantes é um método frequente e tradicional. A sua aceitação entre os profissionais e os pais explica-se pela facilidade de administração e pela rapidez dos seus efeitos sobre as condutas mais alternadas. (p.91-92)

São várias as melhorias significativas após a toma de fármacos, conforme refere Garcia (2001): mais atenção (maior tempo de concentração); menor hiperatividade (tornam-se mais calmos); diminuição do nível de atividade em relação às tarefas; aumento da conformidade com as regras estabelecidas; melhoria da escrita; melhoria do desempenho nos desportos; menor impulsividade (tornam-se menos agressivos); aumenta a autoestima; diminui o comportamento desafiador; maior facilidade na interação social.

Intervenção comportamental:

A partir dos anos 60, as intervenções comportamentais têm-se desenvolvido, extensamente, após a publicação de trabalhos distintos, em que se punha em evidência que era possível controlar o comportamento destas crianças. A colocação e prática destes tratamentos são precedidas pela conceção e pela planificação estruturada do processo terapêutico, com descrições explícitas do mesmo, de modo a possibilitar a avaliação objetiva dos seus efeitos. (Garcia, 1999)

Para o autor, o tratamento comportamental deve favorecer as condutas orientadas para a realização de atividades escolares (atenção, hábitos de estudo e trabalho), que se repercutem favoravelmente nos resultados académicos das crianças. “De acordo com os princípios comportamentais, ao reforçar estes comportamentos no quadro escolar, a atividade motora excessiva e a inquietude devem diminuir.” (Garcia, 1999, p.72)

Para concluir, os estudos realizados nesta área têm demonstrado melhorias a curto prazo no comportamento social das crianças e nos seus resultados académicos. A atividade excessiva pode ser reduzida e controlada através da utilização de princípios

comportamentais (quer por parte dos pais como dos professores), como o castigo e o reforço.

Intervenção cognitivo-comportamental:

Este método visa ensinar às crianças hiperativas estratégias cognitivas que lhes permitam fazer frente, com êxito, às tarefas escolares e às situações em que se exige o controlo dos comportamentos. Baseia-se na ideia de que as crianças hiperativas têm um défice nas estratégias e nas competências cognitivas requeridas para realizar as tarefas escolares com sucesso. “ O objetivo desta técnica não é ensinar à criança o que tem de pensar, mas, sim, como fazê-lo. O método consiste em aprender um modo apropriado, uma estratégia para resolver os fracassos e fazer frente a novas exigências ambientais.” (Garcia, 1999, p.81)

Importa referir que, de acordo Garcia (1999), a aplicação de técnicas comportamentais e cognitivas têm obtido resultados favoráveis em alguns aspetos deficitários do distúrbio, a atenção. Contudo, a eficácia dos tratamentos cognitivo-comportamentais depende de variáveis como a generalidade ou especificidade das estratégias cognitivas que se ensinam, o nível de implicação da criança na terapia e os componentes cognitivos e comportamentais que integram o programa terapêutico.

Para concluir, a intervenção na criança com DHDA, será positiva se os pais e os professores trabalharem em parceria, ou seja, as atitudes que tomarem perante estas crianças devem coincidir quer em casa quer na escola.

7. Como ajudar uma criança hiperativa a ter sucesso na escola

Segundo Parker (2003), durante os primeiros anos de escolaridade, as crianças hiperativas serão identificadas como tendo DDA. Os seus problemas na escola podem melhorar, ou piorar, de ano para ano, dependendo também do estilo instrucional e da atitude do professor. Porém, à medida que as solicitações a nível de desempenho académico aumentam ao longo do 1ºciclo os problemas manifestados pela criança podem multiplicar-se.

Para estas crianças, que não são capazes de fixar a atenção nas instruções do professor, iniciar as tarefas pode tornar-se difícil e o trabalho por concluir pode

rapidamente acumular-se. Assim como para aquelas que tem problemas de organização, encontrar papéis em que possam escrever, lápis com que o fazer ou o livro adequado para trabalhar, podem constituir tarefas complicadas que não podem ser tomadas como garantidas. (Parker, 2003)

Segundo o mesmo autor, os pais destas crianças conhecem bem as batalhas que tem que travar no que respeita aos trabalhos de casa: registá-lo por escrito na aula; levar para casa os livros adequados; acalmar depois da escola para se concentrar nos trabalhos de casa; guardá-lo depois de concluído no sítio certo; levá-lo para a escola no dia seguinte; encontrar o trabalho e entregá-lo ao professor...podem constituir um desafio para as competências de organização e atenção da criança hiperativa.

De acordo com Sena (2007),

qualquer que seja a abordagem pedagógica adotada pela escola no processo ensino-aprendizagem, deverá sempre ser usada uma metodologia que considere o aluno como um ser humano único, com características próprias, com habilidades e dificuldades ímpares e que possa ser o personagem principal no seu processo de aprendizagem, sendo atendido em suas necessidades individuais. (p.77)

8. Sugestões para os professores lidarem com crianças Hiperativas

Para reduzir e controlar o comportamento das crianças hiperativas na escola é imprescindível que os docentes implicados adotem atitudes positivas e favoráveis e que tenham em conta as capacidades, as destrezas e as limitações apresentadas pelas crianças.

Assim, Du Paul e Stoner (1994) citado por Lopes (2003) referem os seguintes aspetos como essenciais para uma bem-sucedida gestão de comportamentos de alunos com DHDA:

- Uma minuciosa avaliação dos problemas que o aluno DHDA apresenta na sala de aula, no sentido de se poderem delinear estratégias de intervenção precisas e adequadas;

- O feedback fornecido a estes alunos sobre as suas atividades, bem como os reforços ou recompensas pelos bons desempenhos (comportamentais ou académicos), têm que ser muito mais imediatos e continuados do que os restantes alunos, uma vez que eles perdem com muita facilidade o fio condutor da aula;
- Evitar a utilização exclusiva de reforços positivos, uma vez que podem distrair a criança da tarefa e ser sentida pela própria criança como “excessiva”. Deste modo, sugere-se que estas estratégias não impeçam a utilização de reprimendas no sentido de reorientar a criança para a tarefa e de a responsabilizar pelos seus atos. Contudo, estas reprimendas devem ser específicas no que diz respeito àquilo que o professor pretende e logo após a ocorrência do acontecimento;
- O trabalho para estas crianças deve ser pequeno, com poucos passos e a criança deve repetir ao professor as instruções que recebeu. Os trabalhos de casa deverão obedecer a critérios idênticos, e eventualmente, durante algum tempo, poderão ser divididos em trabalhos mais pequenos e ser em quantidade inferior ao que é exigido ao resto da turma. Progressivamente, serão aumentados até serem atingidas competências propostas para a turma. Por outro lado, as tarefas repetitivas deverão ser evitadas dado que estas crianças tendem a desistir facilmente perante a rotina;
- O professor não deve orientar a sua ação apenas para o controlo dos comportamentos, mas sim, orienta-las para o trabalho académico. Isto porque, o bom desempenho académico permite aos alunos orientarem-se sistematicamente para objetivos curriculares, incompatíveis com comportamentos disruptivos;
- É preferível recompensar a criança com atividades que ela goste de realizar do que com reforços concretos (objetos). Da mesma forma que os reforços sociais devem, ser utilizados de forma moderada, para não se transformar em estímulos controversos;

- As palavras-chave para se conseguir lidar com crianças com DHDA são: instruir e prevenir.

Numa sala de aula, isto quer dizer, centrar o trabalho nas tarefas académicas e criar um ambiente de aprendizagem em que os comportamentos disruptivos sejam mais prevenidos do que corrigidos e em que o professor, por consequência, seja mais proativo que reativo.

Para Sosin (2006),

o professor é principalmente um observador, um dinamizador e um comunicador. O conhecimento especializado e a responsabilidade do professor limitam-se à área de conceção de um plano educativo vocacionado para as necessidades da criança (p.57).

Segundo o mesmo autor, o melhor professor para um aluno hiperativo, é aquele que é criativo e divertido, pois este tipo de aluno precisa de entusiasmo. Se não o encontrar dentro da sala de aula, há uma quebra de atenção e a mente do aluno dispersa-se.

Estratégias Educacionais proativas:

Como já foi referido anteriormente, os alunos com DHDA apresentam muitas dificuldades em cumprir as regras da sala de aula. Por vezes, o professor “desespera”, perante “a ultrapassagem” de certos limites, e interroga-se que estratégias utilizar para que tal não aconteça.

As estratégias chamadas “proativas” estão intimamente relacionadas com competências gerais de organização e gestão de sala de aula. Uma vez mais, se estas competências são essenciais para gerir a sala de aula em geral, sê-lo-ão ainda mais para evitar que os comportamentos dos alunos DHDA se voltem contra eles próprios e que perturbem o ritmo da aula. (Lopes 2003).

Tendo em vista a promoção de comportamentos adequados, Martens e Kelly et al (1993), citados por Lopes, (2003), sugerem um conjunto de comportamentos proactivos do professor:

- Os professores devem lembrar aos alunos as regras da sala de aula e devem mesmo promover a sua discussão fornecendo exemplos de situações em que as regras são cumpridas e outras em que existe quebra das mesmas;
- Os professores devem utilizar o contacto visual não só como forma de controlo dos comportamentos, mas também – e principalmente – como forma de manter o ritmo das lições e fornecer sinais sobre transições ou eliciar comportamentos específicos;
- Os professores devem dizer aos alunos quais os comportamentos fundamentais para a realização de uma atividade antes da mesma se iniciar;
- Os professores devem circular entre as carteiras, procurando fornecer feedback adequado aos alunos;
- Os professores devem utilizar um sistema de sinais que permita marcar as mudanças de atividades ou impedir comportamentos inadequados;
- O ritmo das lições deve ser suave e dirigido pelo professor, e não pelos alunos;
- Os professores devem assegurar-se de que as atividades académicas e não académicas, bem como as rotinas, são compreendidas pelos alunos;
- Os professores devem comunicar frequentemente e de forma clara as suas expectativas sobre a utilização do tempo disponível para a aula.

Ainda de acordo com Lopes (2003), este conjunto de comportamentos estão relacionados com uma boa gestão de sala de aula e conseqüentemente com a melhoria do sucesso educativo destas crianças e tal como descreve Lopes (2003),

os bons professores deverão fazer um esforço suplementar de monitorização dos alunos com DHDA, procurando certificar-se de forma ainda mais frequente junto destes alunos que eles sabem e compreendem aquilo que lhes é esperado nas diversas situações e momentos da aula. Para além disso, poderão colocar estes alunos mais próximos da sua secretária, de forma a controlar melhor os seus comportamentos e o ritmo do seu trabalho. A

ênfase deverá, contudo, ser a de promover o envolvimento nas atividades acadêmicas e não propriamente a de “controlar” os comportamentos.
(p. 207)

9. Atividades para trabalhar com alunos Hiperativos

Segundo Sosin (2006), os alunos hiperativos têm dificuldade em se concentrar e dificilmente se interessam por atividades pedagógicas tradicionais e sedentárias. Desta forma, o autor seleciona algumas atividades que são divertidas e ao mesmo tempo exigem atenção e concentração, jogos de competição em grupo que são altamente motivadores e socializadores. Sugere também que os professores recorram à multimídia (TV, DVD e computador), onde os alunos possam desenvolver cognitivamente brincando. São elas:

Quebra-cabeças

O quebra-cabeças é um tipo de brinquedo que desafia a inteligência da criança. O interesse que desperta pode estar relacionado ao grau de atração e o de dificuldade que ele apresenta: se for fácil demais, não constituirá desafios, mas também, se for difícil demais, provocará desistência em vez de motivação. Esta atividade estimula o pensamento lógico, composição e decomposição de figuras, discriminação visual, atenção e concentração.

Jogo da memória

Pensamento e inteligência são sinónimos, pois o pensamento representa o uso ativo da inteligência. A fonte da inteligência é a experiência, que provoca o funcionamento do pensamento em seu nível mais alto. A aprendizagem só acontece se a criança tiver mecanismos por meio dos quais possa relacionar as informações. Todas as características da inteligência humana vêm à tona através do processo de desenvolvimento.

O jogo da memória estimula o pensamento, memorização, identificação de figuras, estabelecimento do conceito de igual e diferente e orientação espacial.

O que será?

Quando o ambiente da escola é estimulante, faz surgir interesses que irão gerar energia para que sejam perseguidos. As brincadeiras de “adivinhar” são muito estimulantes porque constituem desafio explícito. Se forem bem conduzidas, levarão as crianças a descobrirem que poderão alcançar melhores resultados se fizerem perguntas mais objetivas. Isso pode ser feito também, limitando-se o número de perguntas que cada criança ou grupo pode fazer para chegar à resposta correta.

Este jogo estimula o pensamento lógico, dedução, reconhecimento do todo através de uma parte, atenção e observação, nomeação e discriminação visual.

Jogo de associação

Sendo a linguagem um sistema de símbolos, ela deve ser sempre associada à experiência direta. O vocabulário e os conceitos devem ser introduzidos sempre através de atividades concretas, desenvolvidas pelas crianças, para que tenham real significado.

Estimula o pensamento, associação de ideias, linguagem verbal, criatividade, atenção e concentração e percepção visual.

Desporto

Todo tipo de desportos são bons para hiperativos, principalmente os coletivos, que não só ajudam a gastar a energia, como ensinam a obedecer a regras.

Brinquedos e Livros

Os brinquedos recomendados são os que prendam a atenção e exercícios que ajudam na coordenação motora ajudam na memória e na hiperatividade.

O tempo em frente aos jogos de computador deve ser limitado. Como é excitante, os hiperativos podem passar mais tempo a jogar e não se dedicam às outras atividades.

Para incentivar a leitura, os pais e professores devem preferir livros com letras grandes, frases curtas, muitas figuras, histórias curtas e interessantes.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Relevância do Tema

Cada vez mais se sente a necessidade de encontrar o caminho que nos leva a uma escola verdadeiramente inclusiva, que promove a igualdade de oportunidades, atendendo ao mundo diversificado de crianças que nela se encontram.

Se a educação se assume como um direito e o sucesso escolar como uma das condições da promoção social dos indivíduos, importa considerar os disfuncionamentos do sistema educativo corresponsáveis pela gravidade que as “Necessidades Educativas Especiais” assumem nas nossas escolas. De facto, a escola, facto determinante no percurso de vida dos alunos, se, em termos ideais, deve possibilitar a igualdade de oportunidades, a verdade é que muitas vezes se constitui como o elemento selecionador por excelência. Tal facto é conducente à tomada de consciência da importância que, atualmente, assume a reflexão sobre o que a escola terá de fazer para responder com os meios e as condições necessárias à inclusão das crianças com NEE, em especial, nesta temática, alunos hiperativos.

Nesta perspetiva, este trabalho tem por finalidade analisar as diferentes atitudes que os professores do 1º Ciclo têm sobre os alunos hiperativos.

A falta de conhecimento, assim como as dificuldades sentidas na prática, desencadeou o interesse em aprofundar esta problemática.

Neste capítulo vamos então expor as diretrizes metodológicas que orientam o nosso trabalho empírico.

2. Problema

Numa perspetiva mais futura cabe à escola e professores a necessidade de se reestruturarem, capacitando-se para novos desafios, de modo a conseguirem responder às crianças com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis de conhecimentos prévios.

É fundamental preparar os alunos, especialmente os alunos em estudo, para a vida ativa, criando-lhes condições e dar-lhes autonomia. Importa fazê-los crescer e não “massacrá-los” com conteúdos programáticos que não lhes dizem nada. Pois se não

formos prudentes, poderemos levar a criança e o jovem a uma segregação e a uma exclusão.

É nesta perspetiva que surge a necessidade de estudar as atitudes dos professores perante estes alunos.

Assim, o problema em que se baseia a investigação consiste em estudar as atitudes dos professores do 1º Ciclo face a alunos hiperativos que assenta na seguinte questão:

Quais as atitudes dos professores do 1ºCiclo face a alunos hiperativos?

É através da pergunta de partida que vamos expressar o que procuramos saber e compreender melhor.

Segundo Gomides (2008), “ o problema consiste em dizer de maneira explícita, clara, compreensível e operacional, a dificuldade com a qual nos defrontamos e que pretendemos resolver”. Para o mesmo autor “o acto de estruturar perguntas possibilita identificar o cenário que envolve o tema, aquilo que se quer pesquisar. A pergunta actua como um vector orientando o caminho, os métodos a serem utilizados no decorrer do trabalho.” (p.27)

3. Objetivos

Os objetivos de estudo foram definidos a partir da identificação do problema e com base na temática em análise, são eles:

- Organizar um quadro teórico conceptual de suporte ao tema, hiperatividade;
- Analisar as atitudes dos professores do 1º Ciclo face à inclusão de alunos hiperativos;
- Analisar conceitos, teorias que ajudem a compreender e interpretar a atitude dos professores nas escolas face a estes alunos;
- Identificar os problemas/obstáculos com que os professores do 1º Ciclo se deparam e que podem condicionar a sua atividade.

4. Hipóteses

Decorrentes deste problema e com base nos objetivos a atingir neste estudo, bem como em leituras efetuadas, procura-se dar resposta às seguintes hipóteses:

H1 – Os professores que já trabalharam com crianças hiperativas, têm uma atitude mais favorável face a estas crianças do que aqueles que não trabalharam.

H2 – Os professores do quadro de escola têm uma atitude mais desfavorável face à inclusão de alunos hiperativos que os restantes.

H3 – Os professores que apenas se ficaram pela sua formação inicial têm uma atitude mais desfavorável face aos alunos hiperativos que os restantes que têm feito formação especializada em educação especial.

5. Variáveis

As variáveis independentes que foram analisadas são as seguintes:

- Idade;
- Sexo;
- Habilitação Profissional;
- Situação Profissional;
- Tempo de Serviço;
- Já ter ou não trabalhado com alunos hiperativos;
- Formação Especializada no Ensino especial.

A variável dependente que foi analisada é:

- a atitude dos professores do 1º Ciclo.

6. Amostra

Quando pensamos em pesquisa, pensamos num universo que abrange um enorme número de elementos, tão grande que, quando se ambiciona obter informações sobre um ou mais aspetos de um grupo numeroso, torna-se impossível considerá-los no seu todo.

Para Gil (1999), é assim que emerge a necessidade de trabalhar com uma amostra, ou seja, investigar apenas uma pequena parte dos elementos que compõem o universo

ou população.

Na amostra participaram 30 professores do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches, na cidade de Vila do Conde.

7. Instrumento

7.1. Caracterização do Instrumento

Para a concretização deste trabalho, o instrumento utilizado foi o inquérito por questionário (ver anexos) aos 30 Professores do 1º ciclo do Agrupamento de Escolas D. Afonso Sanches, na cidade de Vila do Conde.

O questionário é um instrumento de recolha de dados muito utilizado, consistindo num guião previamente elaborado, sendo aplicado aos sujeitos selecionados para a amostra. Este apresenta vantagens e inconvenientes na sua utilização. As vantagens estão relacionadas com a rapidez de recolha de informação, a garantia de anonimato que facilita a autenticidade das respostas, assim como a escolha pelo inquirido da hora mais adequada ao seu preenchimento.

Os inconvenientes relacionam-se com o facto de ser difícil saber se as respostas dos inquiridos estão realmente relacionadas com o que sentem ou se respondem de acordo com o que julgam ser as nossas expectativas.

Segundo Ghiglione e Matalon (1992) o questionário é:

um instrumento estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem. No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente, indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares resultantes da iniciativa do entrevistador. (p.110)

Deste modo elaboramos o nosso questionário, tendo em conta o nosso estudo. Na primeira parte, são apresentadas 20 questões de escolha múltipla, que expressam as atitudes dos professores face a alunos hiperativos, sendo 10 questões favoráveis (questões com os números: 1; 3; 5; 7; 9; 11; 13; 15; 17; 19) e 10 questões desfavoráveis (questões números: 2; 4; 6; 8; 10; 12; 14; 16; 18; 20). Para cada uma delas é pedido para o professor indicar, o seu grau de concordância, utilizando a seguinte escala:

Concordo totalmente	5
Concordo	4
Nem concordo nem discordo	3
Discordo	2
Discordo totalmente	1

Utilizou-se a escala de LIKERT, com o intuito de qualificar a atitude dos inquiridos.

Na segunda parte do questionário, foi pedido aos professores que respondessem às questões relacionadas com a caracterização do inquirido (caracterização Sociodemográfica): Idade; Sexo; Habilitação Literária; Situação Profissional; Tempo de Serviço; Já ter ou não trabalhado com alunos hiperativos; Possuir Formação Especializada no Ensino Especial.

7.2. Pré-teste

Anteriormente ao questionário foi realizado um pré-questionário distribuído a sujeitos com características idênticas à nossa amostra, a fim de aferir a validade e clareza das questões e o conteúdo das mesmas.

Segundo o apuramento das opiniões dos inquiridos, o questionário apresenta-se inteligível e que existe relações determinadas entre os factos.

7.3. Grau de confiança

A margem de erro máxima foi de 0.05, valor tido como habitual nos estudos desenvolvidos no âmbito das Ciências Sociais e Humanas.

7.4. Protocolo de recolha e aplicação de dados

Os inquiridos por questionário foram aplicados na terceira semana de Abril de 2014 e recolhido nessa mesma semana, conforme o estabelecido. Foram distribuídos pessoalmente a 30 docentes do 1º Ciclo. Foi necessário um requerimento de autorização para o preenchimento dos mesmos (ver em anexos). A folha de rosto do questionário serviu para demonstrar aos participantes do estudo a nossa identificação e o objetivo do mesmo.

8. Calendarização

Segundo Bell (2010), é importante que o investigador “ faça uma lista ou um mapa que lhe indique a altura em que toda a informação deve estar totalmente recolhida, em que deve efectuar a análise e em que deve iniciar a redação do trabalho “. (p.43)

Desta forma, será apresentado um quadro com a calendarização das várias fases do projeto por meses.

Calendarização	Abril	Maio	Junho	Julho
Escolha do tema	X			
Formulação do problema	X			
Revisão da literatura	X	X	X	
Elaboração das hipóteses	X	X		
Redação	X	X	X	
Elaboração do questionário	X			
Aplicação dos questionários	X			
Revisão da redação.			X	X
Divulgação dos resultados.				X

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Em seguimento do capítulo anterior e tendo em conta os objetivos, as hipóteses e os procedimentos metodológicos deste estudo, apresentamos de seguida os resultados obtidos e a análise dos dados resultantes da investigação.

1. Caracterização geral da amostra

Como referido anteriormente a amostra do presente estudo ficou composta por 30 professores, com idades compreendidas entre os 32 e os 64 anos. A média de idade apresentada pela amostra é de aproximadamente 45 anos ($m=45,2$; $dp=9,40$), demonstrando existir um desvio considerável das idades em relação à média), e a mediana indica que pelo menos 50% dos professores possui idade igual ou inferior a 44 anos. A idade mais frequentemente encontrada é de 52 anos como podemos constatar na tabela 1.

Tabela 1 - Idade dos Inquiridos

Idade	
n	30
Média	45,2
Mediana	44,5
Moda	52
dp	9,40
Mínimo	32
Máximo	64

Os docentes pertencem maioritariamente ao sexo feminino, mais concretamente 83,3% ($n=25$), e a maioria dos inquiridos apresenta como habilitações literárias a licenciatura (76,7%; $n=23$), seguindo-se o bacharelato (13,3%; $n=13,3\%$).

Somente um elemento possui a pós-graduação (3,3%) e dois docentes apresentam o mestrado (6,7%) como podemos verificar na tabela 2.

Tabela 2 – Género e Habilitações Literárias

		n	%
Sexo	Masculino	5	16,7%
	Feminino	25	83,3%
Habilitações Literárias	Bacharelato	4	13,3%
	Licenciatura	23	76,7%
	Pós-graduação	1	3,3%
	Mestrado	2	6,7%

Relativamente à situação profissional dos inquiridos, como podemos verificar na tabela 3, constata-se que a percentagem mais expressiva de elementos pertence ao quadro de escola, mais propriamente 70% (n=21), destacando-se de seguida os professores contratados (23,3%; n=7). O equivalente a 6,7% (n=2) está enquadrado no quadro de zona.

Tabela 3 – Situação Profissional

		n	%
Situação Profissional	QE	21	70,0%
	QZ	2	6,7%
	Contratado	7	23,3%

De acordo com a tabela 4, os professores apresentam de 4 a 36 anos de serviço, estando a média aproximada dos 21 anos de experiência na docência ($m=20,7$; sendo que o desvio padrão sugere a existência de um desvio considerável do tempo de serviço em relação á média= $9,60$). A mediana indica que pelo menos metade dos docentes tem 18 anos ou menos de experiencia profissional, e o tempo mais regular é de igualmente 18 anos.

Tabela 4 – Tempo de Serviço

Tempo de serviço	
n	30
Média	20,7
Mediana	18,0
Moda	18
dp	9,60
Mínimo	4
Máximo	36

Quando questionados se já trabalharam com crianças hiperativas a maioria dos inquiridos respondeu afirmativamente, mais propriamente 90% do total (n=27), mas constata-se que a percentagem mais expressiva de professores referiu não possuir formação especializada no ensino especial (83,3%;n=25), como podemos constatar na tabela 5.

Tabela 5 – Trabalho com Crianças Hiperativas e Formação em Educação Especial

		n	%
Já trabalhou com crianças hiperactivas	Sim	27	90,0%
	Não	3	10,0%
Possui formação especializada no Ensino Especial	Sim	5	16,7%
	Não	25	83,3%

2. Análise e Interpretação de dados

Passando para a opinião dos inquiridos relativamente à temática da hiperatividade, é importante lembrar que foram apresentadas 20 afirmações, às quais os professores indicaram o grau de concordância numa escala entre 1=Discordo totalmente e 5=concordo totalmente, pelo que se constata que quanto maior a média obtida, maior o grau de concordância com as alegações.

Assim, de acordo com a análise da tabela 6, verificamos que os participantes apresentam uma opinião neutra, ou concordância mediana, relativamente à aceitação

positiva dos alunos hiperativos na escola (m=3,1), tal como também acontece com a afirmação que alega “*Os alunos hiperativos não têm bons hábitos de trabalho*” (m=3,2).

Por outro lado, os professores manifestam discordância que a inclusão dos alunos hiperativos não interfere no rendimento escolar da turma (m=2,4), e tendem a concordar medianamente que os programas curriculares não estão adaptados aos alunos hiperativos (m=3,4). Os professores concordam que os alunos hiperativos mantêm uma relação de empatia com os colegas (m=3,6), mas a posição é mais neutra, ou seja, a concordância mais mediana, no que respeita à motivação sentida pelos alunos hiperativos relativamente à aprendizagem escolar (m=3,1).

Existe tendência para os docentes discordarem que os alunos hiperativos são autónomos na realização das tarefas (m=2,8), ou que abandonem precocemente a escola (m=2,6), e discordam que estes alunos sejam agressivos (m=2,7), mas os inquiridos concordam que os alunos hiperativos conseguem ser pontuais (m=3,5).

Existe uma concordância mais acentuada relativamente à alegação “*Os professores negoceiam com os alunos hiperativos regras de comportamento na sala de aula*” (m=3,8), mas a posição é mais neutra relativamente à necessidade de condições especiais de avaliação (m=3,3). Também é possível constatar que os professores tendem a manifestar discordância que os alunos hiperativos sejam mais inteligentes que os outros alunos (m=2,7) e que sejam organizados na aprendizagem (m=2,4), mas apresentam uma concordância vincada que os alunos hiperativos incomodam o funcionamento da sala de aula (m=4,0) e são alunos barulhentos (m=3,6).

Os inquiridos concordam igualmente que os alunos hiperativos apresentam bons resultados quando são orientados por professores especializados na área (m=3,9), e que estes alunos são sociáveis (m=3,7), mas a concordância é mediana perante as afirmações “*Os alunos hiperativos necessitam de um ensino individualizado*” (m=3,4) e “*Os alunos hiperativos necessitam de material adaptado para a aprendizagem*” (m=3,0).

Tabela 6 – Grau de Concordância com as Afirmações Sobre os Alunos Hiperativos

	n	Média	Mediana	Moda	dp
Os alunos são bem aceites na escola	30	3,1	3,5	4	1,04
Os alunos hiperactivos não têm bons hábitos de trabalho	30	3,2	3,5	4	1,03
A inclusão dos alunos hiperactivos não interfere no rendimento escolar da turma	30	2,4	2,0	2	1,00
Os programas curriculares não estão adaptados para os alunos hiperactivos	30	3,4	3,0	3	1,01
Os alunos hiperactivos mantêm uma relação de empatia com os colegas	30	3,6	4,0	4	,86
Os alunos hiperactivos não se sentem motivados pela aprendizagem escolar	30	3,1	3,0	4	,98
Os alunos hiperactivos são autónomos na realização das tarefas	30	2,8	3,0	2	,91
Os alunos hiperactivos abandonam precocemente a escola	30	2,6	3,0	3	,67
Os alunos hiperactivos são pontuais	30	3,5	3,0	3	,57
Os alunos hiperactivos são agressivos	30	2,7	3,0	3	,69
Os professores negociam com os alunos hiperactivos regras de comportamento na sala de aula	30	3,8	4,0	4	,87
Os alunos hiperactivos necessitam de condições especiais de avaliação	30	3,3	3,0	3	1,06
Os alunos hiperactivos são mais inteligentes que os outros alunos	30	2,7	3,0	3	,66
Os alunos hiperactivos incomodam o funcionamento da sala de aula	30	4,0	4,0	4	,69
Os alunos hiperactivos são organizados na aprendizagem	30	2,4	2,0	2	,76
Os alunos hiperactivos são barulhentos	30	3,6	4,0	4	,67
Os alunos hiperactivos apresentam bons resultados quando são orientados por professores especializados na área	30	3,9	4,0	4	,69
Os alunos hiperactivos necessitam de um ensino individualizado	30	3,4	4,0	4	,81
Os alunos hiperactivos são sociáveis	30	3,7	4,0	4	,75
Os alunos hiperactivos necessitam de material adaptado para a aprendizagem	30	3,0	3,0	3	1,03

Como se pode verificar na tabela anterior da totalidade das afirmações 10 são apresentadas pela positiva, e 10 abordam aspetos mais negativos. Assim, para efeito de comparação do grau de concordância com as afirmações pelas variáveis sociodemográficas optou-se pela separação das frases com conotação positiva e conotação negativa.

Para efeito de comparação das médias recorreu-se ao teste estatístico de *Mann-Whitney (U)*, por se tratar da alternativa mais indicada ao teste *t-Student* nos testes não paramétricos para a comparação de médias entre dois grupos independentes. Este teste tem implícitas duas hipóteses: a hipótese nula, que afirma que a diferença das médias entre os grupos não é significativa, ou seja, os resultados é igual; e a hipótese alternativa, que afirma que a diferença de médias é estatisticamente significativa, ou seja, pode-se rejeitar a igualdade de resultados entre os grupos. Pode-se rejeitar a

igualdade de resultados e assumir a diferença estatística sempre que o nível de significância for igual ou inferior a 0,05 ($p \leq 0,05$).

Seguidamente, na tabela 7, apresenta-se a comparação das afirmações positivas mediante o género dos inquiridos. Através da tabela constata-se que apenas surgem diferenças significativas em duas afirmações, mais concretamente na opinião sobre a inclusão dos alunos com hiperatividade não interfere no rendimento escolar da turma ($U=30,000$; $p=0,048$) e relativamente à afirmação “*Os professores negoceiam com os alunos hiperativos regras de comportamento na sala de aula*” ($U=26,000$; $p=0,021$). As médias indicam que os professores do género masculino apresentam mais concordância que a inclusão dos alunos hiperativos não interfere com o rendimento da turma ($m=3,4$ e $m=2,2$ respetivamente), e são os docentes do sexo feminino que apresentam mais concordância que os professores negoceiam regras de comportamento na sala de aula com estes alunos ($m=2,8$ e $m=4,0$ respetivamente).

Nas demais afirmações não se alcançaram diferenças significativas por género do inquirido ($p > 0,05$), pelo que se pode concluir que a opinião dos professores sobre os alunos hiperativos relativamente à conotação positiva não difere mediante o sexo do inquirido.

Tabela 7 – Comparação das Afirmações de Conotação Positiva por Género do Inquirido

	Sexo	Média	dp	Mann-Whitney	
				U	p
Os alunos são bem aceites na escola	Masculino	3,0	1,00	56,500	,719
	Feminino	3,2	1,07		
A inclusão dos alunos hiperativos não interfere no rendimento escolar da turma	Masculino	3,4	1,34	30,000	,048
	Feminino	2,2	,82		
Os alunos hiperativos mantêm uma relação de empatia com os colegas	Masculino	3,4	,89	54,000	,604
	Feminino	3,6	,86		
Os alunos hiperativos são autónomos na realização das tarefas	Masculino	3,0	1,00	55,000	,659
	Feminino	2,8	,91		
Os alunos hiperativos são pontuais	Masculino	3,6	,55	54,000	,589
	Feminino	3,5	,59		
Os professores negoceiam com os alunos hiperativos regras de comportamento na sala de aula	Masculino	2,8	1,30	26,000	,021
	Feminino	4,0	,61		
Os alunos hiperativos são mais inteligentes que os outros alunos	Masculino	2,8	,45	53,500	,571
	Feminino	2,6	,70		
Os alunos hiperativos são organizados na aprendizagem	Masculino	2,4	1,14	62,000	,976
	Feminino	2,4	,70		
Os alunos hiperativos apresentam bons resultados quando são orientados por professores especializados na área	Masculino	4,0	,71	60,000	,871
	Feminino	3,9	,70		
Os alunos hiperativos são sociáveis	Masculino	3,6	,55	50,500	,389
	Feminino	3,7	,79		

Na comparação das afirmações de conotação negativa por género, como se pode verificar na tabela 8, também se alcançaram dois resultados significativos. Através dos valores é possível concluir que os docentes do género feminino concordam mais que os alunos com hiperatividade não se sentem motivados com a aprendizagem escolar ($m=2,4$ e $m=3,4$ respetivamente), pois a diferença de médias é considerada estatisticamente significativa ($U=33,000$; $p=0,048$).

Outra diferença observada é referente ao facto de os alunos hiperativos serem barulhentos, em que os inquiridos do género feminino apresentam maior grau de concordância ($m=3,2$ e $m=3,8$ respetivamente), e a diferença é significativa ($U=33,500$; $p=0,047$).

Nas demais afirmações a diferença não pode ser assumida, o que permite afirmar que na maioria das afirmações de conotação negativa não existe diferença de opinião mediante o género do docente.

Tabela 8 – Comparação das Afirmações de Conotação Negativa por Género do Inquirido

	Sexo	Média	dp	Mann-Whitney	
				U	p
Os alunos hiperactivos não têm bons hábitos de trabalho	Masculino	3,00	1,000	53,000	,573
	Feminino	3,24			
Os programas curriculares não estão adaptados para os alunos hiperactivos	Masculino	3,20	,447	52,000	,543
	Feminino	3,48			
Os alunos hiperactivos não se sentem motivados pela aprendizagem escolar	Masculino	2,40	,894	33,000	,048
	Feminino	3,40			
Os alunos hiperactivos abandonam precocemente a escola	Masculino	3,00	,707	43,500	,215
	Feminino	2,56			
Os alunos hiperactivos são agressivos	Masculino	2,60	,894	52,500	,542
	Feminino	2,76			
Os alunos hiperactivos necessitam de condições especiais de avaliação	Masculino	2,80	,837	43,000	,260
	Feminino	3,40			
Os alunos hiperactivos incomodam o funcionamento da sala de aula	Masculino	3,80	,447	48,500	,364
	Feminino	4,04			
Os alunos hiperactivos são barulhentos	Masculino	3,20	,447	33,500	,047
	Feminino	3,82			
Os alunos hiperactivos necessitam de um ensino individualizado	Masculino	3,20	,837	52,000	,525
	Feminino	3,44			
Os alunos hiperactivos necessitam de material adaptado para a aprendizagem	Masculino	2,60	1,140	48,500	,416
	Feminino	3,04			

Relativamente à comparação dos resultados das afirmações mediante a situação profissional dos docentes é importante referir que se dividiu a amostra em somente dois grupos de forma a equilibrar mais os grupos ao nível da frequência. Assim, realizou-se a comparação entre os docentes que se encontram no quadro da escola e as outras situações (quadro de zona e contratados).

Na comparação da opinião das alegações positivas pela situação profissional apenas se alcançou uma diferença estatística, mais concretamente no que concerne à organização dos alunos hiperativos na aprendizagem ($U=47,500$; $p=0,020$), e pelas médias pode-se concluir que os professores que se encontram no quadro de escola apresentam maior discordância que os alunos sejam organizados na aprendizagem ($m=2,2$ e $m=2,8$). Nas demais afirmações não existem discrepâncias por situação profissional. Ver tabela 9.

Tabela 9 – Comparação das Afirmações de Conotação Positiva por Situação Profissional

	Situação Profissional	Média	dp	Mann-Whitney	
				U	p
Os alunos são bem aceites na escola	Quadro de Escola	3,0	1,10	72,500	,283
	Outra	3,4	,88		
A inclusão dos alunos hiperactivos não interfere no rendimento escolar da turma	Quadro de Escola	2,4	1,02	93,500	,961
	Outra	2,4	1,01		
Os alunos hiperactivos mantêm uma relação de empatia com os colegas	Quadro de Escola	3,6	,80	86,500	,692
	Outra	3,6	1,01		
Os alunos hiperactivos são autónomos na realização das tarefas	Quadro de Escola	2,9	,96	90,000	,829
	Outra	2,8	,83		
Os alunos hiperactivos são pontuais	Quadro de Escola	3,4	,51	78,000	,394
	Outra	3,7	,71		
Os professores negociam com os alunos hiperactivos regras de comportamento na sala de aula	Quadro de Escola	3,7	,85	65,500	,136
	Outra	4,1	,93		
Os alunos hiperactivos são mais inteligentes que os outros alunos	Quadro de Escola	2,7	,64	89,000	,778
	Outra	2,6	,73		
Os alunos hiperactivos são organizados na aprendizagem	Quadro de Escola	2,2	,81	47,500	,020
	Outra	2,8	,44		
Os alunos hiperactivos apresentam bons resultados quando são orientados por professores especializados na área	Quadro de Escola	3,9	,70	90,000	,813
	Outra	4,0	,71		
Os alunos hiperactivos são sociáveis	Quadro de Escola	3,7	,78	91,500	,861
	Outra	3,7	,71		

De acordo com a tabela 10, na comparação das afirmações de conotação negativa pela situação profissional não se observa qualquer diferença significativa ($p > 0,05$), podendo-se afirmar que a opinião dos docentes sobre os alunos com hiperatividade não difere mediante a variável da situação profissional dos inquiridos.

Tabela 10 – Comparação das Afirmações de Conotação Negativa por Situação Profissional

	Situação Profissional	Média	dp	Mann-Whitney	
				U	p
Os alunos hiperactivos não têm bons hábitos de trabalho	Quadro de Escola	3,3	1,06	68,500	,209
	Outra	2,9	,93		
Os programas curriculares não estão adaptados para os alunos hiperactivos	Quadro de Escola	3,3	1,02	77,000	,410
	Outra	3,7	1,00		
Os alunos hiperactivos não se sentem motivados pela aprendizagem escolar	Quadro de Escola	3,1	,94	86,000	,686
	Outra	3,0	1,12		
Os alunos hiperactivos abandonam precocemente a escola	Quadro de Escola	2,7	,66	89,500	,791
	Outra	2,6	,73		
Os alunos hiperactivos são agressivos	Quadro de Escola	2,8	,75	78,500	,428
	Outra	2,6	,53		
Os alunos hiperactivos necessitam de condições especiais de avaliação	Quadro de Escola	3,4	1,08	72,500	,301
	Outra	3,0	1,00		
Os alunos hiperactivos incomodam o funcionamento da sala de aula	Quadro de Escola	4,1	,57	65,500	,126
	Outra	3,7	,87		
Os alunos hiperactivos são barulhentos	Quadro de Escola	3,7	,73	85,500	,649
	Outra	3,6	,53		
Os alunos hiperactivos necessitam de um ensino individualizado	Quadro de Escola	3,4	,86	91,000	,863
	Outra	3,4	,73		
Os alunos hiperactivos necessitam de material adaptado para a aprendizagem	Quadro de Escola	2,8	1,12	67,500	,202
	Outra	3,3	,71		

Passando para a comparação da opinião dos participantes pela experiência profissional com crianças com hiperatividade, como podemos ver na tabela 11, constata-se que existem diferenças significativas em três afirmações. São os professores que afirmam já ter trabalhado anteriormente com crianças hiperativas que concordam mais que os alunos hiperativos são autónomos na realização das tarefas ($m=3,0$ e $m=1,7$) ($U=9,000$; $p=0,021$), e são estes docentes que apresentam maior concordância que os alunos com hiperatividade apresentam bons resultados escolares quando são orientados por professores especializados na área ($m=4,0$ e $m=3,3$) ($U=18,000$; $p=0,047$).

Do mesmo modo, também se observa que os docentes com mais experiência profissional com crianças hiperativas concordam mais que estes alunos são sociáveis ($m=3,8$ e $m=2,7$ respetivamente) ($U=18,500$; $p=0,050$).

Tabela 11 – Comparação das Afirmações de Conotação Positiva por Experiência com Crianças Hiperativas

	Já trabalhou com crianças hiperativas	Média	dp	Mann-Whitney	
				U	p
Os alunos são bem aceites na escola	Sim	3,0	1,06	19,500	,117
	Não	4,0	,00		
A inclusão dos alunos hiperativos não interfere no rendimento escolar da turma	Sim	2,5	1,01	21,500	,152
	Não	1,7	,58		
Os alunos hiperativos mantêm uma relação de empatia com os colegas	Sim	3,6	,89	40,000	,970
	Não	3,7	,58		
Os alunos hiperativos são autónomos na realização das tarefas	Sim	3,0	,85	9,000	,021
	Não	1,7	,58		
Os alunos hiperativos são pontuais	Sim	3,5	,51	40,000	,969
	Não	3,7	1,15		
Os professores negoceiam com os alunos hiperativos regras de comportamento na sala de aula	Sim	3,8	,88	37,500	,814
	Não	4,0	1,00		
Os alunos hiperativos são mais inteligentes que os outros alunos	Sim	2,7	,68	40,500	1,000
	Não	2,7	,58		
Os alunos hiperativos são organizados na aprendizagem	Sim	2,4	,79	39,500	,940
	Não	2,3	,58		
Os alunos hiperativos apresentam bons resultados quando são orientados por professores especializados na área	Sim	4,0	,68	18,000	,047
	Não	3,3	,58		
Os alunos hiperativos são sociáveis	Sim	3,8	,56	18,500	,050
	Não	2,7	1,53		

Ao nível das afirmações de conotação negativa apenas se alcançou uma diferença significativa ($U=17,500$; $p=0,050$), e verifica-se que são os docentes que ainda não trabalharam anteriormente com crianças hiperativas que consideram que estes alunos necessitam de condições especiais de avaliação ($m=3,2$ e $m=4,3$). Nas demais afirmações não existem diferenças, pelo que a opinião é igual entre os dois grupos, como podemos ver na tabela 12.

Tabela 12 – Comparação das Afirmações de Conotação Negativa por Experiência com Crianças Hiperativas

	Já trabalhou com crianças hiperativas	Média	dp	Mann-Whitney	
				U	p
Os alunos hiperactivos não têm bons hábitos de trabalho	Sim	3,2	1,05	34,000	,632
	Não	3,0	1,00		
Os programas curriculares não estão adaptados para os alunos hiperactivos	Sim	3,3	,96	19,500	,131
	Não	4,3	1,15		
Os alunos hiperactivos não se sentem motivados pela aprendizagem escolar	Sim	3,1	1,01	29,000	,404
	Não	2,7	,58		
Os alunos hiperactivos abandonam precocemente a escola	Sim	2,7	,62	35,500	,685
	Não	2,3	1,15		
Os alunos hiperactivos são agressivos	Sim	2,8	,70	26,500	,289
	Não	2,3	,58		
Os alunos hiperactivos necessitam de condições especiais de avaliação	Sim	3,2	1,00	17,500	,050
	Não	4,3	1,15		
Os alunos hiperactivos incomodam o funcionamento da sala de aula	Sim	4,1	,62	25,000	,212
	Não	3,3	1,15		
Os alunos hiperactivos são barulhentos	Sim	3,6	,63	37,500	,817
	Não	3,7	1,15		
Os alunos hiperactivos necessitam de um ensino individualizado	Sim	3,3	,78	25,000	,244
	Não	4,0	1,00		
Os alunos hiperactivos necessitam de material adaptado para a aprendizagem	Sim	2,9	,97	25,500	,279
	Não	3,7	1,53		

Seguidamente surge a comparação das afirmações mediante a existência de formação especializada em Educação Especial. Nas alegações de conotação positiva apenas se alcançou uma diferença estatística ($U=36,000$; $p=0,049$), podendo-se afirmar que os inquiridos que possuem formação em Educação Especial manifestam maior concordância que os alunos hiperativos apresentam bons resultados escolares quando orientados por professores especializados na área ($m=4,4$ e $m=3,8$).

Tabela 13 – Comparação das Afirmações de Conotação Positiva por Formação Especializada em Educação Especial

	Possui formação especializada no Ensino Especial	Média	dp	Mann-Whitney	
				U	p
Os alunos são bem aceitos na escola	Sim	3,0	1,00	56,500	,719
	Não	3,2	1,07		
A inclusão dos alunos hiperactivos não interfere no rendimento escolar da turma	Sim	2,2	,45	58,000	,785
	Não	2,4	1,08		
Os alunos hiperactivos mantêm uma relação de empatia com os colegas	Sim	3,4	1,52	56,000	,692
	Não	3,6	,70		
Os alunos hiperactivos são autónomos na realização das tarefas	Sim	3,0	,71	52,500	,556
	Não	2,8	,96		
Os alunos hiperactivos são pontuais	Sim	3,6	,55	54,000	,589
	Não	3,5	,59		
Os professores negociam com os alunos hiperactivos regras de comportamento na sala de aula	Sim	4,2	,84	46,000	,297
	Não	3,8	,88		
Os alunos hiperactivos são mais inteligentes que os outros alunos	Sim	2,6	,89	59,000	,826
	Não	2,7	,63		
Os alunos hiperactivos são organizados na aprendizagem	Sim	2,6	,89	44,000	,261
	Não	2,3	,75		
Os alunos hiperactivos apresentam bons resultados quando são orientados por professores especializados na área	Sim	4,4	,55	36,000	,049
	Não	3,8	,69		
Os alunos hiperactivos são sociáveis	Sim	3,8	1,10	52,500	,473
	Não	3,7	,69		

De acordo com a tabela 14, na comparação das afirmações com conotação negativa não surge qualquer diferença estatística na comparação por grupo, permitindo concluir que a opinião dos inquiridos sobre os alunos hiperativos não oscila pela existência de formação especializada na área da Educação Especial.

Tabela 14 – Comparação das Afirmações de Conotação Negativa por Formação Especializada em Educação Especial

	Possui formação especializada no ensino especial	Média	dp	Mann-Whitney	
				U	p
Os alunos hiperactivos não têm bons hábitos de trabalho	Sim	3,4	,89	55,000	,656
	Não	3,2	1,07		
Os programas curriculares não estão adaptados para os alunos hiperactivos	Sim	3,6	1,14	55,000	,664
	Não	3,4	1,00		
Os alunos hiperactivos não se sentem motivados pela aprendizagem escolar	Sim	3,6	1,14	41,500	,219
	Não	3,0	,93		
Os alunos hiperactivos abandonam precocemente a escola	Sim	2,4	,55	44,500	,240
	Não	2,7	,69		
Os alunos hiperactivos são agressivos	Sim	2,4	,55	43,500	,247
	Não	2,8	,71		
Os alunos hiperactivos necessitam de condições especiais de avaliação	Sim	3,2	1,10	58,000	,795
	Não	3,3	1,07		
Os alunos hiperactivos incomodam o funcionamento da sala de aula	Sim	4,0	,71	61,000	,923
	Não	4,0	,71		
Os alunos hiperactivos são barulhentos	Sim	3,6	,89	57,000	,732
	Não	3,6	,64		
Os alunos hiperactivos necessitam de um ensino individualizado	Sim	3,8	,45	42,000	,214
	Não	3,3	,85		
Os alunos hiperactivos necessitam de material adaptado para a aprendizagem	Sim	2,8	1,10	57,000	,749
	Não	3,0	1,04		

Por fim, com o objetivo de observar se existe relação entre o grau de concordância das afirmações com as variáveis quantitativas ou ordinais recorreu-se à correlação de *Spearman (ró)*. Na correlação trabalha-se com dois valores em simultâneo, o valor de *ró* e o valor de *p*. O valor de *ró* representa o valor da associação entre as variáveis, e uma vez que este tipo de correlação vai de -1 a 1, pode-se assumir que quanto mais afastado for o valor de *ró* do valor central (zero), maior é a associação entre as variáveis, e o *p* é o nível de significância. Sempre que *p* for menor ou igual a 0,05, pode-se assumir a existência de relação entre as variáveis.

Na tabela 15 verifica-se que a variável da idade não apresenta qualquer associação significativa com as afirmações de carácter positivo, e não se pode assumir a existência de relação entre as variáveis ($p > 0,05$).

Da mesma forma, também se alcançaram correlações baixas e fracas entre as habilitações literárias e o tempo de serviço com a opinião dos professores, o que permite afirmar que não existe relação entre o grau académico e a experiência profissional e a opinião dos profissionais sobre os alunos com hiperatividade.

Tabela 15 – Correlação das Afirmações de Conotação Positiva com a Idade, Habilitações Literárias e Tempo de Serviço

		Idade	Habilitações Literárias	Tempo de serviço
Os alunos são bem aceitos na escola	<i>ró</i>	-,179	,287	-,211
	<i>p</i>	,343	,125	,263
A inclusão dos alunos hiperactivos não interfere no rendimento escolar da turma	<i>ró</i>	-,043	,171	-,104
	<i>p</i>	,820	,365	,584
Os alunos hiperactivos mantêm uma relação de empatia com os colegas	<i>ró</i>	,124	,062	,088
	<i>p</i>	,515	,746	,644
Os alunos hiperactivos são autónomos na realização das tarefas	<i>ró</i>	,164	-,002	,116
	<i>p</i>	,387	,990	,540
Os alunos hiperactivos são pontuais	<i>ró</i>	-,084	,072	-,027
	<i>p</i>	,659	,705	,888
Os professores negociam com os alunos hiperactivos regras de comportamento na sala de aula	<i>ró</i>	,052	-,010	,132
	<i>p</i>	,784	,957	,487
Os alunos hiperactivos são mais inteligentes que os outros alunos	<i>ró</i>	-,281	,202	-,247
	<i>p</i>	,133	,284	,189
Os alunos hiperactivos são organizados na aprendizagem	<i>ró</i>	-,269	,143	-,210
	<i>p</i>	,150	,451	,265
Os alunos hiperactivos apresentam bons resultados quando são orientados por professores especializados na área	<i>ró</i>	,149	,096	,154
	<i>p</i>	,432	,615	,415
Os alunos hiperactivos são sociáveis	<i>ró</i>	,151	-,047	,126
	<i>p</i>	,427	,805	,508

Por sua vez, de acordo com a tabela 16, na correlação das variáveis mediante as afirmações de conotação negativa verifica-se que existe uma associação moderada e positiva da idade com a opinião sobre a motivação dos alunos com a aprendizagem ($ró=0,373$; $p=0,042$), e pode-se afirmar que o grau de concordância com a afirmação “*Os alunos hiperativos não se sentem motivados pela aprendizagem escolar*” tende a aumentar à medida que aumenta a idade dos professores.

Pela variável das habilitações literárias surgem três correlações significativas, moderadas e negativas, e pode-se concluir que a concordância com as três afirmações é mais reduzida por parte dos docentes com habilitações mais elevadas, ou seja, os docentes com maior nível de escolaridade concordam menos que os programas curriculares não estão adaptados aos alunos hiperativos ($ró=-0,390$; $p=0,033$), concordam menos que os alunos hiperativos não se sentem motivados pela

aprendizagem escolar ($r=-0,371$; $p=0,044$), e manifestam menos acordo que os alunos hiperativos são agressivos ($r=-0,362$; $p=0,049$).

Constata-se ainda que não existem oscilações da opinião dos docentes mediante o tempo de serviço, pois todas as correlações são baixas e não significativas.

Tabela 16 – Correlação das Afirmações de Conotação Negativa com a Idade, Habilitações Literárias e Tempo de Serviço

		Idade	Habilitações Literárias	Tempo de serviço
Os alunos hiperativos não têm bons hábitos de trabalho	<i>ró</i>	,230	,024	,209
	<i>p</i>	,221	,902	,268
Os programas curriculares não estão adaptados para os alunos hiperativos	<i>ró</i>	,019	-,390*	-,007
	<i>p</i>	,922	,033	,969
Os alunos hiperativos não se sentem motivados pela aprendizagem escolar	<i>ró</i>	,373*	-,371*	,289
	<i>p</i>	,042	,044	,122
Os alunos hiperativos abandonam precocemente a escola	<i>ró</i>	-,081	-,048	-,019
	<i>p</i>	,671	,803	,922
Os alunos hiperativos são agressivos	<i>ró</i>	,177	-,362*	,176
	<i>p</i>	,350	,049	,352
Os alunos hiperativos necessitam de condições especiais de avaliação	<i>ró</i>	,055	-,049	,096
	<i>p</i>	,774	,798	,615
Os alunos hiperativos incomodam o funcionamento da sala de aula	<i>ró</i>	,198	-,212	,257
	<i>p</i>	,295	,260	,170
Os alunos hiperativos são barulhentos	<i>ró</i>	,234	-,255	,218
	<i>p</i>	,213	,174	,248
Os alunos hiperativos necessitam de um ensino individualizado	<i>ró</i>	,136	-,002	,178
	<i>p</i>	,473	,992	,346
Os alunos hiperativos necessitam de material adaptado para a aprendizagem	<i>ró</i>	-,109	-,152	-,158
	<i>p</i>	,566	,422	,404

*. A correlação é significativa ao nível 0,05

CAPÍTULO IV – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo faremos a discussão dos resultados, de acordo com os objetivos e relacionando as hipóteses inicialmente estabelecidas para este estudo.

O estudo desenvolvido permitiu uma reflexão sobre esta problemática da inclusão dos alunos hiperativos na sala de aula e a atitude dos professores perante estes alunos, identificando desta forma o problema/obstáculos com que os professores se deparam.

Segundo Jesus (2000),

o conceito de escola inclusiva reforça o direito que todos os alunos têm de frequentar o mesmo tipo de ensino, na medida em que preconize que os objetivos educacionais e plano de estudos são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais que possam surgir. (p.19)

Tendo em conta o objeto em estudo e após a análise dos 30 questionários realizados aos professores do 1º ciclo, cujas respostas permitiram uma análise cuidadosa, podemos agora refletir e obter alguns resultados.

De acordo com os objetivos do nosso trabalho e perante o quadro conceptual complicado que uma criança hiperativa apresenta, após a revisão bibliográfica efetuada, concluímos que o professor perante este quadro deve evitar atitudes de punição que diminuam a autoestima e a incompreensão. Deve sim ajudá-la a organizar-se, criando rotinas e reforçando os comportamentos positivos. Deve haver firmeza nas atitudes e ser acompanhada de afetividade.

A criança precisa de compreender que a sua atitude foi incorreta e como pode melhorar. É fundamental que não se esteja constantemente a chamar a atenção para os comportamentos negativos, mas que se reforcem sempre que possível os positivos. (notícias magazine, Outubro de 2004, Luís Castro)

De acordo com o segundo objetivo, o nosso estudo verifica que os professores do 1º Ciclo que já trabalharam com crianças hiperativas têm uma atitude menos favorável face a estas crianças do que aqueles que não trabalharam.

É fundamental os professores adquirirem uma atitude favorável em relação à inclusão das crianças com DHDA.

A responsabilidade pela mudança de atitudes face à inclusão destes alunos recai em grande parte no papel do professor.

De acordo com Jesus (2000), o professor assume um papel relevante para a construção de uma escola inclusiva e “tem um papel fundamental na motivação dos alunos para as atividades escolares, tendo em conta que as atitudes em relação à escola e aos professores são adquiridas nesta fase.” (p. 11)

Partilhando da mesma opinião, Barkley (2006) afirma que o fator de primordial importância na intervenção junto de crianças com PHDA é a atitude dos professores. Uma atitude proactiva de envolvimento efetivo no processo de intervenção, bem como um conhecimento dos instrumentos de despiste e sua aplicação são cruciais para o sucesso do tratamento.

Neste contexto, o professor deve modificar a sua forma de dar a aula, de modo a despertar a atenção da criança e facilitar o processo ensino - aprendizagem. A atitude só será alterada a partir do momento que o professor encare estas crianças de uma forma positiva e demonstre o conhecimento que possui sobre o DHDA.

Neste sentido, e de acordo DuPaul e Stoner (2007) os professores têm um papel preponderante, no que diz respeito à “formulação e condução da instrução” no sentido de esta se orientar para o desenvolvimento de habilidades tanto académicas quanto sociais, de modo a prevenir e resolver problemas que surgem nestas áreas. (p. 127)

Segundo o terceiro objetivo e após a análise dos conceitos e teorias podemos compreender e interpretar a atitude dos professores através da importância do papel da escola.

A escola vê-se obrigada a responder a novas exigências para as quais não estava preparada. Ela precisa de alterar os modelos pedagógicos anteriores e implementar outros novos que vão ao encontro das novas carências e que consigam dar resposta aos alunos que não conseguem acompanhar e progredir no currículo.

De acordo com Declaração de Salamanca (1994), a escola inclusiva não só deve proporcionar um ensino de qualidade, mas sim modificar também a forma de pensar da sociedade no que diz respeito a atitudes discriminatórias preparando-as para se tornarem mais inclusivas.

De acordo com Rodrigues (1994), “cabe ao sistema de educação dar perspectiva de carreira e de estabilidade aos professores, para que o trabalho em educação especial deixe de uma vez por todas de ser considerado um recurso ou uma experiência passageira”. (p. 26)

Concordando com Ross (1998), o diretor de escola inclusiva deve envolver-se na organização de reuniões pedagógicas, desenvolver ações voltadas aos temas relativos à acessibilidade universal, às adaptações curriculares, bem como convocar profissionais externos para dar suporte aos docentes e às atividades programadas.

É necessário construir uma escola democrática e de qualidade.

De acordo com o quarto objetivo, um dos principais obstáculos à implementação da educação inclusiva dos alunos com NEE é a falta de formação especializada dos professores das classes regulares. Freire (1996) reforça a ideia de que não adianta ter um discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças, dessa forma, não adianta as tecnologias existentes, os materiais pedagógico-inclusivo e os espaços adaptados se o professor não apresentar uma atitude positiva sobre as práticas escolares.

Segundo Correia (1996), a formação de professores não se constrói apenas com acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, ela constrói-se essencialmente através de um profundo trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

A falta de conhecimento da natureza, causas e evolução desta perturbação, condicionam a intervenção do professor, que em muitos casos se baseia em mitos e crenças acerca da mesma.

Outro obstáculo com que os professores se deparam são o facto de os docentes sentirem que as exigências educativas são maiores quando têm alunos com NEE nas suas turmas, pois sentem uma tensão adicional que, para além de diminuir a sua habilidade para dar atenção às necessidades académicas e sociais destes alunos, aumenta a sua frustração e angústia. Como refere Correia & Martins (2000), os professores temem a filosofia de inclusão quando não lhes são disponibilizados recursos humanos e materiais, tempo e formação necessários para a implementarem com sucesso.

Partilhando da mesma opinião que Lorente (2004) “ os professores queixam-se de que a criança hiperativa não é capaz de permanecer no seu lugar, incomoda os seus colegas enquanto estes trabalham e não se concentra para seguir as explicações ou realizar as actividades que lhe são propostas.” (p.115)

A hiperatividade torna-se desta forma um problema na sala de aula e segundo Lopes (2003) os professores terão de ser capazes de “ estabelecer um plano de acção para estas crianças que seja consistente, prolongado e que, de uma certa forma, esteja sempre activado”(p.203). Assim, cabe aos professores procurar e criar formas de organização que permitam lidar com a diferença.

Embora a maioria dos professores acredite no conceito de inclusão, existem receios. A falta de formação na área, as adaptações curriculares e as exigências educativas causam muitas vezes frustração e angustia.

De acordo com a análise e confirmação das hipóteses, no que respeita à hipótese 1 e de acordo com os resultados, confirma-se que os professores que já trabalharam com crianças hiperativas têm uma atitude mais favorável face a estas crianças do que aqueles que não trabalharam. Os professores concordam que estes alunos são autónomos, sociáveis e que apresentam bons resultados quando acompanhados por professores especializados.

Por outro lado, os professores que nunca tiveram contacto com esta realidade ou por falta de experiência ou por falta de informação/formação têm outra atitude perante estes alunos, simplesmente consideram que os alunos necessitam de condições especiais de avaliação.

Relativamente à hipótese 2, apenas se alcançou uma diferença estatística, mais precisamente no que diz respeito à organização dos alunos hiperativos na aprendizagem. Pode-se concluir que os professores do quadro de escola (70%) referem que os alunos hiperativos não são organizados na aprendizagem, logo, possuem uma atitude mais desfavorável face à inclusão destes alunos.

Nas restantes afirmações não existem discrepâncias por situação profissional.

Através da análise da hipótese 3, verificamos que apenas se alcançou uma diferença estatística, podendo-se afirmar que os docentes que possuem formação em educação especial concordam que os alunos hiperativos só apresentam bons resultados escolares quando orientados por professores especializados na área.

Desta forma, concluímos que a opinião dos docentes sobre os alunos hiperativos não oscila pela existência de formação especializada na área da Educação Especial.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, procuramos fazer uma abordagem da problemática das atitudes dos professores, em particular neste estudo, os professores do 1º Ciclo, em relação a alunos hiperativos.

Os problemas de atenção e hiperatividade são sintomas comuns a muitas desordens.

Como professores, devemos fazer um esforço adicional de monitorização dos alunos com DHDA, procurando perceber se eles compreendem e sabem aquilo que lhes é esperado nas várias situações e momentos da aula, utilizando todos os meios. A organização de um programa a desenvolver com o aluno hiperativo servirá de guia para o professor e desta forma, na sua planificação geral deverá constar as áreas críticas a serem trabalhadas.

Devemos dar ênfase e promover o envolvimento nas atividades académicas e não apenas focar ação no controle dos seus comportamentos.

Destaca-se a necessidade de mudança na atitude dos professores, nomeadamente pelo recurso constante a novos métodos, na aceitação das diferenças, na partilha de conquistas, perdas e afetos, numa relação que deve aprimorar pela tolerância e confiança mútuas.

O portador de DHDA deve ser tratado com respeito e entendimento sobre suas limitações, dando oportunidade de que ele mostre todo seu potencial visto que são crianças inteligentes e muitas vezes com habilidades distintas e superiores em relação às demais crianças de seu convívio. Mudança na conduta (do próprio indivíduo, dos pais, dos professores, enfim, de todos os envolvidos direta ou indiretamente) e um tratamento adequado favorecerão esse desenvolvimento.

Deste resultado, conclui-se que é urgente construir uma escola democrática e de qualidade que reclama uma particular atenção à formação de agentes educativos devidamente qualificados.

A afirmação desta escola de qualidade passa necessariamente pelo reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino e da sua integração nos respetivos territórios educativos e depende, em grande medida, da criação de condições

para o exercício da autonomia, através da realização de formações acrescidas para o desempenho de cargos e funções pedagógicas e administrativas. Traduzindo-se a formação especializada dos docentes na aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, bem como no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação em domínio específico das ciências da educação.

É este grande desafio que se coloca à escola de hoje, sendo certo que a mudança assusta, que as dúvidas nos assaltam e que por vezes as dificuldades nos desanimam.

Este trabalho de investigação apresenta algumas limitações, principalmente no que diz respeito à quantidade dos inquiridos na amostra e à limitação de tempo na execução do trabalho, devido a situações profissionais e pessoais.

Acredita-se que outros estudos sobre o DHDA possam abrir novos rumos, tornando esta dissertação parte deste estudo e não a finalização dele.

Poderíamos efetuar estudos idênticos noutras áreas geográficas do país no intuito de comparar os resultados obtidos e tirar conclusões mais consistentes relativamente à problemática em estudo

Seria também pertinente comparar e perceber quais as perceções e atitudes que os professores possuem nos diferentes ciclos.

Quem sabe, um dia, um portador de DHDA que tenha tido oportunidades de crescimento e desenvolvimento, possa realizar um trabalho sobre este tema e conduzi-lo com muita criatividade e arte, explorando caminhos ainda obscuros aos olhos do mundo e tão pertinentes a ele.

Todo o ser humano deve ter a oportunidade de desenvolver, crescer, progredir, se esmerar na difícil arte do saber e do viver bem. Estagnar ou se sentir satisfeito com o desenvolvimento e o saber adquirido, poderá trazer desesperança e frustrações diante da velocidade de informações em que vivemos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2002). *Educação para todos: torna-la uma realidade* In *Dimensões Formativas: Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pág 11-37.

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Milton-Keynes, England: Open University Press & Chicago, IL: Dorsey Press.

American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR, Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.

Barkley, R. A. (2002). *Attention deficit hyperactivity disorder: a handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: Guildford Press.

Barkley, R. A. (2006). The nature of ADHD - History. In R. A. Barkley, *Attention Deficit Hyperactivity Disorder - A Handbook for Diagnosis and Treatment* (pp. 3- 75). New York: Guilford Press.

Bautista, R. (1997). *Uma escola para todos: a integração escolar*. In R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para uma pesquisa em ciências sociais da Educação* (5ª ed.). Lisboa: Grávida

Castro, Luís (2004). *A verdade e os mitos da hiperatividade*. Notícias magazine, pág. 28-34.

Correia, J. A. (1996). *Os Lugares Comuns na Formação de Professores*. Porto: Edições Asa.

Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, Luís & Martins, Ana Paula (2000). *Uma Escola para Todos: Atitudes dos professores perante a inclusão*. Revista Inclusão, nº1.

Correia, L. M. (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada?* In David Rodrigues (org.), *Educação e Diferença – Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, p. 123-142.

Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão - Quem disser que uma sobrevive sem outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.

Correia, S.& Correia, P. (2005). *Acessibilidade e desenho universal*. In Educação Especial – Diferenciação do conceito à prática (Encontro Internacional). Porto: Gailivro.

Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais- Um guia para Educadores e Professores*. 2ª Edição. Porto: Porto Editora

DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2007). *TDHA nas Escolas - Estratégias de Avaliação e Intervenção*. São Paulo: M. Books do Brasil.

Falardeu , Guy (1999). *As crianças hiperativas*. Mem Martins: Edições CETOP.

Fernandes, A. J. (1994). *Métodos e Regras para Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra. São Paulo.

Garcia, C. M., (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Garcia, M. (2001). *Hiperactividade – Prevenção, Avaliação e Tratamento na Infância*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito*. Teoria e Prática. Porto: Celta Editora.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, 5a edição. Editora Atlas S.A. São Paulo.

Jesus, S. & Martins, M. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Edições ASA.

Likert, R. & Murphy, G. (1993). *A simple and reliable method of scoring the Thrstone attitude scales*. *Personnel Psychology* (original publicado em 1934)

Lopes, João A. (2003). *A Hiperatividade*. Quarteto Editora. Coimbra.

Lourenço, A. (2009). *Hiperatividade e Défice de Atenção em contexto escolar: estudo comparativo das perceções 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. Lisboa.

Lorente, A. & Carmem E. (2004). *Como viver com uma criança hiperativa – comportamento diagnóstico, tratamento, ajuda familiar e escolar*. Edições Asa.

Mota, J. & Ferreira, I. (1996). *Reabilitação e Estimulação de Crianças e Adolescentes Agressivos e Hiperativos em Contexto Escolar*. In Coletivo de autores. Textos Aveiro: Edição de Autores.

Parker, Harvey (2003). *Desordem por Défice de Atenção e Hiperatividade- Guia para pais, educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto Editora.

Pereira, A. (2000). *SPSS – Guia prático de Utilização*. Edições Sílabo. Lisboa.

Pestana, M.H. & Gageiro, J. N. (2000). *Análise de dados para as Ciências Sociais – a complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo. Lisboa.

Portugal, Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto, regula a integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Portugal, Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro – Define os apoios especializados a prestar na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básicos e Secundário dos sectores público, Particular e Cooperativo.

Rebelo, José A. (1999). *Como ajudar alunos hiperativos nas escolas*. Revista de Psychologica, Pág. 165 – 199.

Rodrigues, D. (1994). *Necessidades e Dimensões da Formação Contínua de Professores de Educação Especial*. Integrar, Volume 4.

Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspetivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*. In David Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: Dos Conceitos às Práticas de Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ross, P. (1998). Pressupostos da integração/inclusão frente à realidade educacional. [Resumo]. Em *Resumos de comunicações científicas. III Congresso Íbero-americano de Educação Especial* (pp. 239-243). Foz do Iguaçu.PR: Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação e do Desporto.

Salend, S.J. (1998). *Effective mainstreaming - Creative inclusion classrooms*. Englewood. Cliffs: Prentice Hall.

Santos, S. & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Sanchez, J. (1988). *La ensañanza de actitudes y valores*. Valência: Nau Libres.

Sena, Simone (2007). *Distraído e a 1000 por hora: guia para familiares, educadores e portadores de transtorno de deficit de atenção/hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed.

Sosin, David (2006). *Compreender a desordem por défice de atenção e hiperatividade*. Porto Editora.

Trindade, Vítor Manuel (1996). *Estudo da atitude científica dos professores*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Ação na Área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional

Vásquez, Inmaculada (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro

Vilelas, José (2009). *Investigação- O processo de construção do conhecimento*. 1ª Edição. Lisboa: Edições Sílabo.

SITOGRAFIA

<http://www.Tdah.net.br/sub.html>

<http://www.psicologiananet.com.br>

(visto em 23-07-20014 às 02:45h)

ANEXOS

Questionário

No âmbito do projeto inserido no Curso de Especialização em Educação Especial da Universidade Portucalense surgiu a necessidade de elaborar este questionário com o objetivo de analisarmos as atitudes dos professores do 1º Ciclo face a alunos hiperativos.

A sua opinião é muito importante. Desde já garantimos a confidencialidade de todas as suas respostas e agradecemos a sua colaboração, pedindo-lhe que responda com a máxima sinceridade.

1ª Parte

[Atitudes dos Professores do 1º Ciclo]

Nesta primeira parte do questionário, irá encontrar 20 frases/questões que expressam atitudes diferentes face a alunos hiperativos. Para cada uma delas indique, por favor, o seu grau de concordância, utilizando a seguinte escala:

Concordo totalmente	5
Concordo	4
Nem concordo nem discordo	3
Discordo	2
Discordo totalmente	1

1. Os alunos hiperativos são bem aceitos na escola.	<input type="checkbox"/>
2. Os alunos hiperativos não têm bons hábitos de trabalho.	<input type="checkbox"/>
3. A inclusão dos alunos hiperativos não interfere no rendimento escolar da turma.	<input type="checkbox"/>
4. Os programas curriculares não estão adaptados para os alunos hiperativos.	<input type="checkbox"/>
5. Os alunos hiperativos mantêm uma relação de empatia com os colegas.	<input type="checkbox"/>
6. Os alunos hiperativos não se sentem motivados pela aprendizagem escolar.	<input type="checkbox"/>
7. Os alunos hiperativos são autónomos na realização das tarefas.	<input type="checkbox"/>
8. Os alunos hiperativos abandonam precocemente a escola.	<input type="checkbox"/>
9. Os alunos hiperativos são pontuais.	<input type="checkbox"/>
10. Os alunos hiperativos são agressivos.	<input type="checkbox"/>
11. Os professores negociam com os alunos hiperativos regras de comportamento na sala de aula.	<input type="checkbox"/>
12. Os alunos hiperativos necessitam de condições especiais de avaliação.	<input type="checkbox"/>
13. Os alunos hiperativos são mais inteligentes que os outros alunos.	<input type="checkbox"/>
14. Os alunos hiperativos incomodam o funcionamento da sala de aula.	<input type="checkbox"/>
15. Os alunos hiperativos são organizados na aprendizagem.	<input type="checkbox"/>
16. Os alunos hiperativos são barulhentos.	<input type="checkbox"/>
17. Os alunos hiperativos apresentam bons resultados quando são orientados por professores especializados na área.	<input type="checkbox"/>
18. Os alunos hiperativos necessitam de um ensino individualizado.	<input type="checkbox"/>
19. Os alunos hiperativos são sociáveis.	<input type="checkbox"/>
20. Os alunos hiperativos necessitam de material adaptado para a aprendizagem.	<input type="checkbox"/>

2ª Parte

[Caracterização Sociodemográfica]

Nesta segunda parte, encontram-se questões relativas à caracterização Sociodemográfica.

21. Idade: _____
22. Sexo: Masculino Feminino
23. Habilitações Literárias: _____
24. Situação Profissional: QE QZ Contratado
25. Tempo de Serviço : _____ anos
26. Já trabalhou com crianças hiperativas: Sim Não
27. Possui Formação Especializada no Ensino Especial: Sim Não

Requerimento

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas Afonso Sanches

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados

Eu, Joana Martinho Marques da Silva, nascida a 16 de Março de 1979, portadora do cartão de cidadão com o nº 11529138, a frequentar o Mestrado em Educação Especial – Especialização em Problemas Cognitivos-Motores na Universidade Portucalense Infante D. Henrique, sob a orientação da Professora Doutora Maria Celeste de Sousa Lopes, estando a desenvolver uma investigação subordinada ao tema “Atitudes dos Professores do 1.ºCiclo face a alunos hiperativos”, sendo um projeto de investigação científica para fins académicos (obtenção do grau de mestre), venho solicitar-lhe que V. Exa se digne autorizar a participação/colaboração dos professores do 1.ºC.E.B. no preenchimento de um questionário.

A docente acima referida compromete-se manter os mais elevados critérios de confidencialidade em todo o seu trabalho de investigação.

Agradeço a vossa compreensão perante este pedido.

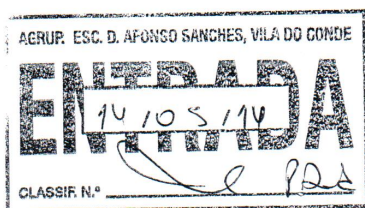
Sem mais assunto, subscrevo-me com a consideração a V. Exa.

Atenciosamente

A Mestranda,

Joana Martinho Marques da Silva

(Joana Martinho Marques da Silva)



DEFERIDO,
Em 14/05/2014
Presidente do Conselho Executivo