

## O desenvolvimento da competência leitora no aprendiz TDAH na escola: uma ajuda estratégica em leitura de textos didáticos

*Josilene Domingues Santos Pereira<sup>1</sup>*

**Resumo:** Este artigo, resultado de pesquisa bibliográfica, tem como objetivo reconhecer a relevância da abordagem cognitiva da leitura no desenvolvimento da competência leitora em crianças e adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Tal transtorno é caracterizado pelos sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade e pode afetar consideravelmente o desempenho acadêmico dessas crianças e adolescentes em fase escolar, principalmente no que se refere à leitura e à escrita. Verificou-se que, em função de falhas na função executiva, esses escolares necessitam de ajuda estratégica em leitura para compreenderem os textos didáticos e, conseqüentemente, aprenderem os conteúdos neles veiculados.

**Palavras-chave:** Competência Leitora. Funções Executivas. Texto Didático. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Especializanda em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial pela Universidade Cândido Mendes (UCAMPROMINAS). Professora de Língua Portuguesa e coordenadora do Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas (NAPNE) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA – *campus* Vitória da Conquista).  
E-mails: josilenesantos@ifba.edu.br, josidomingues.ifba@gmail.com

## **Development of reading competence in ADHD learners at school: a strategic support for textbook reading**

**Abstract:** This article results from bibliographical research and aims at recognizing the importance of cognitive approaches to reading for the development of reading comprehension of textbooks by children and adolescents with Attention Deficit Disorder and Hyperactivity Disorder (ADHD). Inattention, impulsivity and hyperactivity – characteristic symptoms of this disorder – can considerably affect the academic performance of school-age children and adolescents, especially in reading and writing. These school-age children and adolescents fail to fully understand didactic texts due to flaws in their executive function and need, therefore, strategic reading assistance in order to understand the textbooks and consequently learn their contents.

**Keywords:** Reading Competence. Executive functions. Textbook. Attention Deficit Disorder and Hyperactivity Disorder.

### **Introdução**

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (doravante TDAH) é caracterizado na literatura médica por uma tríade sintomatológica clássica: desatenção, hiperatividade e impulsividade e é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento que acomete cerca de 3 a 6% das crianças desde tenra idade (ROHDE et al., 2003).

Segundo a Classificação do DSM- V (AMP, 2014), a partir dos critérios diagnósticos serem observados em vários ambientes sociais durante o período de seis meses, o TDAH pode ser diagnosticado com base em três características tipológicas:

- A. **Subtipo combinado**, quando os sintomas de desatenção e hiperatividade-impulsividade são preenchidos nos últimos seis meses;
- B. **Subtipo predominantemente desatento**, quando os critérios de desatenção são observados durante o período de seis meses, mas não se observa nem a hiperatividade nem a impulsividade;
- C. **Subtipo predominantemente hiperativo-impulsivo**, quando os sintomas de hiperatividade impulsividade são preenchidos

no período de seis meses e não se observa as características da desatenção.

Além disso, é um tipo de transtorno que começa na infância e, para que seja diagnosticado, devem estar presentes os sintomas de *desatenção*, *hiperatividade* e *impulsividade* antes dos doze anos de idade. Tais características interferem no funcionamento e no desenvolvimento do indivíduo e manifestam-se, de acordo com o DSM- V (AMP, 2014, p. 61), quando há “[...] divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização, (além de) excessiva atividade motora e ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação”.

Diante das características mencionadas, pode-se claramente deduzir que as crianças e/ou os adolescentes com TDAH estão mais vulneráveis a experimentar outras dificuldades no seu desenvolvimento cognitivo e social. Além disso, muitos estudiosos (YGUAL-FERNÁNDEZ; MIRANDA-CASAS; CEVERA-MÉRIDA, 2000; LIMA; ALBUQUERQUE, 2003; ARGOLLO, 2003; MADRID-VAQUERIZO; ESTÉVEZ-DÍAZ; POZO-GARCÍA, 2005; DESIDÉRIO; MIYAZAKI, 2007; CRENITE et al., 2010) associam o TDAH a um baixo desempenho acadêmico e a problemas no processamento linguístico que afetam consideravelmente a comunicação, englobando distúrbios da fala, atraso na aquisição da linguagem e problemas na sua recepção e produção.

O estudo de Lima e Albuquerque (2003), cuja preocupação é identificar se os déficits atentos e de linguagem são primários em comorbidade ou se o déficit atencional interfere no processamento da linguagem, traz importante contribuição para avaliação do desempenho em leitura, pois, além de usar os testes tradicionais na avaliação da linguagem no TDAH, utiliza produções orais, escritas e de leitura das crianças em contextos sociais de uso.

Tal inovação na metodologia de coleta de dados, que considera, além da competência linguística, a competência comunicativa<sup>2</sup>, revelou que há

---

<sup>2</sup> Competência Comunicativa, neste trabalho, deve ser compreendido como conjunto de conhecimentos pragmáticos que o sujeito utiliza em produções discursivas num dado contexto social (HYMES, 1964).

interferência significativa do TDAH no processamento linguístico<sup>3</sup>, visto que, de acordo com Lima e Albuquerque (2003, p. 122), “podem estar afetadas a memória de trabalho, as habilidades comunicativas e a capacidade de planejamento, indispensáveis para o processamento linguístico”.

Sabe-se que a base para a aprendizagem de vários conteúdos, no contexto escolar, depende do uso proficiente da leitura, principalmente de textos didáticos. Com base nesse pressuposto, é necessário que questionemos: Como, a partir de pesquisas realizadas sobre TDAH e sobre a leitura, ajudar crianças e/ou adolescentes com esse transtorno a compreenderem os textos didáticos, a desenvolverem procedimentos estratégicos e favorecedores de aprendizagem, tendo em vista que eles apresentam dificuldade de direcionar a atenção, interessando-se por vários estímulos ao mesmo tempo (LOBO; LIMA, 2007 apud CRENITTE et al., 2010)?

Neste trabalho, parte-se do pressuposto segundo o qual o ato de ler é equivalente a compreender<sup>4</sup> (MARCUSCHI, 2008), de modo que a leitura deve ser entendida como uma atividade interativa complexa, já que envolve uma série de operações e estratégias por parte do leitor para dar conta das demandas cognitivas que surgem durante a leitura de um texto.

Nesse sentido, é válido ressaltar que, como expõe Solé (1998, p. 23), para ler, é necessário “manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias (*sic*) e experiências prévias”. Por isso, a leitura é uma atividade complexa que exige tanto o domínio da linguagem escrita quanto o de estratégias que levam à compreensão do texto.

## Metodologia

A partir da questão esboçada na seção de Introdução neste artigo, procurou-se realizar uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório. Para tanto, adotou-se quatro fases distintas, porém sucessivas e complementares no processamento dos dados:

<sup>3</sup> De acordo com Lima e Albuquerque (2003, p. 121), “O processamento linguístico é constituído por um conjunto de operações que integram diferentes representações mentais, configurando-se, assim, como uma atividade complexa em que estão envolvidos processos cognitivos de ordem geral e processos cognitivos especificamente linguísticos”.

<sup>4</sup> Por essa razão, neste trabalho não se abordam os aspectos relativos às dificuldades em nível de decodificação e nem se considera a leitura em voz alta.

a) Elaboração do projeto de pesquisa (nesta etapa, escolheu-se o assunto, formulou-se a questão de pesquisa e traçou-se um plano para buscar respostas à questão formulada);

b) Coleta de dados (nesta fase, foi realizada a coleta da documentação, envolvendo dois momentos distintos e sucessivos: levantamento da bibliografia e levantamento das informações contidas na bibliografia);

c) Análise explicativa dos dados (foi realizada a análise dos dados coletados na etapa anterior por meio do exame das afirmações e conceitos contidos no material selecionado, tomada de apontamentos e confecção de fichas);

d) Síntese integradora (nesta etapa, procurou-se realizar uma análise comparativa do material de estudo selecionado para a leitura, anotações, indagações e explorações, redação do texto, cuja finalidade foi refletir e propor alternativas para responder à questão de pesquisa).

### **A relação entre atenção, funções executivas no TDAH e a leitura**

Lima, Tabaquim e Ciasca (2010), a partir da definição de atenção apresentada por William James<sup>5</sup>, expõem três aspectos relacionados com a atenção: a) possibilidade de controle voluntário da atenção; b) a incapacidade do cérebro em atender a diversos estímulos ao mesmo tempo e c) a capacidade limitada do processamento atencional. Com base nesses três aspectos, deduz-se que a atenção pode ser compreendida como a capacidade de o indivíduo selecionar seus processos mentais, seja em relação a algo externo seja em relação a algo interno, e inibir os estímulos que não lhe parecem relevantes.

A partir da seleção dos estímulos significativos, Lima, Tabaquim e Ciasca (2010) defendem que a atenção possui natureza multifatorial e divide-se em diferentes tipos conforme o modo como é operacionalizada:

<sup>5</sup> “Milhões de itens [...] são apresentados aos meus sentidos e nunca entram propriamente em minha consciência. Por quê? Porque não tem interesse para mim. Minha experiência é aquilo que eu concordo em prestar atenção [...]. Todos sabem o que é atenção. É a tomada de posse pela mente, de forma clara e vívida, de um dentre os que parecem ser vários objetos possíveis simultâneos ou linhas de pensamento. A focalização e a concentração da consciência são suas essências. Esta implica a abstenção de algumas coisas para poder lidar eficazmente com outras” (KANDEL et al., 1997, apud LIMA, TABAQUIM, CIASCA, 2010, p. 01).

A) **Seletiva**: capacidade de discriminação entre estímulos relevantes e irrelevantes. B) **Sustentada**: capacidade de manter o foco atencional em um determinado estímulo, por um período de tempo para executar uma tarefa. C) **Alternada**: capacidade de alternar o foco atencional entre diferentes estímulos externos e internos. D) **Dividida**: divisão do foco atencional para o desempenho de duas tarefas simultaneamente (LIMA; TABAQUIM; CIASCA, 2010, p. 2).

Os autores salientam também que a divisão entre a atenção seletiva e a sustentada é basicamente teórica, já que ambas representam um processo dinâmico que ocorre praticamente de maneira simultânea. Além disso, asseveram que os três primeiros tipos de atenção são mediados pelo processamento controlado das informações (ocorre um efeito facilitador da tarefa executada e um efeito inibidor sobre estímulos concorrentes), ao passo que a atenção dividida só pode ser possível quando uma das tarefas estiver sendo mediada pelo processamento automático, enquanto a outra pela controlada, como, por exemplo, dirigir e conversar com alguém.

A capacidade atencional do ser humano está localizada precisamente no córtex pré-frontal (doravante CPF) e é essa região do cérebro mais envolvida nas funções executivas que são definidas como:

[...] um conjunto de capacidades que possibilitam ao indivíduo engajar-se de maneira independente, autônoma e auto-organizada em comportamentos orientados para determinados objetivos. Essas funções classificam-se em quatro componentes fundamentais: volição, planejamento, ação propositiva e desempenho efetivo [...] (LIMA; TABAQUIM; CIASCA, 2010, p. 8).

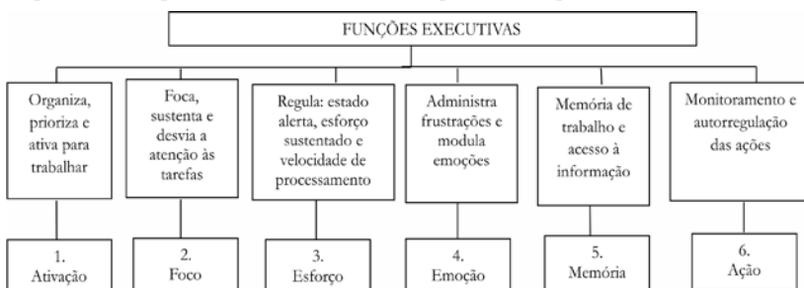
De acordo com Mattos et al. (2003), esses componentes fundamentais abrangem subdomínios específicos do comportamento que incluem:

[...] gerar intenções (volição); iniciar ações; selecionar alvos; inibir estímulos competitivos; planejar e prever meios de resolver problemas complexos; antecipar conseqüências; mudar as estratégias de modo flexível, quando necessário; e monitorar o comportamento passo a passo, comparando os resultados parciais com o plano original (MATTOS et al., 2003, p.66)

As funções executivas, desse modo, incluem a participação de vários processos cognitivos relevantes para a compreensão leitora, tais como: estado de alerta, atenção sustentada e seletiva, tempo de reação, fluência e flexibilidade de pensamento. Como salientam Lima, Tabaquim e Ciasca (2010), essas condições atuam favorecendo o planejamento e a regulação do comportamento adaptativo com o intuito de atingir um objetivo estabelecido previamente.

A figura a seguir expõe o grupo de funções executivas implicadas no gerenciamento do cérebro.

**Figura 1** – Grupo de Funções executivas implicadas no gerenciamento do cérebro



Fonte: (BROWN, 2001 apud LIMA et al., 2010, p. 11).

É válido salientar que, apesar de estarem nomeadas independentemente, as funções apresentadas interagem entre si “como recipientes contendo funções cognitivas que dependem e interagem continuamente umas com as outras em constante mudança” (LIMA; TABAQUIM, CIASCA, 2010, p. 11).

Segundo Ygual-Fernández, Miranda-Casas e Cevera-Mérida (2000), crianças com TDAH apresentam como perfil cognitivo dificuldades de leitura, principalmente em relação às tarefas de memória visual e envolvendo controle inibitório e memória de trabalho. Além disso, Crenitte et al. (2010) salientam que:

As crianças que apresentam falhas atencionais ou de processamento da informação terão dificuldade para acionar um processamento visual refinado, o que comprometerá o acesso fonológico exigido para a realização da leitura e da escrita do sistema alfabético (CRENITTE et al., 2010, p. 98).

Além disso, asseveram ainda as autoras que, na leitura, interagem processamentos visuais, linguísticos e auditivos que exigem funções executivas atuantes. Tais funções, quando comprometidas, não só alteram a aquisição de estratégias fonológicas para a leitura como também impedem o acesso ao significado das palavras e textos, corroborando, dessa forma, para um comprometimento do objetivo final da leitura que é a compreensão do texto lido.

No que se refere ao desempenho linguístico de crianças com TDAH, principalmente em relação à leitura, o estudo de Crenitte et al. (2010) ainda demonstrou que:

Crianças com TDAH apresentam desempenho inferior para compreender inferências; identificar erros em instruções; efetuar julgamentos eficientes sobre compreensão; compreender informações em livros textos de ciências; compreender as relações de causa-efeito e objetivo dos personagens da história; recontar histórias de maneira coerente e organizada; dar explicações claras, quando solicitada; responder concisamente a questões utilizando um vocabulário específico (CRENITTE et al., 2010, p.99).

Desse modo, observa-se que crianças e adolescentes com TDAH necessitam de uma ajuda para a realização da leitura dos diversos gêneros textuais e, além disso, devem receber auxílio estratégico para a realização da leitura de textos didáticos<sup>6</sup>. Para tanto, é necessário entendermos os aspectos cognitivos envolvidos na leitura e sua relevância para o desenvolvimento de procedimentos estratégicos produtivos para o desenvolvimento da competência leitora.

## Descrevendo as estratégias de leitura

A competência leitora, embora seja considerada como uma capacidade individual, pode ser ensinada, desde que, como assevera Solé

<sup>6</sup> O texto didático aqui deve ser entendido como conjunto de textos escritos que aparecem no Livro Didático, considerado como um suporte textual onde se encontra vários gêneros tipicamente da esfera do discurso pedagógico, tais como *explicação textual*, *exercícios escolares* etc. Para maiores informações, confira a obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* de Luiz Antônio Marcuschi (2008).

(1998), ensine o aprendiz a manipular de forma progressiva e consciente as estratégias de leitura, que veremos a seguir. Contudo, essa autora defende que o ensino das estratégias leitoras na escola precisa considerar dois pressupostos:

1. A situação educativa deve ser vista como processo de construção conjunta, em que alunos e professores como sujeitos à procura de soluções, de verificação de hipóteses; não há aqui uma leitura autoritária “doada” ao aluno pelo professor.
2. O professor deve exercer uma função de guia, na qual, à medida que o aluno for conquistando habilidades, monitorando sua leitura de forma mais consciente, vai sendo menos requisitada interferência na condução do processo;

Tendo em vista esses pressupostos, pode-se considerar que o ensino das estratégias de leitura permite a formação de leitores competentes, capazes de enfrentar de forma autônoma e inteligente textos variados, como também aprender com a leitura desses textos. Para Solé (1998), quando se utilizam e reconhecem as estratégias de leitura, mais competentemente o leitor lidará com as “possíveis dificuldades” que surgem durante o processamento do texto.

A palavra *estratégia* deve ser entendida aqui, como defende Coll (1987, apud SOLÉ, 1998), como conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta. Segundo Kato (2007), as estratégias de leitura podem ser de dois tipos:

1. **Estratégias cognitivas:** são procedimentos comportamentais do leitor que, em contato com o texto, não têm consciência do que está fazendo naquele momento. É um comportamento automatizado e inconsciente.
2. **Estratégias metacognitivas:** dizem respeito às atitudes que o leitor, durante a leitura, vai tomando de forma consciente. Aqui ele “sabe” o que quer da leitura, ou ainda tenta monitorá-la, fazendo previsões conscientes e testando-as ao longo da leitura.

Quanto às **estratégias cognitivas**, Kleiman (1997, p. 50) ainda salienta que são “comportamentos automáticos, inconscientes do leitor,

e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, as relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, seqüenciais no texto”.

Essas estratégias referem-se à capacidade do leitor de ir agrupando os elementos quer no nível da frase quer no nível do parágrafo por meio da articulação dessas partes. É, portanto, a capacidade coesiva do texto que, em sua estrutura, vai permitindo ao leitor organizar, fatiar e estabelecer os elos coesivos.

É importante ressaltar, aqui, que o comportamento inconsciente não quer dizer destituído de sistematização, de sentido; na verdade, inconsciente tem a ver com o fato de que o leitor vai processar o texto sem monitorar o que ele está fazendo. Ele não lê pensando no que está fazendo durante a leitura, isto é, ele não lê assim “Agora eu estou lendo um artigo definido **o** que determina o substantivo, que, por sua vez, se refere ao nome Artur exposto no primeiro parágrafo”.

As **estratégias metacognitivas**, por sua vez, são aquelas que o leitor consegue controlar, monitorar e regular seu próprio conhecimento antes, durante e após a leitura. Um dos procedimentos metacognitivos é a delimitação de objetivos para a leitura. Kleiman (1997) afirma que, ao traçar objetivos, o leitor terá, necessariamente, que postular conteúdos e estruturá-los, ou seja, terá de imaginar temas e subtemas.

A mesma autora ainda enfatiza que, quando o leitor traça um objetivo para a sua leitura, ele formula hipóteses, que vão sendo testadas no processamento do texto, de modo que ele acaba exercendo um controle ainda maior sobre a sua própria compreensão.

Para Kato (2007), as atividades de natureza metacognitiva podem ser sintetizadas em duas apenas: a. Estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura; b. Monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo. Segundo essa autora, as estratégias metacognitivas devem merecer atenção especial da escola, por serem elas de natureza consciente e poderem também ser orientadas para a aprendizagem de forma mais objetiva e consistente.

## Primeiro procedimento estratégico: determinar um objetivo para a leitura

A abordagem cognitiva considera a leitura como uma atividade a ser ensinada na escola<sup>7</sup> e estabelece uma relação entre o sujeito leitor e o texto como objeto de estudo, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento, estipulando, dessa maneira, o texto como objeto de conhecimento, cuja finalidade é o desenvolvimento de competências e habilidades que tornem os educandos leitores competentes.

De acordo com Vianin (2013), os alunos, frequentemente, não sabem ou sabem confusamente o que se espera deles quando leem um texto. Isso, segundo o autor, favorece tarefas artificiais de leitura e levam os alunos a realizarem associações estranhas entre as atividades propostas e o objetivo da aprendizagem. Dessa forma, nota-se claramente que, quando o leitor não tem um objetivo para a sua leitura, ela se torna difusa e confusa, corroborando para a incompreensão do texto.

Kleiman (1997) ainda salienta que, quando se fornece um objetivo para a leitura ou quando o próprio leitor o determina – no caso dos leitores proficientes –, há evidências experimentais de que a capacidade de processamento da informação e a memória de trabalho melhoram significativamente. Além disso, a autora também assevera que a determinação de objetivo para realização da leitura será diferente a depender do gênero textual<sup>8</sup>.

Outro aspecto da atividade do leitor que contribui para a compreensão é a *formulação de hipóteses*. De acordo com Kleiman (1997), a formulação de hipóteses leva o leitor a predizer temas. Quando ele passa a testar as predições, também estará postulando uma estrutura textual, ativando seu conhecimento prévio e o enriquecendo. Todas essas ações levam à compreensão do texto, além de favorecerem o controle consciente

<sup>7</sup> Kleiman (1997) afirma que é essencial para a escola ensinar a criança a compreender o texto escrito e que, embora não seja possível ensinar a compreensão, um processo cognitivo, é possível ao professor criar mecanismos que assegurem o desenvolvimento de tal processo, possibilitando que a interação leitor-texto ocorra.

<sup>8</sup> Sobre o conceito de gênero textual, confira: MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

sobre o próprio processo de compreensão, utilizando, portanto, estratégias metacognitivas para monitorar e atingir o objetivo estabelecido a partir da verificação das hipóteses formuladas.

Nota-se, dessa forma, que a determinação de um objetivo para a leitura promove o engajamento do leitor e a utilização de estratégias que favorecem a compreensão do texto. Por essa razão, tal atividade é de suma importância para o desenvolvimento da competência leitora. No caso de crianças e adolescentes com TDAH, em especial, torna-se procedimento imprescindível a ser conduzido pelo professor se ele deseja que realmente tais estudantes realizem a leitura.

Diante das dificuldades de autorregular suas condutas para a realização de determinado objetivo, de elaborarem e empregarem estratégias, crianças e adolescentes com TDAH precisam do auxílio direto de pais, professores para os ajudarem em condutas favorecedoras de aprendizagem e monitoramento da compreensão.

### **Segundo procedimento estratégico: a ativação do conhecimento prévio na leitura**

O modelo interativo de leitura é uma síntese e integração, de um modo geral, dos modelos BOTTOM-UP (ascendente) e TOP-DOWN (descendente) de acordo com as exigências da tarefa e as necessidades do leitor. Este último parte de uma concepção segundo a qual o leitor não necessita processar letra por letra, palavra por palavra para compreender o texto. Para ler, o leitor utiliza seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para prever o conteúdo do texto; já aquele pressupõe a necessidade do reconhecimento pelo leitor dos elementos de sua estrutura linguística (letras, palavras etc.) que se organizam hierarquicamente, a fim de que o processamento dessas informações possa levá-lo a compreender o texto.

Quando se concebe o papel do leitor no processo da leitura, pressupõe-se que ele ative seu conhecimento prévio, sem o qual a compreensão não se daria. De acordo com Kleiman (1997), o conhecimento prévio é o conhecimento adquirido ao longo da vida. Ele é fruto da interação de três tipos de conhecimento: **o enciclopédico, o textual e o linguístico.**

O **conhecimento de mundo** ou **enciclopédico** favorece a compreensão e a competência leitora, referindo-se ao conjunto de conhecimentos depositados na memória e que foi adquirido ao longo do tempo tanto em situações formais quanto em situações informais.

O **conhecimento textual** diz respeito ao conhecimento das estruturas textuais, dos tipos de textos (narração, descrição, argumentação, exposição, injunção) que fazem com que o leitor identifique o tipo de esquema ou sequência tipológica- para facilitar a interpretação. Ao identificar a superestrutura textual de um conto, por exemplo, o leitor deve ser capaz de identificar que se trata predominantemente de uma sequência narrativa, cuja estrutura tipológica se caracteriza por uma marcação temporal, cronológica (início, meio e fim). Essa identificação por parte do leitor facilita o reconhecimento de enunciados que expressa circunstância de tempo, de lugar, favorecendo, assim, à identificação da organização temporal, elemento central dos textos narrativos.

O **conhecimento linguístico**, segundo Kleiman (1997, p. 13), é “aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável, na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos”. O leitor terá dificuldade de “processar” o texto, isto é, construir um sentido (compreender), se, por exemplo, o texto estiver repleto de palavras cujo significado ele desconhece.

Como expõe Kleiman (1997):

[...] quando há problemas no processamento em um nível, outros tipos de conhecimento podem ajudar a desfazer a ambigüidade ou obscuridade, num processo de engajamento da memória e do conhecimento do leitor que é, essencialmente, interativo e compensatório; isto é, quando o leitor é incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas (KLEIMAN, 1997, p.16).

É válido salientar, como expõe Mattos et al. (2003), que, no TDAH, há um comprometimento da memória de trabalho não-verbal (com dificuldade de manter os eventos na mente, manipulá-los ou agir de

acordo com eles) e verbal (dificuldade em utilizar autoinstruções verbais para orientar os comportamentos). Dessa forma, em relação a esses alunos, a ativação dos conhecimentos prévios também constitui tarefa a ser mediada por outrem durante a leitura de texto didático (superestrutura expositiva) e deve ser constantemente referendada pelo mediador (pais, professores), a fim de que os *déficits* na memória de trabalho possam ser minorados.

Convém ressaltar ainda que, no que se refere à ativação de conhecimento prévio de textos didáticos, é necessário um trabalho de mediação constante, uma leitura mais apegada ao texto (poucas previsões e inferências), haja vista que tais textos “[...] têm como finalidade básica, a aquisição, pelo leitor, de informação nova sobre o mundo. Devem ser vistos, portanto, [...] a serviço da aprendizagem de novos conceitos e fatos” (SÁNCHEZ MIGUEL, 2002, p. 169).

Para Sánchez Miguel (2002), a leitura dos textos narrativos se difere qualitativamente da leitura dos textos expositivos, visto que estes últimos exigem uma leitura mais lenta, permitem menos previsões e inferências e, dessa forma, exige do leitor uma postura atenta e dedicada ao conjunto de proposições linguísticas que organizam, articulam e levam à coerência das ideias. O autor também salienta que é necessário:

[...] acrescentar que a aprendizagem através de textos requer uma grande capacidade de auto-regulação (*sic*), já que o leitor deve estabelecer, por sua conta, os *objetivos* que persegue e, ainda *supervisionar* o desenvolvimento do trabalho de compreensão e estudo e *avaliar* o resultado alcançado (SÁNCHEZ MIGUEL, 2002, p. 169, grifos do autor).

### **A ajuda estratégica em leitura de textos didáticos para o aprendiz com TDAH**

Para poder auxiliar alunos com TDAH na leitura de textos didáticos, é necessário analisar na prática as suas condutas, a fim de que sejam mobilizadas ações favorecedoras de aprendizagem, incluindo na proposta de ajuda estratégica atividades e técnicas que possam realmente auxiliá-

los. Para tanto, parte-se de um depoimento de uma mãe de uma criança J.F.D.T. (11 anos) com TDAH, presente no acervo de uma escola<sup>9</sup> situada em Vitória da Conquista.

Foi pedido ao meu filho que fizesse um resumo de um capítulo do livro de História de 10 páginas. Imagino o quanto “pesado” essa atividades se torna pra ele. Sentei ao seu lado e orientei como fazer. Ele mencionou que começou esta atividade em classe. Quando fui conferir para ver o que ele tinha adiantado, percebi sua imensa dificuldade. Ele tinha feito apenas o cabeçalho. Orientei novamente e pedi que passasse marca texto nas partes mais importantes de cada parágrafo. Começou uma grande batalha. Ele dizia: *Como que eu vou saber?* Iniciamos novamente. Fiquei só observando... ele relutante contra aquela imensidão de palavras... e nada de começar. Foi pro cabeçalho de novo, passou corretivo em tudo, disse que não estava bom... pegou o marca texto. E nada. Reclamou de dor de cabeça, queria ir ao banheiro e nada. Pediu pra beber água e nada do texto, voltou ao cabeçalho e passou corretivo de novo. Percebi o quanto é sofrido pra ele. Aí pedi uma pausa, disse estar cansado. Resolvi então aceitar, pois estava desgastante. Quando retornamos, tentei deixá-lo a vontade e sair da sala. Após um tempo, é claro, ele pediu ajuda novamente e os parágrafos estavam totalmente marcados. Quando questionei, ele respondeu que achava tudo importante. Falei pra tentar ler novamente e ele voltou ao livro e escreveu **NULO** em alguns parágrafos. Após muitas tentativas, resolvi deixar pro outro dia. . . No dia em que realmente foi feito, ele fez em 2 minutos. Obviamente não leu o capítulo<sup>10</sup>.

Na análise do depoimento, observam-se claramente as dificuldades do estudante em não somente entender o conteúdo do texto, as ideias mais relevantes, mas também em suas condutas evitativas para começar a realizar a tarefa. Além disso, nota-se também que a atividade proposta pela professora (elaborar o resumo do capítulo do livro de História) não proporciona nem o envolvimento na tarefa nem a aprendizagem do conteúdo. Por outro lado, a mãe, apesar do esforço, não consegue ajudá-lo a realizar a atividade de História. Como, então, ajudar crianças

<sup>9</sup> A escola nos solicitou que nem o nome nem sua abreviatura fossem citados neste texto.

<sup>10</sup> O depoimento foi transcrito literalmente do registro escolar.

e/ou adolescentes com TDAH a compreenderem os textos didáticos, a desenvolverem procedimentos estratégicos e favorecedores de aprendizagem?

Para o desenvolvimento da competência leitora de qualquer estudante, é necessário que as atividades sejam planejadas, visando a um determinado objetivo, porém, para crianças e adolescentes com TDAH, além disso, é necessário que o professor, em seu planejamento, pense numa atividade estruturada em etapas com objetivos de curto, médio e longo prazo, a fim de que tais estudantes consigam realizar as tarefas.

No depoimento apresentado, por exemplo, vimos que a professora solicitou um resumo de um capítulo do livro de história que continha dez páginas. Ao solicitar tal atividade, o professor espera que, ao ler o texto, o aluno consiga detectar as ideias mais relevantes acerca do assunto tratado e sintetizá-las. Para que esse objetivo seja realmente alcançado e o estudante consiga realizá-lo satisfatoriamente, precisa ler, pelo menos, duas vezes o texto, diferenciar ideia principal de ideia secundária, sumarizar palavras e frases que, no texto, foram usadas para explicar uma informação fornecida, sintetizar com suas próprias palavras as ideias, reelaborando-as.

Nota-se, dessa forma, que, ao elaborar um resumo, o aluno deverá utilizar várias operações cognitivas relevantes, que consistem em “fazer passar” o conteúdo apresentado *no texto* para a imagem mental construída *na cabeça*” (VIANIN, 2013, p. 229).

Por essa razão, é necessário que o professor considere o que ele deseja que os alunos aprendam com o texto, realizando a pergunta: *O que realmente considero importante, necessário para que o meu aluno aprenda com esse texto em particular?* É claro que, em se tratando de crianças e adolescentes com TDAH, a resposta a essa pergunta não pode ser ampla como “compreender o texto”, pois não irá promover a elaboração de estratégias produtivas para esses alunos. A resposta a essa pergunta precisa ser específica: “*Espero que meus alunos aprendam o conceito de história*”, ou “*Espero que identifiquem os órgãos do sistema digestório*”, por exemplo.

Com base nisso, a atividade pode ser pensada, tendo em vista o que será essencial à leitura do texto e, além disso, ficará mais fácil para

o professor determinar um objetivo final para a leitura, organizando as atividades em etapas, para que o aluno alcance a meta desejada. Nesse caso, é relevante salientar que os objetivos devem ser expostos para o aprendiz TDAH paulatinamente. Quando ele realizar uma atividade, deve-se, então, traçar a seguinte. Além disso, parece igualmente relevante considerar o vocabulário do texto e explicitá-lo, discutindo com os alunos o significado dos vocábulos antes de iniciar a leitura propriamente dita.

É válido ressaltar que o professor deve assumir a responsabilidade de organizar a tarefa. Na descrição clínica do TDAH, é sabido que crianças e adolescentes com TDAH apresentam dificuldades de organização, evitam tarefas longas e demoram para iniciá-las e, por essa razão, o professor pode selecionar as páginas do livro mais relevantes ou então dividir a leitura, passando-a em etapas.

Sánchez-Miguel (2002, p. 173) apresenta uma situação que ele denomina de colaboração na compreensão de textos expositivos, demonstrando as ações que o professor realiza antes mesmo de solicitar a leitura aos alunos e de como a atuação do professor favorece a compreensão do texto por parte do estudante.

#### **Quadro 1 – Situação comunicativa de ajuda estratégica em leitura**

<b>DIÁLOGO PROFESSOR-ALUNO</b>	<b>AÇÕES QUE REALIZA</b>
“O texto nos apresenta a existência de um fenômeno preocupante: o mar Mediterrâneo está morrendo”.	Identifica o tema.
“E nos dá algumas razões”.	Esclarece a estrutura.
“Vamos ler o texto para que fiquem claras para nós quais são essas razões”.	Identifica o objetivo.
“Vou me encarregar de identificar uma delas. Tratem de identificar as outras”.	Determina o plano de ação.
“Uma das razões é que o mar Mediterrâneo está quase fechado e não renova suas águas”.	Realiza sua contribuição.
“Tentem ler o texto para encontrar outras duas razões, pelo menos”.	Reformula e especifica o plano.

Fonte: Elaborado por Sánchez-Miguel (2002, p. 173).

É válido salientar que, no quadro proposto por Sánchez-Miguel (2002), as ações realizadas pelo professor favorecem a compreensão não só dos alunos com TDAH, mas também dos demais estudantes da classe à medida que organiza a macroestrutura<sup>11</sup> do texto e determina um objetivo claro e específico para realização da tarefa.

A ativação do conhecimento prévio também deve ser mobilizada pelo professor por meio de questionamentos a respeito do conteúdo do texto, da explicitação da estrutura de ideias e do vocabulário, da comparação de imagens contidas no livro didático. Além disso, pode também explorar a leitura de legendas que acompanham as ilustrações.

Convém ainda ressaltar que tais procedimentos podem ser mobilizados nas diferentes disciplinas do currículo escolar, a fim de que o estudante possa desenvolver habilidades que favoreçam a compreensão do texto e o desenvolvimento de sua competência leitora.

### Considerações finais

Após a análise dos resultados das pesquisas publicadas em torno do TDAH e da leitura, verificou-se que, além de mudanças no ambiente pedagógico, é necessário que o professor tenha ciência das dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes com TDAH e promova atividades adaptadas ao estilo de aprendizagem de seus alunos, principalmente considerando que falhas na função executiva desses estudantes promovem ações que se configuram improdutivas tanto para a leitura quanto para uso da leitura com fins de aprendizagem.

Notou-se que, principalmente em relação à leitura de textos didáticos e à aprendizagem das crianças e adolescentes com TDAH, o professor precisa **estabelecer** e **explicitar** para o estudante os *objetivos* a serem alcançados e os procedimentos a serem realizados, os quais devem ser apresentados aos alunos por etapas e, ainda **supervisionar** o desenvolvimento do trabalho de compreensão e estudo e, posteriormente, **avaliar** o resultado alcançado pelo estudante.

<sup>11</sup> A macroestrutura, de uma maneira geral, consiste no conjunto de proposições que ajuda a estabelecer um sentido, uma unidade e uma coerência global ao texto.

Não existe, é claro, uma “receita” e nem foi essa a proposta aqui. Procurou-se evidenciar, entretanto, que o trabalho com o texto didático na escola precisa ser bem planejado e estruturado, principalmente para atender às crianças e adolescentes com TDAH, haja vista que, sem apoio estratégico e supervisionado, dificilmente, esses alunos conseguem organizar por si mesmos todas as demandas cognitivas e operacionais para a realização da leitura.

### Referências

ARGOLLO, Nayara. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: aspectos neuropsicológicos. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 7, n. 2, p. 197-201, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v7n2/n2a10.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2014.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (AMP). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-V*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CLASSIFICAÇÃO DE TRANSTORNOS MENTAIS E DE COMPORTAMENTO DA CID-10: *Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Trad. Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artmed, 1993. Organização Mundial de Saúde.

CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro et al. Aspectos linguísticos no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. In: CIASCA, Sylvia Maria (Org.). *TDAH: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2010. p. 93-109.

DESIDÉRIO, Rosimeire C. S.; MIYAZAKI, Maria Cristina de O. S.. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH): orientações para a família. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 11, n. 1, p. 165-176, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572007000100018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572007000100018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 4 jan. 2015.

HYMES, D. Toward ethnographies of communication: the analysis of communicative events. *American Anthropologist*, v. 66, n. 6, p. 12-25, 1964.

- KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- LIMA, Cristina Costa; ALBUQUERQUE, Guiomar. Avaliação de linguagem e co-morbidade com transtornos de linguagem. In: ROHDE, Luis Augusto. *Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 117-142.
- LIMA, Ricardo Franco de; TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi; CIASCA, Sylvia Maria. Sistema atencional e funções executivas na infância. In: CIASCA, Sylvia Maria (Org.). *TDAH: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2010. p. 1-22.
- MADRID-VAQUERIZO, J.; ESTÉVEZ-DÍAZ, F.; POZO-GARCÍA, A. El lenguaje en el transtorno por déficit de atención con hiperactividad: competencias narrativas. *Revista de Neurología*, v. 41, p. 83-89, 2005. Disponível em: <[http://www.jmunoz.org/files/9/Necesidades\\_Educativas\\_Especificas/tdah/documentos/lenguaje\\_y\\_tdah.pdf](http://www.jmunoz.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/tdah/documentos/lenguaje_y_tdah.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MATTOS, Paulo et al. Neuropsicologia do TDAH. In: ROHDE, Luis Augusto. *Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 63-73.
- ROHDE, Luis Augusto et al. *Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção e hiperatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio. *Compreensão de textos: dificuldades e ajudas*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIANIN, Pierre. *Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2013.

YGUAL-FERNÁNDEZ, A.; MIRANDA-CASAS, A.; CERVERA-MÉRIDA, J. F. Dificultades en las dimensiones de forma y contenido del lenguaje en los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista de Neurologia Clínica*, v. 1, p. 193-202, 2000. Disponível em: <[http://www.jmunoz.org/files/9/Necesidades\\_Educativas\\_Especificas/tdah](http://www.jmunoz.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/tdah)>. Acesso em: 14 jan. 2015.

*Recebido em: 19 de março de 2016.*

*Aprovado em: 31 de maio de 2016.*