



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CARLA SIMONE DA SILVA BORGES

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE TRABALHO DOCENTE COM
CRIANÇAS COM TDAH: EM FOCO, A ALFABETIZAÇÃO**

**Brasília-DF
2022**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CARLA SIMONE DA SILVA BORGES

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE TRABALHO DOCENTE COM
CRIANÇAS COM TDAH: EM FOCO, A ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Pedagoga pela Universidade de Brasília.

Orientadora:

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa

Brasília-DF
2022

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE TRABALHO DOCENTE COM
CRIANÇAS COM TDAH: EM FOCO, A ALFABETIZAÇÃO**

Monografia apresentada à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial e insubstituível para obtenção do título de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Aprovado em

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa – MTC/FE/UnB
Orientadora

Profa. Dra. Liège Gemelli Kuchenbecker – TEF/FE/UnB
Examinadora

Profa. Dra. Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias – MTC/FE/UnB
Examinadora

Profa. Dra. Monique Aparecida Voltarelli – MTC/FE/UnB
Suplente

B731d Borges, Carla Simone da Silva.

Desafios e possibilidades de trabalho docente com crianças com TDAH: em foco, a alfabetização / Carla Simone da Silva Borges. – 2022. 72f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Brasília, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa.

1. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). 2.

Alfabetização. 3. Recursos pedagógicos. 4. Educação. 5. Leitura e escrita. I. Título.

CDD 370

Dedico este trabalho àqueles que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos da minha vida, meu pai João e minha mãe Francisca, que desde pequena me ensinaram o valor do estudo e do aprendizado, e como por meio dele eu poderia crescer e ajudar outros seres humanos na caminhada.

Dedico também ao meu amado esposo Wanclér e meus queridos filhos Ionathas, Yan Gabriel e Ana Carla pelo amor e apoio incondicional

AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma virtude dos que sabem reconhecer e valorizar todo gesto de amor e cuidado recebido. Assim, em primeiro lugar agradeço ao Eterno Deus pelo dom da vida, por cuidar de mim e por estar ao meu lado, tanto nos momentos difíceis quanto nos momentos de alegria.

Agradeço ao meu esposo, Wancler, pelo amor e estímulo concedidos em todos os projetos da minha vida, em especial os acadêmicos, pois desde cedo ele entendeu que aprender e ensinar é o meu projeto de vida para a construção de um mundo melhor. Posso declarar que você é um incentivador por excelência, um amigo e uma pessoa que todos os dias me ensina que amar é doar vida, tempo e cuidado.

Agradeço também aos meus filhos, pelo amor e compreensão demonstrados durante o período curso, sei que não foi fácil me ver sempre atarefada cercada de atribuições do trabalho e dos estudos. Contudo, receber o carinho e a compreensão de vocês reanimaram minhas forças em diversos momentos.

Aos meus pais e familiares agradeço o companheirismo e o respeito por minhas escolhas. Saibam que vocês são muitos especiais, pois se hoje estou concluindo mais uma jornada acadêmica é porque tive cada um de vocês ao meu lado, ora fisicamente, outros momentos espiritualmente, quando me dedicavam um pensamento ou mesmo suas orações.

Também sou grata a minha orientadora, professora Etienne, por sua paciência em me orientar nesse trabalho, sua dedicação, amor à profissão e respeito para com os seus orientandos, essas qualidades sempre estarão guardadas em meu coração. Do mesmo modo, agradeço os professores que engrandecem meu trabalho não apenas com suas presenças, mas principalmente por agregarem seus conhecimentos por meio de sugestões e apontamentos com certeza engrandecerão o meu trabalho.

Agradeço do mesmo modo, à Universidade de Brasília, instituição de excelência que me proporcionou a realização de um sonho. Estar nesse ambiente acadêmico é concluir o curso de Pedagogia é a conclusão de um processo de amor, que se iniciou na minha formação básica e que vai continuar por toda minha vida graças aos Educadores e Professores que me ajudaram a consolidar o amor pelo ensino e pela educação.

Por fim, agradeço os professores da UnB, os vários colaboradores e os colegas de turma com quem tive a oportunidade de conviver, aprender e enfrentar uma pandemia. Infelizmente, algumas pessoas não estão mais entre nós. mesmo assim. mas elas

permanecerão vivas em nossos corações.

“Aprender a ler é acender um fogo: toda sílaba escrita é uma centelha.”

Victor Hugo

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma abordagem sobre os desafios e as possibilidades de trabalho docente no processo de alfabetização de crianças, em especial aquelas diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), apresentando como os estudos científicos expõem essa relação por meio das práticas listadas no ciclo de Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mediante o método de natureza qualitativa e de cunho exploratório, o estudo se fundamenta na pesquisa bibliográfica, cuja maioria dos materiais disponibilizados é composta por artigos que versam sobre o assunto. Assim, no decorrer de três capítulos, o estudo inicialmente expõe a definição e as principais características do TDAH, tratando sobre a sua prevalência e etiologia, bem como acerca da identificação desse transtorno da escola e as formas de tratamento. Na sequência o texto se debruça sobre o tema da alfabetização, trazendo a composição da língua escrita; o ciclo da alfabetização com as atividades a ela relacionadas e o princípio alfabético; as habilidades importantes nesse processo, em especial àquelas inerentes ao aprendizado dos alunos com TDAH. Por fim, são abordados os desafios e as possibilidades do trabalho do docente com alunos com TDAH e o papel do educador e das escolas para incluí-los no ambiente escolar, apontando os *déficits*, tais como situações relacionadas ao foco, indisciplina etc., além de intervenções que melhorem a dinâmica com os alunos e facilitem o seu aprendizado, aumentando as chances de se desenvolverem como seres humanos repletos de direitos no decorrer de suas vidas. Ao final resta demonstrada a importância do papel do educador e da escola na alfabetização dos alunos, especialmente aqueles com outros tempos de aprendizado, como é o caso dos que têm TDAH. Contudo, para obter sucesso e promover o aprendizado, é necessário o uso de intervenções adequadas, como proporcionar um ambiente acolhedor, construir estratégias pedagógicas e trabalhar a melhora do comportamento, o que, certamente, poderá auxiliar no crescimento pessoal, inclusive na fase adulta.

Palavras-chave: TDAH. Alfabetização. Aprendizagem. Recursos Pedagógicos.

ABSTRACT

The present paper scopes to approach the challenges and possibilities of teaching practice in the literacy process of children, especially those diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), presenting how scientific studies expose this relationship through the practices listed in the Literacy Cycle in the early years of Elementary School. Through the method of qualitative and exploratory nature, the study is based on bibliographic research, whose majority of available materials is composed of articles that deal with the subject. Thus, in the course of three chapters, the study initially exposes the definition and main characteristics of ADHD, dealing with its prevalence and etiology, as well as the identification of this disorder at school and the forms of treatment. The text then focuses on the topic of literacy, bringing the composition of written language; the literacy cycle with related activities and the alphabetic principle; the essential skills in this process, particularly those inherent to the learning of students with ADHD. At last, the possibilities and challenges of the teacher's practice with students with ADHD and the role of the educator and the schools to include them in the school environment are addressed, pointing out the deficits, such as situations related to focus, indiscipline, etc., in addition to interventions that improve the dynamics with students and facilitate their learning, increasing the chances of development as human beings full of rights throughout their lives. In the end, it will demonstrate the importance that the educator and the school have in the literacy of students, especially those with different learning times, as is the case of those with ADHD. However, to be successful and promote learning, it is necessary to use appropriate interventions, such as providing a welcoming environment, building pedagogical strategies, and working on behavioral improvements, which will undoubtedly help in personal growth, including adulthood.

Keywords: ADHD. Literacy. Learning. Pedagogical Resources.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDA	Associação Brasileira do Déficit de Atenção
APA	<i>American Psychiatric Association</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETN	Centro Educacional de Taguatinga Norte
CF	Consciência Fonológica
CBMDF	Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DSM	Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais
GI	Grupo I
GII	Grupo II
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MT	Memória de Trabalho
MTF	Memória de Trabalho Fonológico
NAR	Nomeação Automatizada Rápida
NSR	Nomeação Seriada Rápida
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
REDIB	Rede Ibero-Americana de Inovação e Conhecimento
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TFE	Transtorno Funcional Específico
UnB	Universidade de Brasília
VN	Velocidade de Nomeação

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	10
INTRODUÇÃO	14
1 CONHECENDO O TDAH	19
1.1 Definição e principais características do TDAH.....	19
1.2 Diagnóstico e tipos de TDAH.....	22
1.2.1 Tipo predominante desatento	23
1.2.2 Tipo predominante hiperativo/impulsivo	24
1.2.3 Tipo Combinado	26
1.3 Prevalência e etiologia	27
1.4 Identificando o TDAH na escola e tratamento	30
2 PENSANDO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO.....	32
2.1 Psicogênese da língua escrita	35
2.2 Ciclo da alfabetização.....	37
2.2.1 Atividades relacionadas à alfabetização e o princípio alfabético	40
2.3 Habilidades importantes para a alfabetização.....	42
2.3.1 Desempenho de habilidades relacionadas à alfabetização de alunos com TDAH	45
3 DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH	48
3.1 Possibilidades de trabalho docente	48
3.1.1 A intervenção docente na alfabetização de alunos com TDAH	54
3.2 Considerações sobre os desafios na alfabetização e a inclusão de crianças com TDAH	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS	66

MEMORIAL

O amor pelo aprendizado foi desenvolvido em mim desde a tenra infância pelos meus pais, pessoas maravilhosas que, apesar da limitada formação acadêmica, sempre estimularam os filhos a se dedicarem aos estudos. Inclusive, meu pai e minha mãe, quando eu tinha dez anos de idade, retornaram à sala de aula e, para orgulho de seus filhos, concluíram a Educação Básica.

É interessante que, mesmo diante das dificuldades econômicas enfrentadas pela minha família durante a minha infância, guardo boas e ternas lembranças do meu período escolar, que se iniciou aos quatro anos de idade na casa de uma professora e depois aos seis anos, idade em que passei a frequentar a pré-escola na Escola Classe 43 de Ceilândia.

Esse período foi tão marcante que, passados mais de 40 anos, ainda me lembro do primeiro dia de aula, do meu tapetinho florido, das crianças chorando e chamando por suas mães, situação que me pareceu estranha, pois para mim o ambiente escolar parecia tão acolhedor e ao mesmo tempo tão instigante.

No início do meu percurso escolar estar em sala de aula era muito gratificante, era o melhor momento do meu dia. Para mim a Escola Classe 43 de Ceilândia foi o ambiente onde desenvolvi muito carinho e admiração pelos meus professores e colegas de turma. Nesse espaço pedagógico estudei da pré-escola até a 6ª série do antigo primeiro grau, e pude viver momentos inesquecíveis, os quais fazem parte da construção da minha estrutura psicológica e emocional.

Lembro-me que um dos maiores desafios desse período foi a dificuldade de participação e acompanhamento dos meus pais na minha vida escolar, pois eram cinco filhos para cuidar o que tornava a rotina deles bem puxada, e acabava exigindo dos irmãos mais velhos um apoio aos demais nas tarefas domésticas e escolares.

Apesar de a educação nos anos 1980 ser mais rígida, pois não havia muito espaço para brincadeiras, jogos e diálogo entre alunos e professores, a escola contava com excelentes profissionais no que se refere ao conteúdo escolar. Lembro-me de uma professora da 4ª série, em especial, que marcou positivamente esse período. Ela era alegre, inteligente, estimulava os alunos a buscarem mais e sempre se mostrava interessada pelas contribuições dos alunos. Com ela aprendi o gosto pela leitura e o amor pelo magistério.

O espaço da sala de aula era organizado com as carteiras dispostas duas a duas, em

fileiras e colunas. A participação nas aulas ocorria apenas quando a professora permitia que os

alunos dessem alguma contribuição, na maioria das vezes a conversa entre colegas era proibida, a não ser em trabalhos de grupo, o que não era muito comum.

Apesar de algumas situações difíceis enfrentadas, a realidade é que guardo boas e ternas lembranças da minha primeira escola, porquanto ela faz parte da construção das minhas memórias, de um período ainda latente em mim, que vai para além da pré-escola até a 6ª série do Ensino Fundamental. Na realidade, esse período, faz parte da construção de quem eu sou como pessoa, dos valores que construí e de verdades que foram consolidadas na minha jornada enquanto estudante.

Na antiga 7ª e 8ª séries, bem como no “segundo grau”, estudei no Centro Educacional de Taguatinga Norte (CETN), onde fiz o curso técnico em eletrônica, cujo ingresso se deu por meio de teste de seleção. Obtive êxito nos três anos, apesar de ser um curso bem puxado, principalmente pelas matérias específicas do curso, bem como pelo estágio obrigatório no 3º ano, de modo que neste ano tive de trabalhar de dia e estudar à noite.

Durante essa etapa, o método de ensino foi o tradicional, centrado principalmente na figura do professor, situação que complicava um pouco, principalmente pela complexidade dos conteúdos, a pouca maturidade dos alunos e a dificuldade de acesso a computadores e a um laboratório adequado. Apesar das dificuldades aprendi muito e ainda tive o privilégio de conhecer uma professora de Português muito especial chamada Oldina. Ela se destacava pela maneira atenciosa, criativa e alegre com que se relacionava com os alunos, tornando, assim, suas aulas um momento especial, de forma que a escola continuava a ser um ambiente em que eu gostava muito de estar.

Apesar de todos os percalços enfrentados, o sentimento que melhor define esse período da minha vida era de esperança, porque eu tinha a certeza de que todo o aprendizado serviria de base para a minha formação profissional, pois a complexidade dos conteúdos do currículo do curso profissionalizante me conduziu a um caminho de dedicação ao estudo, ao mesmo tempo em que contribuiu para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à capacidade de não desistir facilmente dos meus objetivos.

Refletindo sobre a decisão de ser pedagoga, entendo que esta não foi fruto de uma escolha aleatória, pois tive a influência de familiares, principalmente dos meus quatro irmãos que são professores e amam esse ofício. Ademais, sempre gostei de mediar o processo de ensino-aprendizagem, de estar no ambiente acadêmico, de contribuir com alunos com outros tempos de aprendizado por meio de aulas de reforço, particularmente em matemática, disciplina que até os dias de hoje tem muito solicitação pelas minhas sobrinhas e filhas e ainda

disciplina que até os dias de hoje sou muito solicitada pelos meus sobrinhos e ninos a apoiá-los em seus processos de aprendizagem, em especial nas séries finais do Ensino Fundamental.

No ambiente familiar pude aprender a superação, o respeito pelo próximo, a honestidade, a importância da amizade, da afetividade e o valor do trabalho, além da vontade de crescer e estar sempre aprendendo. Valores que se somarão aos motivos pelos quais escolhi ser educadora, quais sejam: influenciar pessoas e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Em relação a minha escolarização, esta seguiu um movimento de alargamento, pois continuei a estudar após a conclusão do Ensino Médio. Assim, em 1994 tive a oportunidade de prestar o vestibular da Universidade de Brasília (UnB), tendo sido aprovada para Bacharelado em Física, ao mesmo tempo em que também fui aprovada para o Curso de Formação de Soldados do Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal (CBMDF), cuja duração foi de seis meses. Com isso, ao concluir esse curso, pude, finalmente, frequentar algumas aulas, conforme o horário de trabalho permitia.

No ano seguinte, prestei o vestibular da UnB, por meio do qual se dava a seleção para o Curso de Formação de Oficiais do CBMDF e ingressei na carreira de oficial bombeiro militar, tendo sido declarada aspirante a oficial em 1997. Estar no CBMDF é gratificante, tanto pela natureza da atividade realizada em prol da sociedade, quanto pelas oportunidades de crescimento profissional. Durante a minha carreira concluí o Curso de Aperfeiçoamento de Oficiais e o Curso de Altos Estudos para Oficiais, este último realizado em 2015. Atualmente continuo atuando como bombeira militar, profissão que tenho muito orgulho.

Em 2004, movida pelo desejo de aperfeiçoar as atividades realizadas no CBMDF, senti a necessidade de cursar Direito, graduação que me fez amadurecer enquanto pessoa e profissional. Apesar de ter sido um período bastante desafiador, devido ao fato de ter que conciliar a vida pessoal, a carreira e a criação de dois filhos pequenos, em que o primeiro tinha um ano e meio quando comecei o curso, e o outro nasceu quando eu estava no 6º semestre. Contudo, cabe salientar que meus filhos foram maravilhosos e com o apoio da minha família pude concluir com êxito essa etapa, juntamente com a minha turma, em exatos dez semestres como inicialmente previsto.

O percurso acadêmico na área jurídica teve o incremento de duas pós-graduações: uma realizada na Escola da Magistratura do Distrito Federal e a outra na Fundação Escola Superior do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, período em que pude aprofundar sobremaneira os conhecimentos adquiridos durante a graduação, conhecer novos amigos e continuar a trilhar uma jornada de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

No final do ano de 2016 tive a oportunidade de ir trabalhar no Colégio Militar Dom Pedro II, momento em que vi ressurgir em meu coração o desejo de retornar à sala de aula e aprender mais sobre a educação, o processo de ensino-aprendizagem, as leis inerentes ao sistema educacional, dentre outras tantas questões afetas ao desenvolvimento humano, principalmente as relacionadas às crianças. Assim, em 2018 iniciei a graduação em Pedagogia e agora, em 2022, tenho a oportunidade de concluir essa maravilhosa etapa de aprendizado e desenvolvimento pessoal proporcionada por professores dedicados ao ensino, colegas generosos e devotados ao estudo e, ainda, as crianças e alunos que tão amorosamente me acolheram durante seu processo de aprendizagem.

Durante a graduação na UnB, tive acesso a leituras de excelentes autores e participei de debates brilhantes juntamente com os colegas e professores, fator que agregou sobremaneira a minha formação e a construção de uma educadora. Nesse aspecto, tenho certeza de que todo o aprendizado obtido vai me ajudar a lidar com as diversas situações que surgirão no caminho. Atrelado a isso, certamente, o apoio da família, uma formação de qualidade, o diálogo e a busca de soluções criativas serão muito importantes na superação dos desafios que surgirão.

Reitero que estar no ambiente escolar sempre foi muito importante para mim, por isso decidi fazer a graduação em pedagogia e anseio continuar aprendendo enquanto tiver vida. Por isso, para um futuro próximo e se assim Deus permitir, pretendo aprofundar minhas pesquisas por meio de um mestrado na área de educação, sem descurar, contudo, da formação jurídica, pois estar nessa área em muito contribui para melhor conhecer o Sistema Educacional brasileiro, e ainda apontar caminhos para a busca da garantia do direito à educação de qualidade.

Além disso, a continuidade das pesquisas sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade aponta para a possibilidade de colaborar com o percurso acadêmico de alunos com outros tempos de aprendizado, situação que já faz parte da minha história e que me conduziram ao desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso.

Por fim, acredito que é responsabilidade de cada pedagogo usar a chama que existe dentro de si para iluminar e aquecer os corações ávidos por aprender a ler e a escrever, conduzindo o processo de ensino e aprendizagem com amor e responsabilidade, pois não estamos tratando de coisas, mas de seres humanos repletos de direitos, que por circunstâncias diversas podem ver seus direitos sofrerem restrições. A alfabetização, portanto, constitui-se um importante instrumento para o acesso à cidadania, aos direitos humanos e à dignidade

um importante instrumento para o acesso à cidadania, aos direitos humanos e à dignidade, permitindo, assim, ao sujeito não apenas alfabetizar-se, mas usufruir de uma vida melhor.

14

INTRODUÇÃO

A alfabetização escolar, consoante Mortatti (2010, p. 329), pode ser compreendida como um “processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em língua materna na fase inicial da escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas”. Nesse processo de aprendizagem, Alvares e Murad (2020, p. 758) explicitam que cada sujeito tem “o direito de adquirir o domínio da escrita e da leitura a fim de que se desenvolva um ser autônomo em suas atividades, possibilitando a ele construir valores éticos, morais, sociais, culturais e ampliar as suas relações de vivência cultural”. Contudo, mesmo tendo o direito de aprender, muitos alunos, incluindo aqueles com tempos diferentes de aprendizado, têm sido privados de adquirir o domínio da leitura e da escrita, devido a dificuldades nesse processo:

Nos dias atuais, muitos professores relatam dificuldade para trabalhar com a inclusão de crianças e adultos com necessidades especiais, incluindo, nesse leque, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Em alguns casos, os alunos não sabem ler e escrever, pois a falta de concentração dificulta esses processos. Assim, as crianças com esses transtornos são geralmente repetentes, porque não conseguiram desenvolver a reflexão e participação nas aulas e chegam à fase adulta sem aprender a ler e escrever ou, às vezes, se tornam analfabetos funcionais, ou seja, sabem ler e escrever, mas não de forma encadeada. (PIMENTA; SILVA; PELLI, 2020, p. 44).

Assim como no estudo da citação acima, o foco aqui é o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a sua relação com a educação. Tornando-se relevante salientar a normatização central estabelecida no texto constitucional (art. 205) quando se pensa a educação no país: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

É importante considerar que, quando se pensa em educação, pode vir em mente a alfabetização, principalmente de crianças, pois no início da fase escolar elas estão descobrindo o mundo e a si mesmas, aprendendo como construir sua autonomia e como reconhecer seu lugar na sociedade. No entanto, nesse processo, podem aparecer barreiras aos aprendizes e educadores, como é o caso das relacionadas ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Estados e desafios e possibilidades de trabalho docente em crianças com TDAH

Estudar os desafios e possibilidades do trabalho docente em crianças com TDAH com foco na Alfabetização é de suma importância, pois reporta um fenômeno recorrente nas

15

escolas e que tem causado perdas cognitivas e sofrimento aos educandos, familiares e professores, bem como tem demonstrado um potencial de causar prejuízos externos e internos, inclusive na fase adulta, conforme esclarece Brites (2021):

Como a maioria dos casos de TDAH chega à fase adulta e os prejuízos externos (que afetam o dia a dia) e internos (que afetam o emocional) levam a um aumento da vulnerabilidade do indivíduo que sofre mais quando criança, continua na adolescência e chega destituído emocional e fisicamente na vida adulta. São imensos – e ainda incalculáveis – os custos com o TDAH à vida individual e social, e também ao sistema de saúde. (BRITES, 2021, p. 22).

Desse modo, visando construir as condições educacionais para o pleno desenvolvimento da criança, é preciso conhecer os desafios enfrentados por alunos com TDAH que têm potencial de afetar o desempenho escolar. Nesse particular aspecto, DuPaul e Stoner (2007) referenciam que a questão do baixo rendimento escolar dos alunos com TDAH pode ser explicada tanto pelas baixas taxas de conclusão de trabalhos acadêmicos quanto pela condição de que entre 20% a 30% das crianças com TDAH recebem diagnóstico de “deficiência de aprendizagem” devido à existência de *déficits* na aquisição de determinadas habilidades acadêmicas específicas.

Em relação às possíveis dificuldades de aprendizagem dos educandos com TDAH, bem como considerando que as crianças possuem outros tempos de aprendizado é preciso entender como funciona o TDAH e como os professores e pais podem atuar para auxiliar o aluno em sua trajetória escolar, evitando a ocorrência de prejuízos relacionados ao período de alfabetização e letramento dessas crianças, pois, *déficits* nessa fase tão importante podem significar prejuízos que o aluno terá que lidar em toda a sua vida. (VIANA; VIANA JÚNIOR, 2017).

Essa situação mostra-se, sobremaneira, desafiadora, porquanto a dificuldade de abordagem de problemas de aprendizado dos estudantes tem extravasado da escola para um espaço médico, num movimento denominado medicalização da educação. A medicalização é vista por Gomes e Magalhães (2018, p. 3) “como uma consequência da ampliação do saber médico para diversas esferas da vida cotidiana”.

Não obstante as dificuldades encontradas pelas pessoas com diagnóstico de TDAH, tem-se que o custo social do transtorno “não tratado ao longo da vida é muito alto, incluindo baixo aproveitamento escolar, repetências, expulsões e evasão escolar”. (COELHO; BARBOSA *apud* SCHMITT; JUSTI, 2021, p. 2). Do mesmo modo, esse distúrbio causa um elevado impacto para a sociedade, pois além de seu tratamento envolver um considerável

criando impacto para a sociedade, pois além de seu aumento efetivo em consonância

16

custo financeiro, também traz várias dificuldades para as famílias de pessoas diagnosticadas com o transtorno. (SANTOS; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022).

Levando em consideração a relevância das questões ora apresentadas, evidencia-se ser pertinente a realização de pesquisa sobre o TDAH e a alfabetização partindo do reconhecimento da importância do estudo do objeto sobre o viés da educação, mesmo que com o auxílio de outras áreas das ciências, como a medicina, a fonoaudiologia e a psicologia, visando atingir o público ligado à educação, principalmente os que atuam diretamente com a alfabetização de crianças. Considerando todo o exposto, o problema que a pesquisa pretende responder é o seguinte: **como as crianças com TDAH têm sido alfabetizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que recursos e práticas são elencados neste momento da alfabetização?**

Demarcada a questão a ser respondida, o objetivo geral é apresentar como os estudos científicos têm demonstrado a relação da alfabetização com a presença de crianças com TDAH nas escolas tendo como foco as práticas arroladas no Ciclo de Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos a serem alcançados relacionam-se a: 1) compreender o que é o TDAH; 2) discorrer sobre a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e 3) apresentar os desafios e as possibilidades do trabalho docente com crianças com TDAH no Ensino Fundamental.

Assim, a presente pesquisa pretende, por meio de um levantamento bibliográfico que se atenta para os últimos cinco anos de produção científica, aprofundar o conhecimento sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, buscando entender os desafios e as possibilidades de um trabalho docente que possa promover a alfabetização de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, com dificuldades pedagógicas decorrentes do TDAH, a fim de demonstrar que o trabalho docente, se bem construído, pode auxiliar de forma efetiva nesse processo. Não se tem a intenção de criticar o uso da medicação, pois se sabe que, em alguns casos, há necessidade de ações integradas com outras áreas, inclusive a médica, porém ressaltar o papel do educador e da escola para minimizar as dificuldades no ambiente escolar e para tornar mais fácil o aprendizado e o convívio social dessas crianças.

Vale acrescentar que as referências consultadas relacionam diferentes aspectos do assunto que precisam dialogar entre si a fim de que a pesquisa se mostre viável, pois a literatura encontrada até o momento tem se mostrado uma fonte rica de informações a embasar a revisão bibliográfica. Nessa perspectiva, o levantamento bibliográfico tem como objetivo geral identificar como os estudos têm apresentado as práticas com crianças com

objetivo geral identificar como os estudos tem apresentado as práticas com crianças com TDAH no ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

17

A pesquisa tem um ciclo e observa um ritmo. Nesse contexto, Minayo (2002, p. 25) distingue a pesquisa da arte e da poesia, pois enquanto esta é fruto da inspiração, a primeira é um constructo arquitetado por meio de um “labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas”, linguagem construída com um ritmo próprio e ao mesmo tempo particular.

Com a definição do objeto de estudo, mostra-se imperativo o estabelecimento das formas de investigá-lo. Assim, a abordagem de pesquisa é de suma relevância. Desse modo, no que se refere à natureza das variáveis ou abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, pois, como descrevem Marconi e Lakatos (2011, p. 269), esse método cuida de analisar e interpretar aspectos mais intrínsecos do fenômeno, delineando a complexidade do comportamento humano, além de fornecer análises mais detalhadas sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento.

A pesquisa, em princípio, não foi delimitada em um local específico, pois há questões que permeiam a realidade de crianças diagnosticadas com TDAH em vários locais do país, inclusive no exterior, e que precisam ser consideradas. Desse modo, o intuito é buscar compreender os desafios e possibilidades de trabalho docente com crianças com TDAH: em foco, a alfabetização.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, cujo propósito principal, no entendimento de Gil (2010), é proporcionar maior familiaridade com o problema, visando torná-lo mais explícito ou promover a construção de hipóteses. Pode envolver, inclusive, levantamento bibliográfico, entrevistas e análises de exemplos que colaborem com a compreensão.

Para levantamento das fontes de pesquisa são utilizadas as seguintes bases de referência: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Rede Ibero-Americana de Inovação e Conhecimento (REDIB), de modo que quanto aos procedimentos a pesquisa pode ser classificada como bibliográfica. Conforme Gil (2010, p. 44), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituídos especialmente de livros e artigos científicos.

Cabe acrescentar que para proceder ao levantamento e à análise do material a ser utilizado foram estabelecidos alguns parâmetros para a realização da pesquisa: num primeiro momento foram utilizados os descritores TDAH, alfabetização, criança e escola, porém

poucos artigos foram encontrados. Posteriormente, foram utilizados apenas os descritores TDAH e alfabetização, obtendo-se, um total de 27 resultados na Plataforma CAPES e 6 na

18

REDIB. Contudo, após a leitura dos resumos e uma análise da pertinência do material com o problema e os objetivos da pesquisa, restaram ao todo 10 artigos.

É importante destacar que a maioria dos materiais encontrados é composta por artigos, tendo sido analisadas ainda as referências bibliográficas constantes em alguns desses artigos, de modo a aprofundar a pesquisa e evitar um elevado uso de citações secundárias, a fim de não prejudicar o conhecimento do tema.

Quanto à estrutura, a presente monografia se desenvolve ao longo de três capítulos. No primeiro, intitulado “Conhecendo o TDAH”, busca-se compreender e explicar a relação do TDAH com a educação, de que modo o transtorno afeta a criança e o seu aprendizado. São abordados ainda o conceito de TDAH, os tipos prevalentes, as peculiaridades do diagnóstico, a questão da medicalização e o papel da escola em relação a esses alunos.

Com o título “Pensando sobre a alfabetização”, o segundo capítulo traz como foco a alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando, segundo Soares (2020), que a alfabetização é um processo dinâmico, pois depende de características relacionadas tanto a aspectos culturais e econômicos quanto tecnológicos. Discorre-se sobre o processo de alfabetização, abordando o modo como ocorre a aquisição da escrita e como ela tem um relacionamento íntimo com a consciência fonológica (CF). Assim, são feitas considerações pontuais sobre a língua escrita, o ciclo da alfabetização e as habilidades relacionadas à leitura e à escrita, incluindo àquelas inerentes ao desempenho de alunos com TDAH.

No terceiro capítulo, que tem como título “Desafios na alfabetização e a inclusão de crianças com TDAH”, a abordagem traz os desafios e possibilidades do trabalho docente com crianças com TDAH. Para falar sobre esses desafios são tratados aspectos relacionados à forma como a criança aprende e quais os principais *déficits* apresentados pela bibliografia pesquisada que podem afetar o aprendizado.

Portanto, a intenção é demonstrar o quanto é necessária a intervenção da escola e do educador nesse processo, pois a escola deve oferecer mecanismos para a inclusão de crianças com tempos diferentes de aprendizado, cabendo ao professor promover a interação das crianças com TDAH em sala de aula, de modo que o ensino transpasse o ambiente escolar e auxilie no convívio familiar e social.

1 CONHECENDO O TDAH

Este capítulo tem como objetivo apresentar aspectos relevantes relacionados ao TDAH tais como sua definição, principais características que o envolvem, fatores e critérios relacionados aos tipos de TDAH, sua avaliação e prevalência. Além disso, são abordados outros fatores importantes relacionados à etiologia, uma breve discussão sobre a medicalização da educação, as principais evidências das possíveis causas do transtorno, bem como algumas comorbidades que afetam a vida acadêmica, social e familiar do aluno com o diagnóstico. Por fim, a última parte desta seção trata acerca do transtorno na escola e da participação da família e de outros profissionais tendo em conta a interdisciplinaridade que envolve o tratamento.

1.1 Definição e principais características do TDAH

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é considerado um distúrbio neurobiológico de causas genéticas, caracterizado principalmente por desatenção/distração, agitação ou hiperatividade e impulsividade, que geralmente é percebido quando a criança inicia a fase escolar (SANTOS; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022). Os prejuízos causados pelo transtorno vão além da vida acadêmica, podendo atingir a vida socioafetiva, dentre outras dimensões da vida cotidiana. Muitas crianças que possuem TDAH e outros transtornos podem ser “consideradas como mal-educadas e desobedientes, pois preferem fazer as coisas do seu jeito”. (SANTOS; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022, p. 130).

Para a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), a primeira descrição do que atualmente se denomina de TDAH deu-se em 1902, sendo reconhecido oficialmente na atualidade pela Organização Mundial de Saúde (OMS) (GONÇALVES; FERREIRA, 2021). É certo que estabelecer uma definição sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade não é uma tarefa simples, contudo, de suma relevância para compreensão do fenômeno. Assim, a seguir são apresentadas algumas definições descritas por Vasconcelos e Felizardo (2020):

O TDAH é considerado como um transtorno mental, sendo um dos mais comuns na infância e na adolescência, caracterizado por desatenção, atividade motora excessiva e impulsividade. (BARKLEY, 2022, p. 35; COUTINHO *et al.*, 2007; VASCONCELOS; FELIZARDO, 2020, p. 66).

O TDAH é um transtorno mental crônico que começa cedo e apresenta um curso de desenvolvimento e um quadro de sintomas característicos ao longo da vida. Os

20

sintomas do TDAH frequentemente dificultam o desempenho social, escolar e ocupacional em várias situações. (CONNERS, 2009, p. 09).
O TDH é um transtorno neurobiológico, com grande participação genética (isso é, existe maiores chances de ser dado), que tem início na infância e que pode persistir na vida adulta assim comprometendo o funcionamento da pessoa em sua vida se caracterizando por três tipos de alteração: a desatenção, hiperatividade e impulsividade. (VASCONCELOS; FELIZARDO, 2020, p. 66).

Com base nas definições acima, pode-se depreender que o TDAH é um transtorno prevalente na infância e na adolescência, caracterizado por desatenção, hiperatividade e impulsividade. Nesse aspecto, Gonçalves e Ferreira (2021, p. 7) respondendo à pergunta: “mas afinal, o que vem a ser o TDAH?”, mencionam que a origem orgânica do problema se relaciona a uma estrutura cerebral denominada lobo pré-frontal:

O transtorno do déficit de atenção com hiperatividade é um distúrbio que prevalece na adolescência e tem como características principais a hiperatividade, a presença contínua de desatenção e a impulsividade. O indivíduo com TDAH tem dificuldade de manter-se concentrado. Pode-se dizer que essa é a sua característica principal. Para alguns pesquisadores este problema tem sua origem em uma condição orgânica relacionada a uma estrutura cerebral chamada lobo pré-frontal. (GONÇALVES; FERREIRA, 2021, p. 7).

Outra definição encontrada é a de Barkley (2022, p. 57), para quem o TDAH é “um transtorno no desenvolvimento do autocontrole. Consiste em problemas óbvios no tempo em que a pessoa consegue sustentar a atenção e no controle dos impulsos e do nível de atividade”. O autor esclarece que os principais problemas das crianças com o transtorno “derivam de um *déficit* fundamental em sua capacidade de se envolver no autocontrole, usando as funções executivas ou aptidões do cérebro”. (BARKLEY, 2022, p. 114).

Por outro lado, também há evidências em estudos relacionados ao desempenho acadêmico, uma vez que crianças com diagnóstico de TDAH podem enfrentar maiores dificuldades de aprendizado, situação que pode ser ocasionada por influência considerável de alterações de linguagem ou mesmo devido a transtornos na apropriação da escrita. (GONÇALVES-GUEDIM *et al.*, 2017).

Portanto, o TDAH pode acarretar prejuízos na aprendizagem. Nesse contexto, Carvalho, Crenite e Ciasca (2007, p. 231) consideram esse transtorno como um distúrbio de aprendizagem ou “uma perturbação no ato de aprender, isto é, uma modificação, nos padrões de aquisição, assimilação e transformação, sejam por vias internas ou externas ao indivíduo”.

Não obstante esse entendimento, Gonçalves e Ferreira (2021, p. 8) salientam que, por recomendação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), o “termo ‘Distúrbio de

Aprendizagem' foi substituído pelo termo Transtorno Funcional Específico (TFE)", situação

21

que, em princípio, visa enfatizar a importância de uma visão pedagógica em detrimento de uma visão médica. Embora vigente a recomendação, a expressão distúrbio de aprendizagem ainda tem sido muito difundida entre “os professores e vários outros profissionais, apesar de até os dias atuais nem mesmo esses, conseguirem explicar claramente o significado dessa expressão ou os critérios em que se baseiam para utilizá-la no contexto escolar”. (FARIAS *et al.*, 2019, p. 45).

Baseado no DSM-5¹, o TDAH pode ser definido como um transtorno neurológico que se apresenta na infância podendo acompanhar o sujeito por toda a vida. Seus sintomas mais frequentes envolvem: “desatenção, fator essencial nas buscas de solução pelos profissionais da educação; impulsividade e a inquietude, manifestada por meio da hiperatividade”. (SANTOS; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022, p. 133).

Como exposto, a definição do TDAH é complexa, pois envolve condições orgânicas, físicas e emocionais, trazendo prejuízos em várias áreas da vida da pessoa. Contudo, a área da educação é muito afetada, principalmente para a criança, trazendo grandes repercussões, uma vez que é nesse momento que ela vai para a escola, iniciando o processo de alfabetização e socialização. (SANTOS; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022).

Crianças com o Transtorno do Déficit de Atenção possuem necessidades de aprendizagem específicas, isso devido, em grande parte, a condições que afetam o comportamento. Nesse aspecto, Alvares e Murad (2020, p. 761) apresentam os comportamentos observados que são mais frequentes nessas crianças: “dificuldade de organização e concentração, falta de paciência, irritação, movimentação demasiada, envolvimento com tudo e todos que os rodeiam, dificuldade de participar de atividades em grupo, ansiedade nas relações pessoais”.

Ainda em relação ao transtorno, convém destacar a publicação da Lei nº 14.254, em 30 de novembro de 2021, que “dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem” (BRASIL, 2021). A referida lei tem apenas seis artigos, destacando-se a seguir o *caput* dos artigos 3º e 4º:

Art. 3º Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com

^ Sigla para *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Documento criado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014) para padronizar os critérios diagnósticos das desordens que afetam a mente e as emoções.

apoio e orientação da área de saúde, de assistência social e de outras políticas públicas existentes no território.
Art. 4º Necessidades específicas no desenvolvimento do educando serão atendidas pelos profissionais da rede de ensino em parceria com profissionais da rede de saúde.
[...]. (BRASIL, 2021).

É notória a relevância da Lei nº 14.254/2021, pois ela preceitua que “as escolas devem assegurar aos alunos com TDAH e Dislexia acesso aos recursos didáticos adequados ao desenvolvimento de sua aprendizagem”. Portanto, “cabe aos sistemas de ensino garantir aos professores formação própria sobre a identificação e abordagem pedagógica”. (ABDA, 2022).

Não obstante, cumpre destacar que vários entes federativos possuem legislações sobre o TDAH. Nesse particular aspecto, no Distrito Federal, desde 2014, encontra-se em vigor a Lei nº 5.310/2014, a qual “dispõe sobre a educação especial e o atendimento e acompanhamento integral aos estudantes que apresentem necessidades especiais nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação”.

Em resumo, é importante que os profissionais de educação conheçam o TDAH, porquanto em suas práticas terão que levar em consideração as comorbidades relacionadas ao transtorno, já que estas podem prejudicar os alunos no que diz respeito ao processo de aquisição de leitura e escrita, por conta dos possíveis comprometimentos relacionados à excessiva angústia, confusão relacionada às habilidades sociais deficitárias e a situações geradoras de estresse que podem impactar as habilidades de cognição e autocontrole. (SILVA *et al.*, 2015).

1.2 Diagnóstico e tipos de TDAH

O TDAH é um “distúrbio prevalente na infância e na adolescência cujo diagnóstico requer anamnese detalhada e exame físico completo, uso de escalas comportamentais e a consideração plena de diagnóstico diferencial”. (ANDRADE; VASCONCELOS, 2018, p. 64).

Uvo, Germano e Capellini (2017, p. 8) expõem a caracterização desse transtorno fornecida pela *American Psychiatric Association* (APA, 2014) como um “distúrbio neuropsiquiátrico comum na infância tendo como sintomas prevalentes a desatenção, hiperatividade e impulsividade”, havendo, inclusive, estudos indicando que as dificuldades encontradas no TDAH podem comprometer mais de um domínio cognitivo.

Nesse aspecto, é importante saber que o TDAH causa prejuízos no “mecanismo de inibição do comportamento” (GRAEF; VAZ, 2008, p. 342). Dessa forma, os sujeitos podem apresentar dificuldades relacionadas a “parar, pensar, planejar e depois agir”, estratégias que são usadas para autocontrole, impossibilitando o indivíduo de gerenciar adequadamente seus comportamentos de maneira eficiente.

Em relação aos três tipos de alteração apresentadas acima, Vasconcelos e Felizardo (2020) descrevem que a pessoa hiperativa é uma pessoa inquieta, que está constantemente em movimento, porém salientam que hiperatividade não é sinônimo de TDAH. Assim, enquanto a impulsividade seria uma dificuldade de controlar os impulsos, de modo que a resposta aos estímulos é imediata, agindo muitas vezes sem pensar, a desatenção pode ser caracterizada de várias formas, mas uma das principais é “não conseguir manter a atenção por muito tempo até mesmo em uma conversa”, o que torna o indivíduo “capaz de se perder no assunto.” (VASCONCELOS; FELIZARDO, 2020, p. 67).

O TDAH possui três sintomas característicos: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Além disso, Santos, Oliveira e Azevedo (2022) discorrem que cada indivíduo pode combinar os sintomas de modo distinto. Gonçalves e Ferreira (2021) explicitam que tendo por base o DSM-5, pode-se relacionar a existência de três tipos de TDAH, sendo eles: desatenção predominante, hiperatividade impulsividade predominante e ainda combinada.

1.2.1 Tipo predominante desatento

O predomínio de desatenção pode, muitas vezes, levar erroneamente os pais e os professores a enxergar as crianças como tendo pouca aptidão para os estudos, ter inteligência deficiente ou até mesmo serem consideradas preguiçosas e tímidas demais. (VASCONCELOS; FELIZARDO, 2020). Ademais, o indivíduo diagnosticado com esse tipo de TDAH pode apresentar as seguintes características:

[...] inquieto porque dificilmente fica parado por muito tempo em um mesmo lugar. Presta pouca atenção em detalhes e comete erros. Muitas vezes distrai-se por qualquer coisa (um barulho, um pensamento, entre outros estímulos). Tem dificuldade de concentração em aulas, palestras, leitura. Pode apresentar problemas de memória em curto prazo (esquece nomes, prazos, datas, perde ou esquece objetos e, até mesmo, o que ia dizer) e quando é chamado, às vezes, parece não ouvir. (GONÇALVES; FERREIRA, 2021, p. 7).

Em virtude das características mencionadas, é importante compreender que o tipo

predominantemente desatento só foi realmente reconhecido em 1994 (SANTOS; OLIVEIRA;

24

AZEVEDO, 2022). Isso decorreu de uma dificuldade anterior de identificar adequadamente a sintomatologia visando estabelecer um diagnóstico. Os sintomas ligados a esse tipo de TDAH são:

Os de atenção, devendo contabilizar seis ou mais deles, a falta de atenção aparentemente confundida com desinteresse em se esforçar, apresenta dificuldade em dar iniciativa ou em executar suas atividades, conhecidas por sonharem acordadas ou estarem sempre 'no mundo da lua' quando estão na escola, contudo, há casos dessas mesmas pessoas conseguirem com esforço se demonstrarem interesse e habilidade em fazer desenho, pinturas, ouvir e cantar músicas. (SANTOS; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022, p. 140).

Não só isso, mas o tipo aqui caracterizado pode ser o mais comum de todos, sendo importante ter em mente que a criança no tipo predominante desatento não apresenta um comportamento tão agitado, não dando trabalho aos pais, professores e responsáveis, situação que merece atenção, pois essas crianças podem enfrentar problemas durante a socialização, principalmente por não conseguirem acompanhar as brincadeiras dos colegas. (SANTOS; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022).

Os sintomas desse tipo específico podem ser observados desde os primeiros anos de vida do indivíduo, porém, “aos nove anos seus sintomas serão inteiramente definidos. Com onze anos começam a ser notados os prejuízos. Na medida que se avança a idade a atenção se compromete mais os afazeres e as dificuldades vão parecendo ser maiores”. (SANTOS; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022, p. 141).

Também é importante entender que o tipo predominante desatento está mais relacionado com o desenvolvimento de um comportamento tímido, podendo apresentar problemas sociais, inclusive fobias, sendo, por vezes, uma pessoa retraída, situação que pode fazer com que essa pessoa passe despercebida. Nesse particular aspecto, Santos, Oliveira e Azevedo (2022, p. 141) reforçam que: “a pessoa com esse tipo desatento, como está sempre no seu canto sem chamar muita atenção, deixa às vezes de ter a ajuda precoce, justamente por não ser identificada, demorando começar o seu tratamento”.

1.2.2 Tipo predominante hiperativo/impulsivo

No entendimento de DuPaul e Stoner (2007, p. 9), “o TDAH do tipo predominantemente hiperativo-impulsivo foi introduzido no DSM-IV (*American Psychiatric Association*, 1994)”. Nesse ponto, La Haye *et al.* (1994 *apud* DUPAUL; STONER, 2007, p.

9) informam que “os experimentos de campo conduzidos antes da publicação do DSM-IV

25

indicaram que uma pequena porcentagem das crianças com esse transtorno exibia comportamentos hiperativos-impulsivos significativos na ausência de sintomas de desatenção”.

Efetivamente do ponto de vista comportamental, Gonçalves e Ferreira (2021) enfatizam que o indivíduo com hiperatividade/impulsividade predominante apresenta características relacionadas com:

[...] inquietação, tenta realizar várias coisas ao mesmo tempo (não suporta situações tediosas), tende a interromper a fala de outras pessoas, por ser impaciente responde aos questionamentos antes de o emissor concluir as perguntas. Ao falar é prolixo e perde a objetividade, mas não se dá conta disso. (GONÇALVES; FERREIRA, 2021, p. 8).

Tendo em vista esses aspectos, Mattos (2021) diz que a apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva é quando a pessoa apresenta mais sintomas de hiperatividade/impulsividade do que de desatenção, sendo essa a forma mais comumente diagnosticada em crianças menores. A explicação que o autor apresenta é que isso se dá “possivelmente porque elas ainda não fazem atividades que requeiram muita atenção e, por isso, a desatenção não é facilmente percebida”. (MATTOS, 2021, p. 62).

Ainda em relação ao tipo predominante hiperativo, Santos, Oliveira e Azevedo (2022, p. 139) entendem que além dos sintomas mais visíveis, que “são a inquietação, apresentando certa tensão muscular, dificuldades em ficar quieto em um só lugar”, possui outras características:

[...] sentem a necessidade de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, como ler e conversar com alguém, ou ouvir música e mexer no computador, e assistir tv fazendo qualquer outra atividade, por exemplo, parece estar sempre ligada, com a energia a mil, está ainda sempre buscando coisas novas e novos estímulos para sua vida, a mesmice para eles é um tédio. (SANTOS; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022, p. 139).

Esse comportamento, para aqueles que não entendem o transtorno, leva ao julgamento desse indivíduo “como imaturo, sem educação, grosseiro, além de outros termos”. (SANTOS; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022, p. 139).

De um modo geral, uma questão complicada em relação a esse tipo de TDAH está relacionada ao fato de que os sintomas muitas vezes são confundidos ou mesmo mal interpretados pelas pessoas, sendo, então, relevante entender primeiro os motivos que levam uma pessoa a se comportar de uma forma às vezes tida por agressiva, indisciplinada ou

mesmo grosseira, antes de realizar qualquer juízo de valor. (SANTOS; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022).

1.2.3 Tipo Combinado

O tipo combinado reúne as características principais dos tipos hiperativo-impulsivo e do desatento (GONÇALVES; FERREIRA, 2021). No entendimento de Santos, Oliveira e Azevedo (2022, p. 139), “o tipo combinado também chamado de misto, tem como característica os padrões: desatento e hiperativo impulsivo, esse último compreende um prejuízo ao funcionamento global”.

De maneira idêntica, Mattos (2021) compreende que a apresentação é combinada quando estão presentes muitos sintomas de desatenção e de hiperatividade/impulsividade. Em relação a esse tópico, o autor ainda salienta ser esse “o tipo mais comum nos consultórios e ambulatórios de crianças e adolescentes, provavelmente, porque causa mais problema para o próprio portador e para os demais, o que leva os pais a procurarem ajuda para os filhos”. (MATTOS, 2021, p. 62-63).

Embora existam três tipos de TDAH, considerando a população de crianças e adolescentes em geral, independentemente de estes estarem em tratamento ou não, tem-se que metade dos casos é representada pelo tipo desatento e outra pelo tipo combinado, situação que também pode ser observada na população adulta (MATTOS, 2021). Contudo, se a avaliação for restrita apenas a “crianças num ambiente de tratamento (consultório ou ambulatório), a apresentação combinada é claramente mais comum, porque incomoda mais”. (MATTOS, 2021, p. 63). Em relação aos três fenótipos relacionados ao TDAH, Schmitt e Justi (2021) esclarecem a forma de reconhecimento destes por meio dos seguintes critérios:

De acordo com o DSM-5, o TDAH se subdivide em três fenótipos comportamentais, intitulados especificadores de apresentação: TDAH com predomínio em desatenção (se o critério desatenção é preenchido, mas o critério de hiperatividade/impulsividade não é preenchido nos últimos seis meses), TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade (se o critério para hiperatividade/impulsividade é preenchido, mas o critério desatenção não é preenchido nos últimos seis meses) e TDAH combinado (se tanto o critério de desatenção quanto o de hiperatividade/impulsividade são preenchidos nos últimos seis meses). (SCHMITT; JUSTI, 2021, p. 1).

Os sintomas do transtorno estão descritos no DSM-5, perfazendo um total de 18 (dezoito), dos quais 9 (nove) estão ligados à desatenção e 9 (nove) à

hiperatividade/impulsividade (MATTOS, 2021). Como apresentado, Schmitt e Justi (2021, p.

27

1) abordam a necessidade de combinação desses dois grupos de sintomas, contudo salientam que estes devem “estar presentes no indivíduo por pelo menos 6 meses e ocorrer em dois ou mais contextos diferentes”.

Além disso, para o devido diagnóstico, é importante a presença de, ao menos, seis sintomas de desatenção dentre os nove apresentados no DSM-5, e/ou seis sintomas dentre os nove sintomas relacionados à hiperatividade/impulsividade para os nove sintomas descritos no mesmo manual. Já para os adultos são necessários, ao menos, a presença de cinco dos nove sintomas, tanto para o desatento quanto para o hiperativo. (MATTOS, 2021).

Por fim, tendo por base Mattos (2021), é obrigatório considerar na conclusão do diagnóstico de TDAH os seguintes aspectos em relação aos sintomas apresentados acima: 1) a presença de vários desses sintomas desde cedo, de preferência antes dos 12 anos; 2) que muitos desses sintomas causem problemas ao indivíduo, pelo menos, em dois contextos diferentes; 3) que esses sintomas atrapalhem visivelmente a vida do indivíduo na escola, em casa, ou mesmo na profissão, ou em seu relacionamento pessoal; e 4) que os sintomas não sejam mais bem explicados por outra condição, como, por exemplo, a ansiedade que tem sintomatologia similar.

1.3 Prevalência e etiologia

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é considerado uma “condição de caráter neurobiológico, mais comum no gênero masculino, manifestado na infância e na adolescência e que pode persistir até a idade adulta em 60 a 70% dos casos” (GONÇALVES-GUEDIM *et al.*, 2017, p. 244). Quanto ao perfil de pessoas atingidas pelo fenômeno, uma meta-análise apontou para uma prevalência global na faixa de 5,29% de crianças e adolescentes. (POLANCZYK *et al.*, 2014).

Complementarmente, Gonçalves-Guedim *et al.* (2017) apresentam informações sobre a prevalência do TDAH em crianças em idade escolar, o qual estaria estimado em 3 a 5% desse público.

Outro dado relevante é apresentado por Phelan (2005), segundo o qual as estatísticas relacionadas ao transtorno indicam a presença de aproximadamente um estudante em cada sala de aula com cerca de 20 a 25 alunos. Esse dado é muito importante para a escola, ainda mais quando se tem conhecimento que aproximadamente “80% das crianças com TDAH apresentam problemas de aprendizagem e/ou desempenho acadêmicos” (GANTWELL, 2005, p. 10).

apresentam problemas de aprendizagem e/ou desempenho acadêmico. (CANNI WELLS, BAKER, 1991; PASTOR; REUBEN, 2002 *apud* SCHMITT; JUSTI, 2021, p. 2).

28

Sobre a etiologia, Gonçalves-Guedim *et al.* (2017, p. 1) discorrem acerca da existência de evidências que indicam como possíveis causas do transtorno fatores genéticos e neurológicos. Todavia, ressaltam que isso “não exclui o papel socioambiental na contribuição do desenvolvimento de comorbidades associadas”.

Essa ideia de que o TDAH é um problema clínico encontra vozes dissonantes no meio acadêmico, pois pesquisadores questionam a existência do transtorno. Esse movimento denomina-se medicalização da sociedade, que em breves palavras seria “a apropriação, pelo campo da medicina, de aspectos da vida humana que não podem ser restritos a esse campo, como normas morais, costumes (sexuais, alimentares, habitacionais) e comportamentos sociais”. (TULESKY *et al.*, 2019, p. 155).

Nesse contexto, a medicalização da sociedade pode ser considerada um fenômeno também presente na educação, e essa noção pode ser extraída da compreensão realizada a partir da análise dos índices de crianças encaminhadas pelas escolas aos consultórios de profissionais da área da saúde visando o diagnóstico de transtornos de aprendizagem, de forma que muitas destas crianças acabam recebendo prescrição de psicotrópicos. (TULESKY *et al.*, 2019).

Ainda sobre a questão da medicalização de crianças em idade escolar, Collares e Moysés (2014 *apud* TULESKY *et al.*, 2019) trazem o tema para reflexão tendo como foco a contextualização da realidade educacional brasileira que, desde o início, foi marcada por um fracasso em assegurar às crianças a possibilidade de se apropriarem adequadamente dos conteúdos escolares. As referidas autoras indicam que a expressão fracasso escolar, infelizmente, tem sido utilizada para “designar um problema crônico e estrutural na educação brasileira, a ampla divulgação das supostas doenças neurológicas, também chamadas de ‘doenças do não aprender’”. (COLLARES; MOYSÉS, 2014 *apud* TULESKY *et al.*, 2019, p. 161).

Não obstante, é preciso fazer um contraponto relacionado a essa questão, pois o TDAH, de acordo com Mattos (2021, p. 27), não é “um mero rótulo para designar certas crianças que se comportam de forma diferente”. Na realidade, esse transtorno relaciona-se a uma gama de situações que podem interferir negativamente na vida das pessoas, causando prejuízos, como: dificuldades de permanência na faculdade, impactos na autoestima tanto infância quanto na adolescência. (SANTOS; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022).

Retomando a questão do diagnóstico, Farias *et al.* (2019) alertam também para a

adequação da solicitação de ajuda especializada de profissionais com experiência para a realização do diagnóstico relacionado aos problemas de leitura e escrita, principalmente se

29

essas dificuldades forem detectadas na fase de alfabetização. Por outro lado, cabe à escola delinear “estratégias e orientar os pais e assim, ambos estabelecerem uma parceria para que o caso seja tratado de maneira sistemática e efetiva”. (FARIAS *et al.*, 2019, p. 46).

Apesar dos vários estudos realizados, Rohde e Halpern (2004) relatam que não há um conhecimento preciso das causas do TDAH e alertam sobre haver substanciais indicativos da contribuição genética para a ocorrência do transtorno. Em relação à influência dos fatores genéticos e ambientais no TDAH, Rohde e Halpern (2004, p. 62) entendem que:

[...] o surgimento e a evolução do TDAH em um indivíduo parecem depender de quais genes de suscetibilidade estão agindo, de quanto cada um deles contribui para a doença (ou seja, qual o tamanho do efeito de cada um) e da interação desses genes entre si e com o ambiente. (ROHDE; HALPERN, 2004, p. 62).

Em resumo, pesquisas relacionadas às causas do TDAH apontam para a influência dos neurotransmissores da região frontal e suas conexões (FARIAS *et al.*, 2019), destacando-se ainda como possíveis causas as descritas a seguir:

- Hereditariedade: possivelmente os genes são responsáveis por uma predisposição ao TDAH, cuja evidência provém de observações das famílias das crianças afetadas em que se verificou uma prevalência da doença entre seus parentes. Numa prevalência de “2 a 10 vezes mais do que na população em geral, no universo da medicina, isto é chamado de recorrência familiar”. (ABDA, 2011; FARIAS *et al.*, 2019, p. 47).
- Substâncias ingeridas durante a gravidez: por meio de alguns estudos, observou-se que a gestante que faz uso de nicotina e álcool durante a gravidez pode “causar alterações em algumas partes do cérebro do bebê, incluindo-se a região frontal orbital”. (FARIAS *et al.*, 2019, p. 47).
- Sofrimento fetal: devido ao sofrimento fetal crianças têm maior chance de TDAH. Essa hipótese relaciona-se a problemas ocorridos no parto que causaram algum sofrimento ao feto. (SANTOS; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022).
- Exposição ao chumbo: “Crianças pequenas que sofreram intoxicação por chumbo podem apresentar sintomas semelhantes aos do TDAH”. (FARIAS *et al.*, 2019, p. 47).
- Problemas familiares: alguns apontavam como a causa do TDAH, porém estudos mais recentes refutam essa ideia, alegando que, na realidade, seriam mais consequência, podendo também ocorrer um quadro já instalado. (FARIAS *et al.*

consequencia, podendo tambem agravar um quadro ja instalado. (FARIAS *et al.*, 2019).

30

Por outro lado, é importante lembrar que os estudos já realizados não demonstram como se daria a relação de causa e efeito no transtorno (SILVA, 2003; FARIAS *et al.*, 2019, p. 47). Contudo, algumas alterações apresentadas pela pessoa com TDAH são exatamente na região frontal, a qual é responsável por inibir comportamentos inadequados que prejudicam a atenção do sujeito e têm potencial de comprometer “a habilidade de memorização e as capacidades como a de organização e planejamento”. (SANTOS; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022, p. 135).

Além disso, Santos, Oliveira e Azevedo (2022, p. 135) explicam que cientificamente as alterações ora apresentadas são comumente “conhecidas por estarem ligadas ao funcionamento de substâncias químicas: dopamina e noradrenalina, que são neurotransmissoras responsáveis por passar informação para os neurônios”.

1.4 Identificando o TDAH na escola e tratamento

Reconhecer o TDAH não é uma tarefa simples. O diagnóstico, como anteriormente mencionado, é essencialmente clínico, realizado com suporte do DSM-5 (SCHMITT; JUSTI, 2021) e na repercussão dos sintomas comportamentais nas relações do indivíduo e em sua vida escolar. De acordo com DuPaul e Stoner (2007, p. 5), os alunos/crianças com o transtorno apresentam risco de dificuldades significativas em uma multiplicidade de áreas funcionais. Isso ocorre em razão de os “problemas de desatenção, impulsividade e hiperatividade funcionarem como uma espécie de imã para outras dificuldades que, em alguns casos, são mais graves que os *déficits* principais do TDAH”.

Conquanto os sintomas possam estar presentes desde cedo, comumente eles se tornam mais evidentes por volta dos 6 ou 7 anos (MATTOS, 2021, p. 101). Apesar de os sintomas estarem presentes nessa idade, há desafios relacionados a crianças no período pré-escolar, como os relatados abaixo:

No período pré-escolar, os sintomas de hiperatividade e desatenção podem não ser tão facilmente identificados pelo fato de as atividades serem mais dinâmicas, a atenção do professor ser mais individualizada e haver menor expectativa em relação ao desempenho dos alunos. Antes de entrar para a escola, pode ser difícil comparar a atenção e o comportamento como de outras crianças com a mesma idade. (MATTOS, 2021, p. 101).

Assim, apesar dessa complexidade relacionada ao diagnóstico, “os casos mais comuns de TDAH são identificados na escola pelo profissional de educação” uma vez “que o

comuns de TDAH são reconhecidos na escola pelo profissional de educação, uma vez que o ambiente escolar é palco cultural mais abrangente que se possa imaginar” (VASCONCELOS;

31

FELIZARDO, 2020, p. 68). Deve-se, portanto, considerar que a principal finalidade da avaliação diagnóstica do TDAH não visa a rotulação do aluno, mas sim permitir que se possa “avaliar e determinar a extensão na qual os problemas de atenção e hiperatividade estão interferindo nas habilidades acadêmicas, afetivas e sociais da criança e no desenvolvimento de um plano de intervenção apropriado”. (BENCZIK, 2000, p. 55).

Como visto, o TDAH pode afetar a conduta das crianças em vários ambientes, desde o familiar, o meio social, até no âmbito escolar, com potencial de causar prejuízos consideráveis, pois esses ambientes são essenciais ao desenvolvimento do sujeito, pois é neles que se passa boa parte da vida e se constrói o relacionamento com a família, professores e os colegas. (SANTOS; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022).

Em relação ao tratamento, é imprescindível que este ocorra por meio de uma interdisciplinaridade, já que as causas do transtorno abarcam várias áreas da vida do indivíduo. Assim, depois do levantamento de informações, que permite compreender o TDAH e sua causa, mostra-se indispensável orientar os pais e professores de como construir intervenções que possibilitem favorecer o desenvolvimento da criança. (SANTOS; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022).

Outro ponto relacionado ao tratamento é que ele deve ser multidisciplinar e multifatorial (ANDRADE; VASCONCELOS; 2018), pois “visa à modificação comportamental e reorganização individual, objetivando o desenvolvimento funcional satisfatório em todos os ambientes sociais”. (GONÇALVES; FERREIRA, 2021, p. 7).

Ademais, o tratamento e o acompanhamento do TDAH envolvem as seguintes abordagens principais: intervenções psicossociais voltadas em como capacitar as famílias para lidar com a pessoa e com o transtorno; e o acompanhamento do paciente com psiquiatras, terapeutas e psicoterapeutas. (SANTOS; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022). Além das abordagens anteriormente citadas, o tratamento poderá contar, a depender das comorbidades associadas, com o uso de medicamentos. Ressalte-se que, não obstante a intervenção farmacológica seja uma questão muito discutida, há pesquisas que demonstram a eficácia de medicamentos para esse fim. (SANTOS, OLIVEIRA, AZEVEDO, 2022).

Percebe-se, portanto, que lidar com o TDAH requer iniciativas importantes em várias áreas. No campo educacional, isso se torna ainda mais relevante, uma vez que, ao identificar o transtorno na fase inicial da escolaridade, pode tornar esse caminho menos difícil, preparando a criança para os ciclos escolares subsequentes, inclusive para uma vida social. Nesse sentido,

o próximo capítulo abordará como se dá o processo de alfabetização no cenário brasileiro, expondo inclusive as habilidades relacionadas à alfabetização de crianças com TDAH.

2 PENSANDO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização, de acordo com Alvares e Murad (2020, p. 760), é um processo em que “a criança se desenvolve a partir da construção de hipóteses sobre o funcionamento e as regras que regem o sistema alfabético de escrita, considerando suas características, seu funcionamento, assim como a sua organização”. Nesse contexto, é preciso ter em mente que a alfabetização é uma etapa desafiadora, pois “cada criança tem um tempo e uma estrutura mental, fonológica, que lhe ditará um caminho pessoal de aprendizagem”. (SANTOS; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022, p. 130).

Soares (2021) expõe que, primeiramente, o processo de alfabetização precisa ser ressignificado, devendo estar apoiado em interações com materiais reais de leitura e de escrita, pautando-se em diferentes gêneros e, ainda, em textos apropriados para ler. Portanto, deve ser embasado em prática pedagógica de estímulo, guiando e orientando a aprendizagem e reconhecendo as peculiaridades de cada aluno.

Diante disso, neste capítulo é feita uma abordagem sobre o processo de alfabetização no Brasil, trazendo importantes considerações sobre a língua escrita e o ciclo da alfabetização – composto por atividades relacionadas à alfabetização e o princípio alfabético. Expõe também as habilidades essenciais para a alfabetização, em especial àquelas direcionadas ao desempenho dos alunos com TDAH.

Notadamente, no Brasil, a criança ingressa na educação básica por meio da educação infantil (na creche de 0 a 3 anos e na pré-escola com 4 e 5 anos, esta com matrícula obrigatória), de maneira que essa etapa se mostra uma importante fase de desenvolvimento, cabendo aos “profissionais de educação observarem dentro de suas atividades a interação dos seus discentes, onde podem observar seus desenvolvimentos cognitivos para assim avaliar seu crescimento intelectual”. (PEREIRA *et al.*, 2018, p. 68).

Nesse aspecto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) orientava que o processo de alfabetização precisava estar consolidado até o 3º ano do Ensino Fundamental, momento em que o aluno deveria ser capaz de ler, escrever e ainda compreender textos (TULESKY *et al.*, 2019). No entanto, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), atualmente o processo de alfabetização passou a estabelecer o 2º ano e não mais o 3º para que a criança seja alfabetizada, reconhecendo que “embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se consolida o processo de alfabetização”

anos iniciais (1 e 2 anos) do ensino fundamental que se espera que ela se alfabetize .

33

O processo de alfabetização, de acordo com Alvares e Murad (2020), envolve conhecimentos a serem adquiridos pelos estudantes, tais como: “conhecimento do alfabeto e a mecânica da escrita/leitura, codificação e decodificação dos sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), de modo a pautar o novo na referência adquirida da língua materna”. (ALVARES; MURAD, 2020, p. 761).

Portanto, deve-se enxergar a alfabetização com um processo que conduz para além da aquisição do alfabeto. Assim, baseado em Soares (2020, p. 16), é imperioso entender que utilizar o termo alfabetização de forma ampla não parece ser adequado, pois isso negaria a sua especificidade ocasionando “reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita da competência em alfabetizar”.

Em síntese, Soares (2020, p. 16) toma o termo “alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. À vista disso, compreender essa colocação é importante, a fim de que o termo alfabetização não seja ampliado para além, nem reduzido para aquém do que ele realmente é. Diante disso, Soares (2020, p. 23) orienta que a alfabetização do ponto de vista sociolinguístico é “vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua”.

Por outro lado, o conceito de alfabetização também inclui características culturais, econômicas e tecnológicas, de modo que esse entendimento lança luz sobre a ideia de um conceito social de alfabetização (SOARES, 2020, p. 19). No processo de alfabetização, a criança deve ser capaz de relacionar a letra ao seu respectivo fonema, atributo este ligado ao desenvolvimento da consciência grafofonêmica. (SOARES, 2021a).

Semelhantemente, tem-se por essencial o desenvolvimento da consciência metalinguística que, de acordo com Nagy e Anderson (1999 *apud* SOARES, 2021a, p. 125), seria “a capacidade de tornar a língua como um objeto de reflexão e análise, dissociando-a do seu uso habitual como meio de interação”, sendo esta, por sua vez, uma capacidade essencial à aprendizagem da língua escrita.

Muito se discute sobre a existência de diferentes tipos de métodos para a alfabetização dos escolares. Os métodos sintéticos se dividem em: alfabético, fonético e silábico. Já os métodos analíticos, também conhecidos como método global, são compostos por: método da palavra, frase, parágrafo, contos etc. Todavia, há vantagens e desvantagens na utilização desses métodos para o aprendizado do aluno. (SILVA *et al.*, 2015).

No Brasil, até meados de 1990, o método mais utilizado era o global. De acordo com esse método, alfabetizava-se diretamente por meio de textos curtos e conhecidos desde a

esse método, alfabetizava-se diretamente por meio de textos conjugados, inseridos desde o início da aprendizagem, antes mesmo de o aluno ter aprendido a decodificar e a codificar,

34

bem como sem ter tido um ensino específico das relações grafofonêmicas. (CAPOVILLA, 2010 *apud* SILVA *et al.*, 2015).

Outrossim, historicamente, atribui-se à aprendizagem de leitura anteriormente mencionada a utilização dos “métodos de marcha sintética”, isto é, partia-se da parte para o todo. Por sua vez, a soletração alfabética tinha como ponto de partida o “nome das letras (método da soletração/alfabético); o método fônico iniciando pelo som correspondente de cada letra; e o método da silabação, emissão dos sons, partindo das sílabas”. (SILVA *et al.*, 2015, p. 30339).

Também se verifica a existência de esforços no Brasil voltados à alfabetização de todas as crianças e na idade certa. Essa afirmação decorre da análise de dois documentos importantes: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa² (PNAIC) de 2012 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação de 2014. Nesse ponto, é importante destacar, conforme consta do caderno de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2015), que as ações do Pacto relacionadas à alfabetização se apoiam em quatro eixos de atuação:

1. formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2015, p. 10).

Por fim, outro esforço pautado na alfabetização está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), em cuja Meta 5 a pretensão é alcançar o seguinte resultado: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014). Para isso, foram definidas sete estratégias, destacando-se, em razão da pesquisa, a seguinte:

- 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças. (BRASIL, 2014).

~ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012 pelo Ministério da Educação, foi executado em 5 edições (2013 a 2017), em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. (CENTRO DE EDUCAÇÃO, 2021, [s.p.]).

2.1 Psicogênese da língua escrita

O desenvolvimento da alfabetização se dá em um ambiente social por meio das práticas sociais, porquanto as crianças não recebem de forma passiva as informações sociais, uma vez que, ao receber a informação e para compreendê-la, precisam transformar esse conteúdo inicialmente recebido (FERREIRO, 2015). Nesse sentido, antes mesmo de as crianças desenvolverem sua capacidade de “leitura convencional”, elas buscam compreender a escrita dos textos que as cercam, desde livros, embalagens comerciais, cartazes de rua, até mesmo histórias em quadrinhos, anúncios televisivos, dentre outros (FERREIRO, 2015, p. 77). Desse modo, o estudo dessas atividades de interpretação merece destaque, por duas razões:

- a) aceitar a realidade dos processos de assimilação implica também aceitar que aprendizagem alguma começa do zero; o estudo pormenorizado do que a criança traz consigo – sua bagagem de esquemas interpretativos – antes de iniciar o processo de escolarização é essencial – dentro desta perspectiva – para saber sobre que bases será possível estimar que tal ou qual informação (apresentada desta ou daquela maneira) será fácil, difícil ou impossível de ser assimilada pela criança;
- b) consideramos a caracterização do processo de leitura como um processo no qual o leitor recorre a fontes visuais e não visuais. A informação visual foi caracterizada principalmente como informação gráfica disponível (as letras, seus agrupamentos, a disposição espacial do material gráfico, os sinais de pontuação etc.) [...]. (FERREIRO, 2015, p. 77-78).

Os níveis de evolução da escrita são mais facilmente percebidos pelos pesquisadores do que os níveis de leitura. Isso decorre do fato de ser mais perceptível reconhecer os grafismos produzidos pelas crianças, ou seja, produções relacionadas à escrita em relação aos níveis dos processos de leitura. (SOARES, 2021a).

Desse fato, depreende-se o porquê de muitas pesquisas sobre “psicogênese da língua escrita” desenvolvidas no Brasil estarem focadas, em sua maioria, na escrita em detrimento da leitura, bem como focalizarem a “prática docente denominada ‘construtivista’, o fio condutor tem sido os níveis de evolução da escrita”. (SOARES, 2021a, p. 64).

A psicogênese da escrita, em outras palavras, constitui-se em um modelo explicativo da “gênese (da origem) dos processos cognitivos (psíquicos) que conduzem a criança ao longo do seu desenvolvimento à progressiva construção do conceito de escrita como um sistema de representação dos sons da língua por letras”. (SOARES, 2021b, p. 55).

Dando continuidade à teoria da psicogênese da escrita, é relevante salientar que Ferreiro e Teberosky (1986 *apud* SOARES, 2021a, p. 64) propuseram a “teoria do

desenvolvimento da escrita em seu processo de construção do sistema de escrita”, estruturada em cinco níveis:

- **Nível 1** – diferenciação entre as duas modalidades básicas de representação gráfica: o desenho e a escrita; uso de grafismos que imitam as formas básicas de escrita: linhas onduladas – garatujas, se o modelo é a escrita cursiva, linhas curvas e retas, ou combinação entre elas, se o modelo é a língua de imprensa –; reconhecimento de duas das características básicas do sistema de escrita; a arbitrariedade e a linearidade.
- **Nível 2** – uso de letras sem correspondência com seus valores sonoros e sem correspondência com as propriedades sonoras da palavra (números de sílabas), em geral respeitando as hipóteses de quantidade mínima (não mesmo que três letras) e da variedade (letras não repetidas), nível a que se tem atribuído a designação de *pré-silábico*.
- **Nível 3** – uso de uma letra para cada sílaba da palavra, inicialmente letras reunidas de forma aleatória, sem correspondência com as propriedades sonoras das sílabas, em seguida letras com valor sonoro representando fonemas das sílabas: *nível silábico*.
- **Nível 4** – passagem da hipótese silábica para a alfabética, quando a sílaba começa a ser analisada em suas unidades menores (fonemas) e combinam-se, na escrita de uma palavra, letras representando os fonemas da sílaba: *nível silábico-alfabético*.
- **Nível 5** – *escrita alfabética* que, segundo Ferreiro e Toberosky (1986;213; ênfase acrescentada), é o *final do* processo de compreensão do sistema de escrita. (SOARES, 2021a, p. 65-66).

A psicogênese da escrita vai para além da ideia de construtivismo, pois o entendimento acaba limitando a teoria e ainda conduzindo a equívocos na alfabetização. Na realidade, a psicogênese da escrita, conforme explicita SOARES (2021b, p. 55), “esclarece o desenvolvimento psíquico da criança em sua progressiva compreensão da natureza deste produto cultural que é o sistema alfabético”.

Tendo em conta a psicogênese da escrita, Santos (2020) discorre que o professor alfabetizador deve levar em consideração as diferentes etapas do processo de aprendizagem vivenciadas por cada aluno, destacando, inclusive, que cada indivíduo se apropria do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) a seu tempo e modo. Além disso, o docente em seu labor de alfabetizar os alunos precisa “diversificar as formas de aprender, de modo que todos possam se apropriar de conhecimentos que os tornem preparados para as práticas sociais que envolvem a língua escrita e falada”. (SANTOS, 2020, p. 26).

Por fim, é importante reconhecer a existência de etapas pelas quais as crianças perpassam na aquisição da escrita. Desse modo, com base em Santos (2020, p. 27), são apresentadas a seguir as fases da psicogênese da escrita:

Pré-silábica:

- escrever e desenhar têm o mesmo valor;

- a criança não relaciona a escrita com a fala;
- não diferencia letras de números;

37

- usa letras do próprio nome para escrever tudo;
- acredita que coisas grandes têm o nome grande e coisas pequenas têm o nome pequeno (realismo nominal);
- não entende que é possível ler e escrever com menos de três letras;
- lê a palavra como um todo (leitura global).

Silábica:

- a criança já supõe que a escrita representa a fala;
- para cada fonema usa uma letra para representá-lo;
- pode ou não atribuir valor sonoro à letra (sem valor sonoro/com valor sonoro);
- ao ler, aponta uma letra para cada fonema;
- ao escrever frases, pode usar uma letra para cada palavra.

Silábica-alfabética:

- inicia a superação da hipótese silábica;
- compreende que a escrita representa os sons da fala;
- percebe a necessidade de mais uma letra para a maioria das sílabas;
- pode dar ênfase à escrita dos sons só das vogais ou das consoantes;
- atribui o valor dos fonemas em algumas letras (cavalo = kvalo / casa = kza).

Alfabética:

- compreende o uso social da escrita;
- conhece o valor sonoro de todas ou quase todas as letras;
- apresenta estabilidade na escrita das palavras;
- compreende que cada letra corresponde aos menores valores sonoros da sílaba;
- procura adequar a escrita à fala;
- faz leitura com ou sem imagem;
- inicia preocupação com as questões ortográficas;
- separa as palavras quando escreve frases;
- produz texto de forma convencional. (SANTOS, 2020, p. 27-28)

O conhecimento das fases da psicogênese escrita é muito importante para a ação educativa de alfabetizar, ainda se considerar que o ensino em sala de aula precisa ser muito bem fundamentado, a fim de propiciar ao aluno um adequado diagnóstico de seu desenvolvimento em relação ao seu “processo de compreensão da natureza da escrita”, construindo “evidências científicas” que possam orientar ações pedagógicas. (SOARES, 2021b, p. 56).

2.2 Ciclo da alfabetização

Em 2006, o Ensino Fundamental sofreu alterações no currículo, tendo sua duração ampliada para nove anos e estabelecendo o ingresso de crianças de seis anos de idade (PEREIRA *et al.*, 2018). Em razão disso, também ocorreram mudanças relacionadas ao ciclo de alfabetização, que foi ampliado para os três anos iniciais do Ensino Fundamental, isto é, do 1º ao 3º ano. (BRASIL, 2010).

No entanto, essa realidade foi modificada, pois, de acordo com a BNCC (BRASIL,

2017), é possível inferir que o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica

38

nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a fim de possibilitar oportunidades aos alunos de se apropriarem do SEA, bem como garantir-lhes o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e a ampliação de seu campo de conhecimento. Nesse sentido, destaca-se que é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que a criança se alfabetize. “Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica”. (BRASIL, 2017).

Cumprido esclarecer que a BNCC (BRASIL, 2017) é um documento normativo que delinea as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas durante a educação básica, levando-se em conta cada etapa e modalidade de ensino, de forma que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam assegurados. Nesse sentido, Alvares e Murad (2020) destacam que:

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é um documento de caráter normativo, em que destaca as aprendizagens basilares que todos os alunos do país precisam desenvolver durante a Educação Básica, sendo referência para a confecção de currículos do sistema de ensino, valorizando as situações lúdicas de aprendizado, articuladas a experiências vivenciadas. O processo que envolve a alfabetização deve ser delineado por conhecimentos que os estudantes carecem adquirir como conhecimento do alfabeto e a mecânica da escrita/leitura, proporcionando ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras). (ALVARES; MURAD, 2020, p. 761).

De outro modo, considerando a realidade local, é importante destacar a existência do Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20). Esse documento descreve a expectativa de que ao final do primeiro ano, o aluno seja capaz de ler e escrever “um pequeno texto com compreensão e encadeamento de ideias, a partir de contexto significativo, sem exigências das complexidades ortográficas”. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20).

Diferentemente da BNCC, o Distrito Federal, por meio de sua Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), assumiu desde 2005 a “proposta dos Ciclos de Aprendizagens, a qual nomeou de Ciclos para as Aprendizagens, reconfigurando os três anos referentes à alfabetização, denominando-o de Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)”. (V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

Outro documento vital à prática docente refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2010), pois este documento orienta para a compreensão de uma educação pautada em um processo formativo que vise ao desenvolvimento integral do sujeito, privilegiando em cada etapa aspectos intelectuais,

socioafetivos e políticos. Embasada nessas diretrizes, verifica-se que a escola, dentre as suas

39

várias atribuições, acaba muitas vezes por atuar como uma extensão da família e da comunidade, cujo foco seria ampliar as relações de “aprendizagem, a alfabetização e o letramento”. (ALVARES; MURAD, 2020, p. 761).

Não se pode, contudo, perder de vista que a complexidade do processo de alfabetização acaba por gerar divergências sobre qual seria seu objeto. Nesse especial aspecto, Soares (2020, p. 133) apresenta o seguinte argumento sobre o objeto da alfabetização:

Há os que consideram que o objeto é o processo linguístico e cognitivo de aquisição da tecnologia da escrita – domínio dos sistemas alfabético e ortográfico de escrita, e das convenções que governam o uso desses sistemas. Por outro lado, há os que consideram que, sendo a finalidade da leitura e da escrita a construção de significados e sentidos dos materiais escritos que circulam em práticas socioculturais, o objeto da aprendizagem da língua escrita é, desde o seu primeiro momento, a compreensão, a leitura e a utilização, na escrita, de numerosos e variados gêneros e portadores de texto, vivenciados em diferentes contextos, visando a diferentes objetivos e a diferentes destinatários. Finalmente, há os que julgando inconveniente e mesmo impossível fragmentar um processo cujos componentes se inter-relacionam e se interconectam, consideram que o objeto da alfabetização é a língua escrita em sua inteireza, envolvendo todas as suas dimensões e componentes. (SOARES, 2020, p. 133).

Contudo, para além do debate acima delineado, Soares (2020), refletindo sobre as concepções de Paulo Freire, entende ser sobretudo relevante considerar uma concepção de alfabetização que seja capaz de transformar ao mesmo tempo o material e o objetivo com que se alfabetiza. Além disso, a autora considera a influência das relações sociais em que se alfabetiza, porquanto, invariavelmente, a depender da concepção que se tem, a alfabetização pode acabar por colocar o método a serviço da política ou mesmo da filosofia da educação.

Assim, entendendo que o processo de alfabetização envolve habilidades de leitura e escrita, esta pesquisa abordou essas habilidades ora juntas, ora separadas, visando atender as especificidades de cada fenômeno. Importante também esclarecer, neste momento, que as habilidades de leitura e escrita têm se “configurado uma tarefa difícil na realidade escolar e no contexto educacional brasileiro”. (SANTOS; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022, p. 155).

Na pesquisa de Tulesky *et al.* (2019) foram destacadas evidências indicando que a passagem do primeiro para o segundo ano é um importante marco no desenvolvimento mental das crianças. Pautado nesse paradigma, os autores assinalam que os eventos psicológicos em fase de formação nas crianças, dentre eles “atenção voluntária, memória lógica e pensamento conceitual, necessitam de atividades de ensino que proporcionem o desenvolvimento dessas novas possibilidades de usar os signos sociais”. (TULESKY *et al.*, 2019, p. 167).

2.2.1 Atividades relacionadas à alfabetização e o princípio alfabético

A plena inserção no mundo da escrita, consoante Soares (2020), se dá pelo exercício competente da leitura e da escrita, o qual envolve ao menos três complexas dimensões: a linguística, a cognitiva e a sociocultural, as quais se articulam e se complementam no processo de alfabetização, e que podem ser explicadas da seguinte forma:

Uma dimensão linguística – a conversão da oralidade em escrita; a dimensão cognitiva – as atividades da mente em interação tanto com o sistema de escrita, no processo de aquisição de código, quanto com o texto em sua integridade, no processo de produção de significado e sentido; e uma dimensão sociocultural – adequação das atividades de leitura e escrita nos diferentes eventos e práticas em que essas atividades são exercidas. (SOARES, 2020, p. 133).

Em virtude dos conceitos mencionados, cabe esclarecer que Soares (2020, p. 133) entende por dimensão linguística “todas as facetas linguísticas da alfabetização, sobretudo as facetas: fonética e fonológica, morfossintática, sociolinguística, textual, discursiva”. De outro modo, compreende por dimensão cognitiva “as diferentes vertentes psicológicas em que a alfabetização é objeto de estudo: sobretudo as vertentes cognitivas, psicogenética, do desenvolvimento”. Como visto, essas dimensões estão relacionadas entre si, tendo cada uma a sua devida importância no processo de alfabetização.

Só para ilustrar essa questão, colaciona-se aqui o entendimento de Gonçalves-Guedim *et al.* (2017, p. 250), pois, segundo eles, para que um aluno se torne competente nas habilidades de leitura e escrita precisa ser “capaz de associar um componente auditivo fonêmico a um componente visual alfabético”, isto é, para que as habilidades preditoras do início da alfabetização se desenvolvam, é necessária uma variedade de processos que compõem diversas dessas dimensões.

Assim sendo, para que o aprendizado da leitura se desenvolva, algumas habilidades revelam-se essenciais, as quais, segundo Uvo, Germano e Cappelini (2017, p. 8), seriam: “a linguagem, a atenção para entender e interpretar a língua escrita, memória auditiva, memória visual, identificação de palavras, análise estrutural e contextual da língua, síntese lógica, expansão do vocabulário”.

Como mencionado, a leitura não é um processo estanque, já que envolve várias dimensões, como a cognitiva, a linguística e as socioculturais (SOARES, 2020). Por outro lado, também alberga diversos processos que abrangem a compreensão da leitura, tanto básicas quanto complexas. Os processos básicos são mais mecânicos, contudo, os chamados

casos quanto complexos. Os processos básicos são mais mecânicos, contudo, os chamados

41

de processos de alto nível exigem maior capacidade de abstração e elaboração mental (ANDRADE; DIAS, 2006), sendo estes:

Algumas entidades importantes vistas como de nível básico seriam a memória de trabalho (uma melhor memória de trabalho implica em uma compreensão mais especializada) e os chamados processos léxicos (por exemplo: o conhecimento da estrutura ortográfica). As principais variáveis de alto nível seriam: o fazer inferências (sobre informações que estão apenas sugeridas no texto ou que envolvem uma gama de conhecimentos anteriores sobre o assunto tratado) e o controle ou monitoramento do que está sendo compreendido. (ANDRADE; DIAS, 2006, p. 149).

Não só isso, mas é importante também entender que as habilidades metalinguísticas de consciência fonológica são preditoras do desenvolvimento da leitura, porquanto o estudante, desde o início da alfabetização, “precisa desenvolver sensibilidade à estrutura interna das palavras, ou seja, deve ser capaz de identificar e manipular fonemas e sílabas para, assim, posteriormente decodificá-las”. (CAPELLINI *et al.*, 2015; CUNHA; CAPELLINI *apud* UVO; GERMANO; CAPELLINI, 2017, p. 8).

Para os alunos em estágio inicial do processo de alfabetização e letramento, é importante a realização de atividades com enfoque na “compreensão do princípio alfabético, ou seja, a compreensão de que os grafemas representam os fonemas (sons/letras)”, habilidade que se constrói por meio de um trabalho fundamentado em textos de diferentes gêneros literários (RIBEIRO, 2011, p. 136). Faz-se necessário também abordar e compreender a importância do princípio alfabético, pois alguns estudos brasileiros indicam que a escrita ocorre por meio de um percurso evolutivo envolvendo princípios alfabéticos e ortográficos (PEREIRA *et al.*, 2018).

Aliás, a importância da consciência fonológica para o desenvolvimento da leitura e da escrita pode ser vista, conforme Gonçalves-Guedim *et al.* (2017, p. 250), por meio da “percepção e da compreensão da correspondência grafo-fonêmica que a criança se torna capaz de realizar a leitura de qualquer palavra regular, uma vez que, ao encontrar palavras novas, ela pode aplicar as regras de decodificação fonológica”.

A faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita tem como etapa primordial a descoberta do princípio alfabético (SOARES, 2021a). Esse fato conduz à “ideia relativamente simples de que as letras constituintes de nossa língua escrita, na realidade representam os sons individualmente que constituem a nossa língua falada”. (BYRNE, 1998, p. 1 *apud* SOARES, 2021a, p. 208).

O conhecimento das letras é essencial para a compreensão do princípio alfabético

O conhecimento das letras é essencial para a compreensão do princípio alfabético, contudo, não basta conhecer as letras, assim como não basta conhecer os fonemas. Nesse

42

processo, na realidade, é a identificação dos fonemas que constitui a principal base para a compreensão do dito princípio alfabético. (SOARES, 2021a).

2.3 Habilidades importantes para a alfabetização

Para uma criança ser alfabetizada é imprescindível o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita. A competência em leitura, por sua vez, “pressupõe dois componentes: a precisão e a rapidez no reconhecimento das palavras (fluência); e as capacidades cognitivas e linguísticas necessárias para compreender uma mensagem escrita” (GRÉGOIRE; PIERART, 1997 *apud* SCHMITT; JUSTI, 2021, p. 2). Além disso, os referidos autores entendem a identificação das palavras como uma condição essencial à leitura, pois, para eles, não tem como ser um bom leitor se tiver deficiências nos processos de identificação de palavras. (GRÉGOIRE; PIERART, 1997 *apud* SCHMITT; JUSTI, 2021).

A leitura, portanto, não está dissociada de outros processos metalinguísticos, pois, conforme as palavras de Schmitt e Justi (2021), ela é uma habilidade que envolve aspectos distintos ligados à precisão, à fluência e à compreensão. Ademais, é preciso considerar a existência de “um conjunto variado de processos cognitivos e habilidades metalinguísticas que são importantes para o aprendizado da leitura”. (SCHMITT; JUSTI, 2021, p. 3).

Similarmente a esse entendimento, Uvo, Germano e Capellini (2017, p. 8) apontam a compreensão da leitura de modo competente como o alvo principal da aprendizagem da leitura. Contudo, é importante reconhecer a existência de diversos fatores concorrendo juntamente para que o leitor compreenda os textos:

Têm especial atenção os fatores linguísticos, tais como o processamento fonológico que ancora a capacidade de decodificar, o vocabulário e o conhecimento sintático indispensáveis na compreensão; os fatores cognitivos memória de trabalho, monitoramento e a capacidade de estabelecer inferências, bem como os fatores sociais, que envolvem as circunstâncias em que a leitura ocorre (contexto social, objetivos, motivações e expectativas do leitor), e os conhecimentos prévios do leitor, adquiridos através de sua vivência sociocultural. (POLANCZYK, 2007; APA, 2014; BALEGHIZADE; BABAPOUR, 2011 *apud* UVO; GERMANO; CAPELLINI, 2017, p. 8).

Em uma pesquisa sobre a influência de variáveis cognitivas e do TDAH na leitura de crianças, Schmitt e Justi (2021) apontam que, dentre os processos cognitivos e as habilidades metalinguísticas, deve-se destacar: a Consciência Fonológica (CF), a Memória de Trabalho Fonológica (MTF) e a Nomeação Seriada.

A CF pode ser definida como o “conhecimento das subunidades que compõem a palavra falada e a habilidade de manipulação delas” (BRADLEY; BRYANT, 1983; MORAIS, 2005; MOUSINHO, 2003 *apud* SCHMITT; JUSTI, 2021, p. 2). Já para Gombert (1992 *apud* SCHMITT; JUSTI, 2021, p. 2), a CF “é uma habilidade de natureza metacognitiva, visto que é necessário refletir acerca da estrutura fonológica da linguagem oral”.

Outrossim, cabe consignar que, diversamente do que ocorre no processo de aquisição da língua falada em pessoas ouvintes, a “aprendizagem da língua escrita não ocorre naturalmente, de forma espontânea, é necessário um ensino sistemático” (PEREIRA *et al.*, 2018, p. 410). No mesmo sentido é o entendimento de Soares (2021), para quem, apesar da fala ser inata, pois é adquirida naturalmente, basta à criança estar imersa em um ambiente em que ouve e fala a língua materna; já com língua escrita é diferente, pois se trata de “uma invenção cultural, a construção de uma visualização dos sons da fala, não um instinto”. (SOARES, 2021a, p. 45).

Para Alvares e Murad (2020, p. 765), a capacidade do homem de ser entendido passa a ser um processo relevante nas interações que vivencia, de forma que a língua escrita tem um papel importante na comunicação, abrindo caminho para um “novo linguístico”.

No processo de alfabetização, é fundamental entender que, para a criança, a escrita é um sistema notacional e essa compreensão alcança a necessidade de a criança aprender a notação, pois a representação dos sons da fala, grafemas e suas respectivas relações com os fonemas e, ainda, a posição desses respectivos elementos no sistema foram estabelecidos arbitrariamente. (SOARES, 2021a).

Desse modo, sopesando que a atenção na alfabetização está voltada para o desenvolvimento da habilidade de leitura das crianças nos anos iniciais do aprendizado da linguagem escrita, é relevante levar em conta algumas “habilidades linguístico-cognitivas para o domínio do sistema de escrita e o consequente desenvolvimento da decodificação” (CORREA; MOUSINHO, 2013, p. 83). Por outro lado, ao analisar o processo de escolarização, percebe-se que a complexidade dos textos escritos costuma ir aumentando, contudo, costuma-se notar a existência de diferenças individuais na leitura dos aprendizes, situação muitas vezes explicada pelo nível de compreensão que estes alcançam. (CORREA; MOUSINHO, 2013).

Nesse particular aspecto, o desenvolvimento típico nos anos iniciais do ensino fundamental e a capacidade cognitiva alfabética se revelam suficientemente fortes a justificar

fundamental e a capacidade cognitiva global não se revelaram suficientemente aptos a justificar a existência de diferenças de desempenho na linguagem escrita (CORREA; MOUSINHO,

44

2013). Pautado em estudos sobre compreensão leitora, Cunha, Oliveira e Capellini (2010, p. 237) discorrem que, ao final dos primeiros anos do processo educativo, “a velocidade com que os alunos leem as palavras prediz seu nível de compreensão”.

Dessa forma, ao comparar dois alunos com mesmo conhecimento prévio, capacidade similar de memória de trabalho e habilidade para operar com marcadores discursivos, pode-se inferir que aquele que lê mais rápido tem maior probabilidade de ter uma melhor compreensão (CUNHA; OLIVEIRA; CAPELLINI, 2010). Com efeito, as habilidades de processamento fonológico, isto é, CF, MT e nomeação automatizada rápida mostram-se essenciais na etapa escolar. (CORREA; MOUSINHO, 2013).

A avaliação da CF é muito importante no processo de aprendizagem da leitura e escrita, envolvendo quatro possibilidades conjuntas, quais sejam: “1) identificar o segmento de fala; 2) reter este segmento na memória; 3) aplicar a operação; e 4) verbalizar o resultado” (SANTOS; SIQUEIRA *apud* NUNES; FROTA; MOUSINHO, 2009, p. 208). Para Alvares e Murad (2020), é preciso despertar a consciência fonológica por meio de atividades reflexivas que permitam a criança compreender que, às vezes, uma mesma letra, a depender da sua posição, se no início, meio ou fim da palavra, pode ter um som diferente.

De acordo com Soares (2021, p. 166), a faceta linguística do ingresso da criança no mundo da escrita se relaciona com a compreensão desta como “representação visual dos sons que compõem a cadeia sonora da fala”. Em suma, a noção aqui apreendida seria de que a escrita se apresenta como a “fala tornada visível”, cuja ênfase está na aprendizagem do sistema e das normas de relações entre os fonemas que compõem a palavra falada e como os grafemas que os representam.

Apesar de o termo consciência fonológica ser utilizado por muitos como sinônimo de consciência fonêmica, deve-se ter em mente que o seguimento da fala a que se dirige demanda vários níveis, desde palavras, rima, aliteração, sílabas e os elementos intrassilábicos até os fonemas. Contudo, tendo como foco a alfabetização, importa distinguir e caracterizar esses diferentes níveis de CF, a fim de que o respectivo seguimento de fala seja considerado conforme a sua contribuição para o processo e ainda segundo as diferentes etapas do desenvolvimento. (SOARES, 2021a).

Em suma, pode-se dizer que a CF seria uma habilidade relacionada à capacidade da criança de refletir sobre as características sonoras das palavras, assim como a habilidade de manipular os sons da fala de forma consciente. (PULIESE; MALUF, 2012).

Outras variáveis básicas envolvidas na compreensão são Memória de Trabalho (MT), esta

Outra variável básica envolvida na compreensão e a memória de trabalho (MT), esta implica em uma compreensão mais especializada por meio dos chamados complexos léxicos,

45

como, por exemplo, o conhecimento da estrutura ortográfica (ANDRADE; DIAS, 2006). Já as principais variáveis de alto nível seriam: “o fazer inferências (sobre informações que estão apenas sugeridas no texto ou que envolvem uma gama de conhecimentos anteriores sobre o assunto tratado) e o controle ou monitoramento do que está sendo compreendido”. (ANDRADE; DIAS, 2006, p. 148).

A MT, na concepção de Schmitt e Justi (2021), encontra-se envolvida no processamento temporário e no armazenamento de informações, caracterizando-se por uma capacidade limitada e ainda encarregando-se de estocar transitoriamente as informações em um código fonológico (BADDELEY; HITCH, 1974 *apud* SCHMITT; JUSTI, 2021). A MT, de acordo com Puliese e Maluf (2012, p. 215), ainda pode ser compreendida como “um sistema de memória que trabalha em paralelo com a memória de longo prazo, assumindo um papel gerenciador, determinando se as novas informações que estão entrando no sistema são úteis ou não para o organismo”.

Por sua vez, a Nomeação Seriada Rápida (NSR) ou Nomeação Automatizada Rápida (NAR) é definida por Schmitt e Justi (2021, p. 3) como sendo uma “habilidade relacionada à velocidade para acessar e recuperar rótulos verbais na nomeação contínua de estímulos visuais dispostos em série”. Ela também é conhecida como Velocidade de Nomeação (VN) relacionando-se à “habilidade de nomear, o mais rapidamente possível, símbolos como letras, números, cores, objetos ou uma combinação de todos”. (PULIESE; MALUF, 2012, p. 215).

2.3.1 Desempenho de habilidades relacionadas à alfabetização de alunos com TDAH

Levando em consideração as implicações ocasionadas pelo TDAH à trajetória escolar dos indivíduos e ainda a leitura como uma habilidade fundamental para o bom desempenho acadêmico dos alunos, mostra-se relevante conhecer algumas especificidades entre o TDAH e o desempenho da leitura. Nesse sentido, Schmitt e Justi (2021) realizaram um estudo com a finalidade de avaliar a relação entre o TDAH e a leitura, focado, principalmente, na precisão, fluência e compreensão. O estudo realizou algumas análises preliminares para identificação de quais variáveis se relacionavam com a leitura e que contribuíam mais fortemente para sua precisão, fluência e compreensão.

No relato sobre os achados do referido estudo, Schmitt e Justi (2021) discorrem ter sido possível inferir que o TDAH pode acarretar uma pior compreensão na leitura, devido à

ocorrência de prejuízo na função executiva. Foi outro lado, entenderam que a relação entre a CF e a NSR está mais definida no que se refere à compreensão da leitura, notadamente por

46

conta de sua contribuição para a precisão e fluência de leitura. Assim, a conclusão das autoras é que a severidade dos sintomas do transtorno não teve influência significativa na precisão e na fluência da leitura, apenas influenciando na compreensão, resultado que se coaduna com a hipótese de que “relação entre TDAH e compreensão de leitura seja decorrente do *déficit* na função executiva que as crianças com TDAH em geral possuem”. (SCHMITT; JUSTI, 2021, p. 8).

Além disso, outro ponto levantado no estudo refere-se ao fato do diagnóstico de TDAH não apresentar, em si, uma “contribuição específica para a precisão e fluência de leitura”, conduzindo, assim, para uma hipótese de que o “*déficit* na precisão e/ou fluência de leitura observados em crianças com TDAH se devam a *déficit* na consciência fonológica e/ou na nomeação seriada rápida”. (SCHMITT; JUSTI, 2021, p. 9).

Outro achado importante relaciona-se à pesquisa sobre o desempenho de escolares com TDAH em habilidades metalinguísticas, leitura e compreensão leitora. Nessa pesquisa, Uvo, Germano e Capellini (2017) avaliaram 30 estudantes do Ensino Fundamental I, com idades entre 8 anos e 12 anos e 11 meses, de ambos os gêneros, que foram divididos em dois grupos: Grupo I (GI): composto por 15 escolares diagnosticados com TDAH, sem uso de medicação; e o Grupo II (GII): composto por 15 escolares com bom desempenho escolar.

Com base nos resultados dos testes aplicados, as autoras esclarecem ter sido possível observar no GI a existência de diferença no desempenho das habilidades fonêmicas em comparação com as habilidades de manipulação silábica, demonstrando, assim, diferenças no tocante ao desempenho nas tarefas metafonológicas. Além disso, tais achados sugerem, assim como em outros estudos, que devido a maior complexidade envolvida na “manipulação de fonemas, os escolares com TDAH apresentam dificuldades em reter informações que necessitem de um tempo de atenção e concentração mais apurados”. (UVO; GERMANO; CAPELLINI, 2017, p. 16).

No entanto, a conclusão a que chegaram Uvo, Germano e Capellini (2017, p. 17), pautada nos resultados dos testes aplicados aos escolares na prova de compreensão leitora, é que “ambos os grupos apresentaram desempenho inferior, não havendo diferença estatisticamente significativa entre as populações deste estudo, fazendo-nos refletir sobre as condições de ensino da compreensão leitora em contexto escolar”.

Posteriormente, é de suma importância considerar também um estudo sobre o desempenho do processo fonológico, leitura e escrita em escolares com TDAH. A pesquisa em questão, de autoria de Gonçalves Quadim et al. (2017, p. 248), apresenta “achados de sua

em questão, de autoria de Gonçalves-Guedim *et al.* (2017, p. 248), encontrou achados de que comprometimentos na aquisição da aprendizagem do TDAH envolvem possíveis alterações

47

nas habilidades metalinguísticas, uma vez que para o desenvolvimento da leitura e da escrita tal habilidade é altamente requisitada”.

Pesquisas anteriores evidenciaram que indivíduos com TDAH podem apresentar, em muitos casos, *déficit* de memória operacional, situação prejudicial ao desempenho do aprendizado das habilidades de leitura e escrita (SHUE, 1992 *apud* GONÇALVES-GUEDIM *et al.*, 2017). Cabe ressaltar que a memória operacional desempenha uma função decisiva em diversas atividades cognitivas complexas, entre elas “a aprendizagem, o raciocínio e a compreensão da linguagem”. (GONÇALVES-GUEDIM *et al.*, 2017, p. 250).

Em conformidade com os achados do estudo, Gonçalves-Guedim *et al.* (2017, p. 249-250) observaram uma semelhança entre as alterações apresentadas em crianças com TDAH nas áreas que envolvem a “demanda atencional, de autorregulação, memória operacional e consciência fonológica e os resultados obtidos”.

Por fim, Gonçalves-Guedim *et al.* (2017, p. 251) concluíram seu estudo, entendendo que, no aspecto leitura, a comparação dos resultados obtidos entre os escolares com TDAH e sem TDAH, com rendimento escolar dentro do esperado, aponta para um desempenho distinto dos primeiros escolares em relação aos últimos em habilidades do Processamento Fonológico, isto é, “Consciência Fonológica, Acesso ao Léxico e Memória Operacional”.

Em suma, com base no que foi apresentado pelos diversos estudos, pode-se notar certo grau de dificuldade durante o processo de alfabetização de uma maneira geral. E, quando esse aprendizado está também direcionado a crianças com TDAH, torna-se ainda mais desafiador, requerendo, muitas vezes, uma série de intervenções que valorizem as potencialidades desses indivíduos, tanto por parte da escola – no acolhimento e na inclusão, quanto do educador – que precisa proporcionar essa interação. E é justamente sobre esse enfoque que o próximo capítulo irá se debruçar.

3 DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH

As crianças com TDAH podem apresentar diversas dificuldades e uma preocupação a ser considerada é o alto potencial de afetar sua qualidade de vida (LOUZÃ NETO, 2010), podendo trazer prejuízos acadêmicos significativos e ainda problemas de relacionamento com seus colegas de classe.

Na realidade, para Santos, Oliveira e Azevedo (2022), a escola tem um papel relevante na inclusão do aluno, devendo encarregar-se de auxiliar o professor em sua prática pedagógica, pois a efetivação de um bom trabalho junto aos alunos com TDAH demanda ações escolares educativas com o apoio de profissionais especializados, que poderão orientar a escola e o professor a reconhecerem as singularidades do educando, orientando-o em como lidar com situações prejudiciais ao seu aprendizado por meio do planejamento de espaços extraclasse e de atividades que colaborem com a obtenção de habilidades sociais, psicomotoras, dentre outras.

Do mesmo modo, é preciso estar atento a esses casos e, sem dúvida, a alfabetização e a inclusão dessas crianças no ambiente escolar são partes essenciais no processo de aprendizagem e, certamente, se ocorrerem de forma simultânea e satisfatória também poderão contribuir para o desenvolvimento do indivíduo durante toda a sua vida (FARIAS *et al.*, 2019). Mas, para que isso ocorra, o trabalho docente precisa encarar muitos desafios (VASCONCELOS; FELIZARDO, 2020). Diante desse panorama, esta seção tem como objetivo mostrar os desafios demandados na alfabetização de crianças com TDAH tanto para os professores quanto para os alunos e como incluí-los no ambiente escolar pode auxiliar no trabalho educacional e na vida social.

3.1 Possibilidades de trabalho docente

A aprendizagem da língua escrita possui facetas assim como uma pedra lapidada possui múltiplas superfícies (SOARES, 2021a). Nesse sentido, as facetas somam-se para compor o todo, “que é a pedra, assim também os componentes do processo de aprendizagem da língua escrita – suas facetas – se somam para compor o todo que é o produto desse processo: alfabetização e letramento”. (SOARES, 2021a, p. 346).

Desse modo, tendo em conta as palavras de Soares (2021a), entende-se que um só componente do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta em uma criança

componente do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta em uma criança alfabetizada e letrada, isto é, que sabe ler e escrever. É, portanto, muito mais, trata-se na

49

realidade de uma criança com domínio em habilidades básicas de leitura e escrita essenciais à sua participação em eventos de letramentos. (SOARES, 2021a).

Apesar de avanços relacionados à alfabetização, do ponto de vista de Miranda (2009, p. 19), o Brasil ainda carrega um triste legado decorrente da baixa qualidade do ensino, agravado a partir da década de 1960, dado o ingresso “na escola das classes menos favorecidas, resultando na baixa formação teórica, que impede o desenvolvimento das habilidades e competências cognitivas, operativas e relacionais”. Nessa sistemática, o professor revela-se como um elemento fundamental para vencer os desafios ocasionados por essa dura realidade, de modo que:

O bom professor precisa ser comprometido com o seu trabalho, dispor de conhecimentos para tomar decisões, ter raciocínio claro para resolver problemas, ampliar sua análise da realidade, ser curioso e desconfiar das aparências. A insuficiência de formação teórica dificulta uma reflexão analítica da prática e não possibilita a produção de soluções para os problemas de ensino e aprendizagem. (MIRANDA, 2009, p. 19).

Sob vários aspectos, considerando que, em geral, um indivíduo não se apropria do SEA ao mesmo tempo e modo que outros alunos, o professor alfabetizador precisa ponderar as “diferentes etapas do processo de aprendizagem de cada aluno e diversificar as formas de aprender, de modo que todos possam se apropriar de conhecimentos que os tornem preparados para as práticas sociais que envolvem a língua escrita e falada”. (SANTOS, 2020, p. 26).

O processo inicial de alfabetização, de acordo com Miranda (2009, p. 60), deve ser pautado em uma perspectiva psicogenética, partindo da utilização de significantes, isto é, sinais e símbolos, seguida da apresentação de palavras colocadas em um determinado contexto que amplia o seu significado. Além disso, a autora esclarece que para se desenvolver as habilidades de leitura e escrita, é preciso saber que:

As palavras são retiradas do mundo real da criança. A atividade de leitura tem início com o processo operacional de análise/síntese, quando a criança ‘monta e desmonta’ a palavra escrita. Sendo assim, o ponto de partida para a alfabetização não são as letras e sílabas.

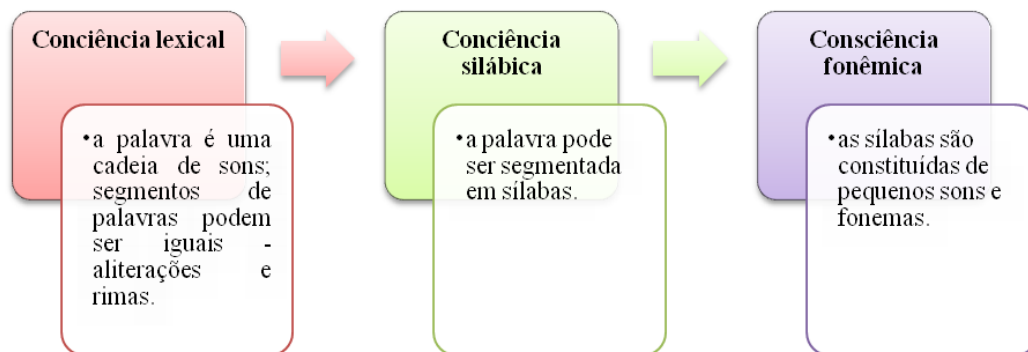
Uma proposta metodológica que enfatiza somente o aspecto figurativo encontra respaldo apenas na memorização mecânica de letras, sons e sílabas, seus resultados são superficiais, uma vez que não criam uma situação favorável à compreensão do processo de codificação. O alfabetizando encontrará dificuldades em suas tentativas de leitura e escrita, visto não compreender o sistema de funcionamento do código alfabético: será um mero reproduzidor de signos aleatórios. Em decorrência, é possível observar um equívoco teórico vinculado à alfabetização: considerar que a aquisição da língua escrita em toda a sua complexidade consiste em uma técnica de

No entanto, antes de se adentrar em atividades específicas é forçoso entender a existência de atitudes a serem adotadas pelo professor em sala de aula que contribuirão para o aprendizado da escrita de alunos com dificuldades de aprendizagem ou não (LOUZÃ NETO, 2010, p. 350), como, por exemplo, esboçar para o aluno um roteiro do que será escrito, destacando as ideias essenciais, com as quais ele poderá orientar o seu trabalho.

Uma importante estratégia didática a ser desenvolvida por professores em sala de aula são as sequências didáticas, por meio das quais eles podem propor atividades focadas nos principais eixos de ensino-aprendizagem da língua materna, tais como leitura, escrita, oralidade e ainda a análise linguística (SILVA *et al.*, 2018). Para que a utilização das sequências didáticas seja bem-sucedida, é essencial considerar em sua elaboração a realidade sociocultural dos alunos e o contexto em que a escola se encontra inserida. (COBUCCI, 2018).

Como visto, alfabetizar uma criança é uma tarefa complexa, pois requer desenvolvimento de habilidades ligadas à CF, que se associa à capacidade da criança de “focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus seguimentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: palavras, as sílabas, as rimas e os fonemas” (SOARES, 2021b, p. 77). A figura 1 representa os níveis de CF necessários para que a criança alcance o “*princípio alfabético*”. (SOARES, 2021b).

Figura 1 - Principais níveis de consciência fonológica



FONTE: Adaptado de Soares (2021b, p. 77).

Para o desenvolvimento da consciência lexical, silábica e fonêmica poderão ser propostas atividades que levem em consideração dificuldades das crianças pequenas

relacionadas ao realismo nominal, isto é, a inferência feita pela criança de que as palavras que designam “um ser, coisa ou objeto é proporcional a seu tamanho: nomes grandes designam

51

coisas grandes, nomes pequenos designam coisas pequenas” (SOARES, 2021b, p. 79). De acordo com esse pensamento, os nomes apontam para o significado ao referente, mas não ao significante, situação que pode ser melhorada quando se trabalha palavras de diferentes tamanhos, conduzindo o aluno a entender que o “tamanho da palavra não tem relação com o tamanho daquilo que ela designa”. (SOARES, 2021b).

O foco das possibilidades de trabalho docente deve levar em conta o planejamento das práticas em alfabetização e letramento. Nesse sentido, Soares (2021b) esclarece que para se atingir um fim, que é o de uma criança leitora e produtora de textos, é cogente definir as habilidades que precisa desenvolver e conhecimentos que essa criança precisa se apropriar para atingir o resultado esperado; e, uma vez definidas essas habilidades, é necessário engajamento em relação aos objetivos e metas estabelecidas.

Algumas habilidades e conhecimentos importantes relacionam-se à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SOARES, 2021b). O SEA, de acordo com o caderno 1 da terceira unidade do PNAIC (BRASIL, 2012), tem o objetivo de discutir sobre a aprendizagem desse sistema, sobre como este pode ser consolidado desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse aspecto, descreve-se a seguir algumas ações que podem ser realizadas nas atividades com os alunos:

- Reproduzir seu nome;
- Reconhecer e nomear as letras do alfabeto;
- Diferenciar letras e números de outros símbolos;
- Conhecer a ordem alfabética;
- Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras;
- Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras;
- Segmentar oralmente as sílabas de palavras e compará-las;
- Identificar semelhanças sonoras em sílabas iniciais e em rimas;
- Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições (e que a estrutura consoante / vogal não é a única possível);
- Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas;
- Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito;
- Localizar palavras em textos conhecidos. (BRASIL, 2012, p. 19).

Além das atividades acima, o professor, em sua prática pedagógica de alfabetização de crianças, pode utilizar-se de jogos como um recurso didático para a aprendizagem do SEA (BRASIL, 2012). Desde cedo as crianças brincam com língua em atividades fora do ambiente escolar, elas cantam músicas, cantigas de roda, recitam parlendas, poemas, desafiam seus colegas com diferentes adivinhações, em outras palavras elas estão sempre participando de atividades que envolvem a linguagem de maneira lúdica e prazerosa. (BRASIL, 2012, p. 19).

Reconhecendo o valor dos jogos, Alvares e Murad (2020) descrevem várias atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica, as quais devem ser aplicadas com a supervisão do professor regente ou mesmo do professor do atendimento especializado. Algumas atividades de intervenção sugeridas por Alvares e Murad (2020, p. 777) são apresentadas a seguir:

Jogo das sílabas com dado: desenhar uma amarelinha no chão com as sílabas que se encontram no dado.

Modo de jogar: Para iniciar o jogo tirar par ou ímpar, ou dados número maior. O jogador que iniciar vai pegar o dado e jogar ele para cima, o lado que cair no chão o aluno deve pular na amarelinha e parar na casa das sílabas indicadas pelo dado. Logo após ele deve escolher uma sílaba e pensar em algum objeto, ou animal que possua essa sílaba exemplo: sílaba “ca” cavalo, então esse aluno irá representar essa palavra escolhida por meio de mímica para que os colegas do seu grupo adivinhem; os colegas do grupo possuem 2 chances de acerto, caso não consigam as chances de acerto vão para os outros participantes; após a adivinhação ele irá desenhar a imagem da palavra escolhida no quadro ou escrever e pensar em uma frase que pode ser escrita ou oral. A brincadeira pode acontecer em um espaço aberto na quadra por exemplo.

Quantidade de participantes: grupos com 4 participantes.

Materiais: Giz de cera, giz, canetinhas, lápis de cor e folha sulfites ou quadro.

[...]

Maleta da diversão: na maleta colocar objetos, brinquedos, desenho de animais, nomes de pessoas, cidades, frutas. O objetivo dessa atividade é desenvolver a oralidade, o vocabulário, a imaginação e a criatividade. A professora explica a proposta que é uma contação de história a partir de elementos que vão sendo retirados da maleta; a professora inicia a atividade e depois os alunos irão dar continuidade.

Modo de jogar: a atividade pode ser realizada em roda, os alunos podem ficar sentados ou em pé, a professora começa a atividade retirando algo da maleta e conforme começa a história realiza um movimento representando que deu início a contação da história, trabalhando também a entonação da voz na contação da história e inspirando os alunos a criarem. A cada elemento retirado a pessoa que retira continua a história colocando aquele elemento, podendo também gesticular as ações realizadas e encenar para promover uma maior empolgação da turma. A atividade pode ser gravada para depois todos reverem os acontecimentos e conversar o que pode ser melhorado.

[...]

Jogo das frases: desenhar vários animais na folha de papel exemplos: tartaruga, cachorro, gato, papagaio, coelho, passarinho, sapo etc. Recortar e colocar dentro do envelope.

Modo de jogar: para iniciar o jogo tirar par ou ímpar, ou dados com número maior. O jogador que iniciar vai pegar no envelope um animal e criar uma frase e registrar no caderno. No caso do aluno em questão, a atividade pode ser desenvolvida de forma oral o aluno retira a imagem do animal e do sinal de pontuação, podendo pensar e elaborar a frase, para que ocorra uma maior interação pode utilizar de mímicas, para tornar a brincadeira dinâmica, desenvolvendo a expressão criativa e habilidades corporais.

Quantidade de participantes: 4 jogadores.

Materiais: 1 envelope, canetinhas, lápis de cor, tesoura e folha de papel. (ALVARES; MURAD, 2020, p. 777-779).

Não se pode, contudo, perder de vista que a qualidade do projeto de intervenção

proposto poderá ampliar os conhecimentos do aluno em relação à alfabetização,

53

possibilitando, ainda, a correção de desvios ortográficos e, por fim, permitirá ao aluno a aquisição das habilidades de consciência fonológica (ALVARES; MURAD, 2020, p. 777). Nesse sentido, caixas de jogos dedicados à alfabetização foram distribuídas para as escolas públicas em todo país pelo Ministério da Educação (MEC), dos quais destacam-se:

- Batalha de Palavras, que leva os alunos a refletirem sobre o tamanho das palavras;
- Trinca Mágica e o Caça-rimas, que permite que as crianças reflitam sobre rimas;
- Bingo dos Sons Iniciais e o Dado Sonoro, nos quais são analisadas aliterações nas primeiras sílabas das palavras; e
- Palavra dentro de Palavra, no qual é preciso descobrir, por exemplo, que dentro da palavra luva está a palavra uva. (BRASIL, 2012, p. 36).

É importante salientar que a criança não aprende por meio de atividades aleatórias e mal planejadas, pois as possibilidades apresentadas no início de seu ciclo de alfabetização perpassam pela ideia de que aquilo que é aprendido torna-se não apenas conhecimento, mas “ferramenta do seu psiquismo e a qualidade do que é ensinado faz toda diferença nesse processo” (TULESKI *et al.*, 2019, p. 169). Outra forma de propiciar práticas pedagógicas de qualidade para privilegiar o processo de alfabetização é a utilização da denominada sala de recursos funcionais, a qual se constitui em:

[...] um espaço da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (ALVES, 2006 *apud* SANTOS, 2020, p. 34).

O atendimento realizado na sala de recursos tem a finalidade de “conduzir, suplementar e complementar o trabalho pedagógico realizado pelo professor da sala regular” (SANTOS, 2020, p. 34). O fator primordial para o uso dessa sala está no fato de os recursos pedagógicos serem adequados ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos. (SANTOS, 2020).

Por fim, conclui-se, levantando a relevância de o docente organizar as tarefas de ensino às crianças por meio de propostas de intervenção coerentes, sabendo, exatamente, o que e porque fazer, bem como sabendo os objetivos a alcançar e, em última análise, poder orientar a criança a como proceder, pois, sem essa clareza, o processo de ensino e aprendizagem não será capaz de manter a criança atenta às tarefas propostas. (TULESKI *et al.*, 2019).

3.1.1 A intervenção docente na alfabetização de alunos com TDAH

A criança é um ser em transformação, cada uma tem um tempo e uma forma peculiar de assimilar o aprendizado. Nesse aspecto, é preciso entender que alguns alunos vão apresentar mais facilidade de aprender do que outros, cabendo ao professor atuar como mediador do processo de aprendizagem. (SANTOS; OLIVEIRA; AZEVEDO, 2022).

Compete à escola oportunizar e garantir aos alunos diagnosticados com TDAH as mesmas oportunidades e direitos que os demais colegas de classe. Contudo, para que essa realidade se concretize, caberá ao professor realizar algumas adaptações visando favorecer o trabalho pedagógico (VASCONCELOS; FELIZARDO, 2020). Em face de comportamentos prejudiciais ao aprendizado, o professor poderá empregar as seguintes intervenções: “[...] manter o aluno distante da porta e janela e sempre na primeira carteira, reduzir o número de alunos da sala de aula, tentar manter o máximo de silêncio possível entre outras coisas e sempre manter a rotina da sala de aula para melhor adaptação da criança”. (VASCONCELOS; FELIZARDO, 2020, p. 69).

A despeito do laudo com o diagnóstico de TDAH, é muito importante que o aluno seja considerado para além de sua sintomatologia clínica e de suas dificuldades, cabendo ao professor agir acima de definições e rótulos, como pontua Alvares e Murad (2020, p. 762):

[...] extrapolar as definições e os rótulos impostos, visualizar as possibilidades, os pontos fortes como o desenvolvimento da oralidade, o relacionamento com os colegas, interesse por jogos e pela leitura, utilizar o diálogo, cativar e deixar-se cativar, estabelecer vínculos de afeto e confiança os quais possibilitem o desenvolvimento da autonomia do aluno. (ALVARES; MURAD, 2020, p. 762).

Conclui-se, portanto, não haver intervenção efetiva, em se tratando de alunos com TDAH no ambiente escolar, sem a participação do professor, porquanto a atuação deste é indispensável ao êxito do processo pedagógico e à resposta aos quesitos relacionados “ao que fazer?” (PHELAN, 2005, p. 194). Por conseguinte, abordando especificamente esse ponto, é conveniente destacar as orientações de Phelan (2005, p. 194) sobre o que fazer em relação aos alunos com transtorno do *déficit* de atenção:

Admita para si mesmo a irritação (não para a criança). Não se sinta culpado por essa raiva e tente não escondê-la com palavras ou comportamentos melosos.
Por outro lado, não comece uma guerra. Não agrida a criança com repetidos comentários vingativos – sutis ou não.[...]
Ajuste suas expectativas, se você estiver realmente bravo, é muito provável que suas expectativas não estejam alinhadas com a realidade. Você está fora de sintonia com

o que realmente é possível fazer no momento [...].

55

Aprenda sobre o TDA. No que diz respeito aos seres humanos, ter um conhecimento maior sobre a pessoa, suas motivações, seus comportamentos, quase sempre leva a menos raiva. Conhecimento maior significa ser mais compreensivo. [...]. (PHELAN, 2005, p. 194).

Sem dúvida, outro aspecto importante no tocante ao professor está associado, em grande parte, ao desenvolvimento de uma relação de afinidade professor-aluno, pois há pesquisas que apontam uma relação direta desta com o desempenho escolar (SILVA *et al.*, 2015). Com efeito, os alunos com TDAH enfrentam muitos desafios, tanto pelos sintomas característicos do transtorno quando pela dificuldade de manter a atenção, fator que pode acarretar perda de conteúdo, dificultando, sobremaneira, seu aprendizado. (VASCONCELOS; FELIZARDO, 2020).

Dentre as possibilidades de apoio aos discentes visando à superação de possíveis problemas relacionados ao aprendizado estão: incentivá-los a concluir suas tarefas, anotar as atividades, as datas das provas e trabalhos (VASCONCELOS; FELIZARDO, 2020). Além disso, deve ser estabelecida uma dinâmica que conjugue o trabalho do professor às necessidades do aluno em casa e na escola, com destaque para a adoção de um modelo de organização, planejamento de horário de estudo, realização de revisões orais e escritas, tudo voltado a alcançar um estudo mais produtivo (VASCONCELOS; FELIZARDO, 2020). Do mesmo modo, com o intuito de sanar as dificuldades de aprendizagem e torná-la mais proveitosa, Condemarin, Gorostegui e Milicic (2006 *apud* ALVAREZ; MURAD, 2020, p. 762) desenvolveram as seguintes estratégias para ajuste e garantia da atenção e foco do aluno:

[...] dar comandos claros e objetivos, estabelecer um diálogo constante relacionado aos combinados em sala de aula, adequar reforços reiterando o comportamento coerente, criar momentos em que os alunos possam compartilhar descobertas e se movimentar em espaços apropriados, optar por uma aprendizagem colaborativa e humanitária onde as crianças que apresentam facilidade de aprendizagem e bom relacionamento auxiliem no desenvolvimento das atividades. (CONDEMARIN; GOROSTEGUI; MILICIC, 2006 *apud* ALVAREZ; MURAD, 2020, p. 762).

Por vezes, as crianças com TDAH também podem precisar de instrução adicional ou mesmo aulas de reforço, cujo foco principal é melhorar as “habilidades acadêmicas, a aprendizagem e o estudo” (DUPAUL; STONER, 2007, p. 154). De modo geral, DuPaul e Stoner (2007) entendem que as dificuldades vivenciadas pelos alunos em sala de aula devem envolver vários aspectos relacionados à prevenção e à intervenção, os quais incluem:

(1) Ensino ativo e contínuo de regras, rotinas e expectativas sobre o comportamento apropriado em sala de aula; (2) gradação de práticas e contingências para apoiar as

regras, rotinas e expectativas; (3) mudanças nas rotinas de instrução e nos currículos para melhorar as taxas de aprendizagem; (4) monitoramento contínuo do progresso

56

em áreas de habilidades básicas (isto é, leitura, escrita, matemática e soletração); e (5) ensinar os alunos a serem competentes na organização e no estudo de materiais acadêmicos. (DUPAUL; STONER, 2007, p. 154).

Indiscutivelmente, ao se conferir à relação professor-aluno com necessidades específicas a devida consideração “mediante laços de confiança estabelecidos, o professor se apropria da posição de agente e o aluno de aprendiz, possibilitando o desenvolvimento dos processos educacionais dentro da sala de aula com foco na diferença”. (ALVAREZ; MURAD, 2020, p. 762).

Precipuamente, ao professor cumpre o dever de acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, buscando, além de conhecer suas características, dificuldades e habilidades, encontrar alternativas de aprendizagem que os encorajem a utilizar seus “conhecimentos prévios, promovendo atividades que permitam desenvolver a autoestima por meio de um ambiente acolhedor modelando e ampliando a interação para as relações com os colegas de sala”. (ALVAREZ; MURAD, 2020, p. 762).

A intervenção do professor, conforme Barkley (2022), vai além do cumprimento da grade curricular, relacionando-se, inclusive, a melhorar o ambiente em sala de aula com algumas ações inerentes a mudanças na rotina, as quais poderão auxiliar os alunos com TDAH em seu aprendizado. Dentre tais ações aponta-se: sentar o aluno na frente perto do professor – geralmente é melhor para essas crianças, pois ajuda a evitar distrações; salas de aula fechadas são mais indicadas do que as salas ditas abertas, por serem menos barulhentas e com menos distrações visuais; uma rotina de sala de aula organizada e previsível ajuda bastante, ainda mais se for fixado o cronograma e as regras da sala de aula.

Além disso, o professor pode se valer das seguintes intervenções em seu trabalho docente: ajustar as tarefas escolares às aptidões da criança, fator que eleva o nível de interesse do aluno, tendendo a aumentar sua atenção; adequar as tarefas ao período de atenção da criança; tarefas em grupo com a lição proposta de maneira mais animada colabora com a atenção dos alunos; por fim, a exposição de conteúdos na escola deve se apoiar em materiais de instrução direta, isto é, atividades curtas e bem específicas que envolvam aptidões escolares importantes. (BARKEY, 2022, p. 415-416).

3.2 Considerações sobre os desafios na alfabetização e a inclusão de crianças com TDAH

O fracasso escolar não é um problema contemporâneo, permeando diferentes

momentos históricos em nossa sociedade, não obstante, ainda que esforços sejam

57

empreendidos com a finalidade de “superar a estrutura educacional seletiva e excludente e estabelecer um paradigma de formação humana integral, ainda vigora no contexto escolar a cultura do fracasso e da exclusão”. (MIRANDA, 2009, p. 17).

Ao pesquisar o histórico da alfabetização, constata-se, às margens do início do terceiro milênio, que a prática da escrita ocorria principalmente por meio de treino de caligrafia, exercícios de cópias e realização de ditados (SILVA *et al.*, 2015). Além disso, observa-se que as polêmicas relacionadas à alfabetização no período em questão cingiam-se a “como ensinar”, tendo em conta as habilidades visuais, auditivas e motoras da criança, e a “quem ensinar”. Assim, a “aprendizagem da leitura e da escrita passou a ser tratada, então, como uma ação de caráter didático”. (SILVA *et al.*, 2015, p. 30339).

Durante o processo educacional podem ser percebidos alguns aspectos que afetam a aprendizagem dos alunos com TDAH, os quais estão relacionados à existência de implicações quanto ao planejamento, à estruturação e à disposição das tarefas diárias (SILVA *et al.*, 2015). Essas dificuldades, de acordo com Silva *et al.*, (2015), em regra, são notadas no início da vivência escolar, período em que os sintomas do transtorno podem gerar dificuldades reais a depender do método de aprendizagem utilizado.

O desenvolvimento dos educandos precisa ser acompanhado, já que as dificuldades tendem a aumentar quando o professor não se encontra preparado para receber o aluno, ou não tem condições de incluir esse indivíduo na sala de aula, devido à ausência de conhecimentos específicos sobre o TDAH. (SILVA *et al.*, 2015).

Notadamente, a inclusão de alunos com TDAH torna-se um fator de suma importância, principalmente diante dos desafios enfrentados por esse público, tanto no ambiente familiar, social quanto na escola. Dessa maneira, oferecer um ambiente escolar acolhedor aos alunos faz toda a diferença, pois traz um sentimento de segurança a estes que se sentem protegidos e estimulados a desenvolver suas capacidades e habilidades. (VASCONCELOS; FELIZARDO, 2020).

Nesse aspecto e diante da importância da inclusão no ambiente escolar, a educação inclusiva para alunos com TDAH pode ser descrita como:

[...] uma prática que precisa ser ampliada cada vez mais para a participação de todos e deve estar familiarizada com as informações básicas do TDAH no PPP (Projeto Político Pedagógico), e é muito importante que todo o corpo docente esteja preparado para trabalhar com uma criança que apresente qualquer distúrbio ou transtorno e, ao perceber alguma característica diferenciada, imediatamente encaminhar a criança para uma avaliação psicopedagógica. (VASCONCELOS; FELIZARDO 2020 p. 68).

Sabidamente, trabalhar com alunos com TDAH, em muitos casos, é uma realidade desafiadora para muitos educadores, pois, a depender do tipo de transtorno e das comorbidades associadas, principalmente no tipo combinado, pode demandar muito tempo e esforços dentro da sala de aula. No entanto, o conhecimento de práticas pedagógicas adequadas pode auxiliar no gerenciamento assertivo e racional das dificuldades desses educandos, tornando seus dias na escola mais agradáveis e produtivos. (PHELAN, 2005).

Por outro lado, num cenário em que os profissionais têm dificuldades em lidar com as necessidades da criança com TDAH revela-se um contexto desafiador e preocupante, tendo, inclusive, um alto potencial de causar no estudante angústia excessiva, além de muitas vezes ser interpretado erroneamente como falta de limite, preguiça, falta de educação, gerando ainda mais problemas de socialização. (SILVA *et al.*, 2015).

Essas situações, consoante Silva *et al.* (2015), têm alta probabilidade de gerar estresse, podendo, ainda, ocasionar perdas de habilidades cognitivas e de autocontrole, uma vez que podem atuar ora impelindo, ora reduzindo a capacidade de resposta do sujeito. Por ocasião da leitura e da escrita, o aluno com TDAH tem mais chances de estar em desvantagem quando comparado aos seus colegas de classe, devido em grande parte à reduzida interação e resposta aos estímulos, bem como a uma adesão deficiente ao processo educativo. (SILVA *et al.*, 2015).

Nesse aspecto, Mattos (2021) menciona ser uma tarefa árdua para os professores promover a educação de alguém com os modelos de ensino desatualizados e desmotivantes utilizados atualmente. Em seguida, apresenta alguns métodos de ensino, enfatizando o papel do aluno e do professor, bem como explicita vantagens e desvantagens da aplicação dos métodos expositivo, interrogativo, demonstrativo e ativo, conforme se observa no trecho a seguir transcrito:

O método expositivo (as aulas tradicionais) tem o professor como autoridade e o aluno em um papel passivo; esse método é o pior de todos, seja para quem tem ou não TDAH, sendo muito pior para quem tem. Ele é o mais usado e da confiança ao professor e preserva o seu poder e autoridade, além de ser muito mais cômodo e econômico. Porém grande parte do conteúdo se perde, nem sempre gera motivação e depende muito da capacidade de empatia e comunicação do professor.

O método interrogativo, quando o aluno é mais ativo porque é estimulado o tempo todo a responder questões, promove o desenvolvimento da capacidade de crítica e promove a descoberta pelo próprio aluno. As suas desvantagens são a necessidade de muito mais tempo e a impossibilidade de ser aplicado em todas as disciplinas, além de ser ruim para os alunos tímidos, com mais inibição.

O método demonstrativo é aquele no qual o professor exhibe a correta execução de uma operação e permite o aprendizado prático de técnicas, procedimentos etc. Ele estimula a participação dos alunos e exige muito mais tempo, equipamentos e

materiais específicos, só pode ser empregado em grupos pequenos e também se aplica a muitas disciplinas.

59

O **método ativo**, considerado o mais eficaz, é aquele no qual o ensino é focado no aluno e o professor passa para o papel de facilitador. É o método que exige o maior grau de treinamento de professores. A aprendizagem, nesse caso, advém da própria atividade e a ênfase é na descoberta pessoal. Ele também tem desvantagem, como não ser adaptável e demandar ainda mais tempo que todos os outros métodos, não ser aplicável em grupos maiores, além de exigir treinamento especializado para o professor. (MATTOS, 2021, p. 218).

Em síntese, tendo em conta as vantagens e desvantagens dos métodos, é possível entender que os professores que trabalham com o método ativo têm muito mais oportunidades de observar os alunos com problemas específicos como, por exemplo, o TDAH. Assim, falar dos novos modelos de ensino exige uma abordagem sobre motivação, havendo vários “tipos” de motivação a começar da motivação autonomia (intrínseca), na qual o “indivíduo experimenta a escolha de livre vontade, ou seja, tem autonomia; e a motivação controlada ou extrínseca, que ocorre por meio de controle externo”. (MATTOS, 2021, p. 219).

Em relação à motivação autônoma ou intrínseca, Mattos (2021) entende ser a única a se associar a uma maior perseverança do aluno e melhor desempenho no geral. Esse entendimento pauta-se no fato de a motivação extrínseca conduzir o indivíduo visando, tão somente, obter uma recompensa externa, geralmente “imediate ou de curto prazo, ou evitar uma punição”, situação tendente a não funcionar em médio ou longo prazo. (MATTOS, 2021, p. 220).

Por outro lado, para que os alunos sejam bem-sucedidos no percurso escolar, DuPaul e Stoner (2007, p. 148-149) sugerem que as intervenções em sala de aula sejam pautadas em estratégias de avaliação funcional devido a possibilitar melhoras comportamentais relacionadas à tarefa para os alunos com o transtorno. Além disso, o engajamento de alunos pode ser aperfeiçoado por meio de ações voltadas para a adesão à tarefa e ao processo de aprendizagem, cumprindo, assim, ao professor identificar alunos com tempos diferentes de aprendizado, avaliar sua metodologia e adaptá-la às reais necessidades dos educandos (SANTOS, OLIVEIRA, AZEVEDO, 2022), uma vez que qualquer proposta de intervenção pedagógica deve considerar “o aluno como um construtor de conhecimentos”. (MIRANDA, 2009, p. 23).

Trabalhar o comportamento de alunos é importante, havendo referências que apontam para uma relação de causa e consequência entre os comportamentos tidos como inadequados e a aprendizagem (MIRANDA, 2009), situação que pode ser explicada da seguinte forma:

A relação entre ‘os comportamentos inadequados’ dos alunos e a aprendizagem pode ser analisada como causa e consequência, ou seja, o aluno disperso, agitado e

60

desinteressado tinha dificuldade de atenção, de concentração e de interação com o objeto de conhecimento, o que interferia em sua aprendizagem. Por outro lado, o aluno podia estar manifestando essas características pelo fato de se sentir perdido em sala de aula, por não compreender o professor, e não obter êxito em suas tratativas de aprender. Consequentemente, não se envolvia com as tarefas propostas e canalizava sua atenção para outras atividades, apresentando, um comportamento considerado pela professora, como inadequado ao aprender. (MIRANDA, 2009, p. 44).

Portanto, a proposição de intervenções adequadas à aprendizagem é essencial e relevante, entretanto, muitas vezes, apresenta-se como uma “dificuldade para os professores, que se sentem perdidos na sucessão de modelos e linhas que, a cada década, surgem no horizonte pedagógico e são acriticamente aceitas nas escolas”. (MIRANDA, 2009, p. 25).

Para incentivar a criança com TDAH a dar o melhor de si nas atividades acadêmicas, Phelan (2005) sugere as seguintes ações práticas: auxiliar o educando a limpar a carteira retirando o material que não faz parte da tarefa; dividir as tarefas em pequenas unidades de modo que possam ser administradas, isto é, agendar datas diferentes para entrega de partes do trabalho até o resultado final; dar orientações, tendo sempre o cuidado de ajudar o aluno a não se distrair durante sua fala; verificar se a criança compreendeu a tarefa que o professor descreveu; acompanhar a execução da tarefa, estimulando-a com reforços físicos ou verbais; ajudar a criança com as tarefas já realizadas, as quais deverão ser guardadas imediatamente de maneira a evitar extravios.

Ao finalizar, convém destacar a importância de se utilizar intervenções educacionais específicas para alfabetizando com TDAH, as quais exigem engajamento da equipe multidisciplinar no atendimento especializado. Desse modo, é fundamental entender o papel do professor na realização das intervenções educacionais, em razão de ter uma “função mediadora e colaborativa no gerenciamento da sua prática educativa inclusiva, de forma a organizar oportunidades para que o aluno seja estimulado e possa restabelecer a confiança e autoestima, em condições de igualdade em relação aos outros alunos”. (ALVARES; MURAD, 2020, p. 759-160).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, a pesquisa mostrou como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) impacta no aprendizado de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, causando dificuldades no processo de alfabetização, situação que pode ser contornada tendo em conta as possibilidades de utilização de práticas escolares bem elaboradas voltadas a atender as necessidades pedagógicas dos educandos e a enfrentar os desafios encontrados nesse processo.

Com base na pesquisa, pôde ser verificado que o TDAH e a maneira como os professores podem lidar com essas crianças em processo de alfabetização ainda é um assunto desconhecido para muitos profissionais de educação, apesar da existência de bibliografias relevantes sobre o tema.

Assim, por acreditarem tratar-se de um problema de saúde, esses profissionais estão sujeitos a deixar de promover melhores práticas pedagógicas e focar no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas dos alunos.

Com a finalidade de conhecer como os estudos científicos vêm demonstrando a relação da alfabetização das crianças com TDAH nas escolas, focada nas práticas arroladas no Ciclo de Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os objetivos específicos foram definidos e desenvolvidos no decurso deste estudo.

O primeiro objetivo específico visou à compreensão do que é o TDAH. Nesse ponto, pôde-se entender que o transtorno é prevalente na infância e na adolescência, caracterizando-se em três fenótipos – desatenção, hiperatividade e impulsividade –, os quais dão origem aos tipos de TDAH, quais sejam: o predominante desatento, o predominante hiperativo/impulsivo e o combinado ou misto – que apresenta as características dos dois tipos anteriores.

Ao estudar o TDAH no primeiro capítulo, foi identificado que uma das áreas afetadas pelo transtorno é o lobo frontal. Com isso, o indivíduo tem dificuldades em manter-se concentrado, situação que prejudica a capacidade de memorização e aprendizado, inclusive da alfabetização. Além disso, há problemas de autocontrole, que também causam prejuízos, pois esse aluno pode agir de modo impulsivo, desenvolvendo problemas relacionais com seus colegas de classe e gerar conflitos.

Diante desse contexto, restou claro que conhecer o TDAH por meio de suas características, peculiaridades, etiologia, sintomatologia, inclusão do aluno e tratamento dão

ao professor mais segurança para realizar sua tarefa. Igualmente, os docentes não devem pensar que um aluno com TDAH é responsabilidade apenas de profissionais da saúde e que

62

terapias e medicamentos são a única forma de abordar o problema, sendo importante empregar uma abordagem pedagógica no ambiente escolar, porém sem desconsiderar a importância de outras terapias a serem utilizadas no caso específico.

Na realidade, ao estudar o tema, ficou claro que o tratamento do aluno com TDAH é multidisciplinar, envolvendo vários profissionais, tanto da área saúde quanto da educação, sendo este último muito importante quando se pensa em inclusão e processos de aprendizagem. Nesse caso, em face das fragilidades que o aluno apresente, cabe a esse professor compreender e identificar suas dificuldades, saber como ocorre o processo de alfabetização, principalmente no que tange a aprendizagem da leitura e da escrita, a fim de propor intervenções coerentes.

A abordagem feita no segundo capítulo acerca da alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental mostrou aspectos importantes, pois é nessa fase que a criança precisa ser estimulada a desenvolver habilidades essenciais relacionadas à leitura e à escrita, bem como a refletir sobre os usos sociais da língua (SOARES, 2020) que está aprendendo. Nesse processo, a Meta 5 do PNE foi taxativa ao estabelecer a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Por sua vez, a BNCC em 2017 trouxe uma relevante alteração no ciclo de alfabetização, porquanto a etapa considerada limite para a consolidação do processo de alfabetização passou a ser o segundo ano do Ensino Fundamental e não mais o terceiro ano, de maneira que nesse ano volta-se para a ortografia e a complementação da aquisição da leitura e da escrita.

Outro ponto apresentado tratou das Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para a Educação Básica, destacando a importância da alfabetização e os principais conteúdos a serem trabalhados nesse momento. O enfoque dessa questão permitiu inferir o reconhecimento de pesquisadores de que no Brasil a alfabetização é um desafio tanto para os alunos com TDAH como para os demais, afetando muitas crianças, principalmente as da classe menos favorecida.

Além disso, levou a compreender que a criança com TDAH, na realidade, não aprende de um jeito diferente, até porque a alfabetização também obedece às questões relacionadas à consciência fonológica, consciência fonêmica, princípio alfabético. Daí a importância de os professores entenderem que o desenvolvimento da alfabetização se dá em um ambiente social por meio de práticas sociais. (FERREIRO, 2015).

Outra conclusão ainda referente à alfabetização é de que se trata de um processo

Outra conclusão ainda referente à alfabetização é de que se trata de um processo multifacetado, pois envolve várias etapas e níveis. Nesse ponto, foi esclarecido que uma

63

criança não se alfabetiza espontaneamente, uma vez que o SEA é um código cultural, por isso precisa ser ensinado.

Ao adentrar no foco principal do estudo, o terceiro capítulo apresentou os desafios e as possibilidades do trabalho docente com crianças com TDAH no Ensino Fundamental relacionadas à alfabetização. Assim, foi necessário levantar esses desafios e mostrar como a escola e o educador podem promover a inclusão e a interação de alunos com TDAH.

Na atualidade, reconhece-se que a escola é uma entidade com um papel relevante na inclusão do aluno, cabendo-lhe oferecer e estimular o professor a buscar conhecimentos que o ajude na promoção de ações educativas voltadas a atender as especificidades dos alunos com o transtorno, de modo a utilizar-se de práticas pedagógicas que auxiliem esse docente a desenvolver habilidades sociais, cognitivas, dentre outras.

Assim, com base nos autores estudados, verificou-se que a realização de práticas pedagógicas bem delineadas, que considerem o desenvolvimento de habilidades cognitivas relacionadas à alfabetização e, ao mesmo tempo, as dificuldades dos alunos, favorece não apenas as crianças com TDAH, mas todas as crianças. Elas ganham com a utilização de práticas bem pensadas e de jogos, isto é, de atividades que sejam interessantes e que as mantenham focadas, reduzindo os problemas decorrentes do transtorno.

Nesse aspecto, foi identificada a importância do uso de atividades que favorecem o comportamento e a concentração por meio de uma metodologia ativa, a fim de estimular o aluno com TDAH a aprender e, assim, alcançar sucesso no seu percurso escolar. Vale lembrar que os conceitos relacionados à alfabetização são gerais aplicáveis a todas as crianças indistintamente, o que, em se tratando de alunos com TDAH, cuja memória de trabalho, função executiva, nomeação seriada rápida e consciência fonológica são consideradas deficitárias, torna-se um trabalho desafiador, já que atrapalham principalmente a compreensão da leitura, motivo pelo qual o professor precisa ter esse conhecimento para que possa construir intervenções que permitam ao aluno ser devidamente alfabetizado.

Por alfabetizar ficou entendido que se trata de ir além da aquisição do código escrito, uma vez que requer o desenvolvimento de habilidades de leitura de escrita, ou seja, adquirir a capacidade de uma escrita ortográfica, em que a psicogênese da língua escrita possa evidenciar o desenvolvimento psíquico e cognitivo desse aluno. Isso exige algumas práticas pedagógicas relacionadas a um trabalho docente adequado e que não podem ser aleatórias, pois os alunos com TDAH precisam de atividades bem planejadas e que levem em

consideração suas habilidades.

64

A temática envolvendo a inclusão no ambiente escolar do aluno com TDAH expôs que sua função é auxiliar a criança a se sentir acolhida – a fim de favorecer o aprendizado – e ao professor, que passa a ter orientação de como trabalhar com esse aluno, como realizar intervenções assertivas, de modo a ajudar o aluno não apenas na alfabetização, mas em outras habilidades relacionadas à vida acadêmica, social, afetiva, pessoal, permitindo um maior êxito em todas essas áreas.

Assim, baseado nos resultados e nas impressões relacionadas à alfabetização de alunos com TDAH nos anos iniciais do Ensino Fundamental, chega-se à conclusão que os questionamentos elaborados nesta pesquisa foram respondidos assim como todos os objetivos propostos foram devidamente alcançados, conforme se pode observar abaixo:

- a) O TDAH é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, que pode interferir na vida do indivíduo, gerando problemas de desempenho social, escolar, ocupacional.
- b) O aluno com TDAH, ao ser alfabetizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, utiliza-se das práticas docentes pautadas na observância das diretrizes apontadas nas DCNEB, assim como tem por base os conteúdos propostos pela BNCC e ainda considerando os níveis de alfabetização e do desenvolvimento da CF, da apropriação do SEA pelo aluno e do princípio alfabético.
- c) As atividades propostas para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e escrita devem considerar as especificidades apresentadas pelos alunos com TDAH em comparação com as crianças tidas como típicas. Contudo, pelo que a pesquisa levantou não se trata de um método diferente de alfabetização, mas de emprego de práticas pedagógicas que conciliem a alfabetização e as possibilidades de aprendizado. Portanto, cabe ao professor cuidar para que o aluno com tempos diferenciados de aprendizado não se sinta segregado.
- d) As práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor também se relacionam a avaliar as etapas do processo de aprendizagem de cada aluno e a diversificar as formas de aprender com os métodos e prática do ensinar, além disso, medidas simples como sentar o aluno distante de elementos que propiciem distração e agitação podem ajudá-lo a manter-se concentrado.
- e) Se as intervenções pedagógicas propostas pelos professores forem devidamente planejadas, os alunos poderão ter um processo de alfabetização exitoso, com ganhos na confiança, autoestima, maximizando a minimização dos impactos...

ganhos na confiança, autoestima, propiciando minimização nos impactos nas esferas da vida social, acadêmica.

65

- f) Foram identificados alguns recursos e práticas elencadas no momento da alfabetização: atividades enfocando habilidades metalinguísticas de CF, e a compreensão do princípio alfabético, isto é, a compreensão de existem regras de correspondência entre os grafemas e os fonemas (GONÇALVES-GUEDIM *et. al.*, 2017).
- g) Ainda em relação aos recursos utilizados nessa etapa, podem ser empregados: o encaminhamento do aluno com TDAH ao atendimento especializado com a supervisão do professor regente e a utilização de um projeto de intervenção que leve em conta o uso da sala de recursos, jogos, brincadeiras, músicas, parlendas.

Por fim, não se pode olvidar da importância do papel do educador e da escola durante essa etapa tão primordial da Educação Fundamental. Desse modo, cabe ao professor trabalhar como mediador desse processo de alfabetização de alunos com TDAH e à escola apoiar o professor a realizar as adaptações necessárias.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Vívian Almeida; MURAD, Carla Regina Rachid Otavio. Alfabetização compartilhada: relato de planejamento de protocolo de intervenção para um aluno com TDAH. **Iniciação & Formação Docente**, [S.L.], v. 7, n. 3, p. 757, 1º out. 2020. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. <http://dx.doi.org/10.18554/ifd.v7i3.4993>. Disponível em: <<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/4993>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

ANDRADE, Maria Waleska Camboim Lopes de; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. Processos que levam à compreensão de textos. **Psicologia em Estudo**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 147-154, abr. 2006. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/t8XLK3DQ44BFfVwr5BNytrárBCj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 5 ago. 2022.

ANDRADE, Paula Faria Souza Mussi de; VASCONCELOS, Marcio Moacyr. Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. **Resid Pediatr.**, v. 8, n.1, 2018. Disponível em: <<https://residenciapediatrica.com.br/detalhes/344/transtorno%5C%20do%5C%20deficit%5C%20de%5C%20atencao%5C%20com%5C%20hiperatividade>>. Acesso em: 5 ago. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). **O TDAH é comum?** 2011. Disponível em: <<http://www.tdah.org.br/br/sobre-tdah/o-que-e-o-tdah.html>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). **Tirando dúvidas:** direitos de quem tem TDAH. 2022. Publicado por: Iane Kastelman. Disponível em: <<https://tdah.org.br/29542-2/>>. Acesso em: 24 set. 2022.

BARKLEY, Russell A. **TDAH:** transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. Coleção Aprendendo a viver. Coordenação de: Marcelo Amaral de Moraes. Tradução de: Luis Reyes Gil.

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **TDAH - transtorno do déficit de atenção/hiperatividade:** desafios, possibilidades e perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1º dez. 2021. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm>. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC/SEB, 2017. Acesso em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética**. 2012. Disponível em: <https://piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Unidade_03_Ano_01_%5B3634%5D.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRITES, Clay. **Como lidar com mentes a mil por hora: entenda o TDAH de uma vez por todas e descubra como mentes hiperativas podem ter uma vida bem-sucedida**. São Paulo: Gente, 2021. 192 p.

CAPELLINI, Simone Aparecida et al. Metalinguistic skills, reading and reading comprehension performance of students of the 5th grade. **International Conference On New Horizons In Education**, Inte 2014. Amsterdam: Elsevier Science Bv, v. 174, p. 1346-1350, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/161946>>. Acesso em: 5 ago. 2022.

CARVALHO, Fabrícia Bignotto de; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro; CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 6 ago. 2022.

CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDU). **Carta de repúdio à censura de publicação de estudo sobre o PNAIC**. Centro de Educação. Universidade Federal de Alagoas, 11 maio 2021. Disponível em: <<https://cedu.ufal.br/pt-br/institucional/informes/carta-de-repudio-a-censura-de-publiuacao-de-estudo-sobre-o-pnaic>>. Acesso em: 20 jul. 2022

COBUCCI, Paula Maria. Direitos de Aprendizagem em práticas de alfabetização e letramento. In: QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; VON TIESENHAUSEN, Sandra Vivacqua (Org.). **Novos olhares sobre alfabetização e letramento, a partir de pesquisas em experiências bem-sucedidas**. Curitiba: CRV, 2018. Cap. 9. p. 131-142. Livro Digital.

CONNERS, C. Keith. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: as mais recentes estratégias de avaliação e tratamento**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (V CONEDU). 2018, Pernambuco. **A implementação do bloco inicial de alfabetização nas escolas da rede pública do Distrito Federal**: Congresso Nacional de Alfabetização. Distrito Federal - DF: Realize, 2018. 12 p. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA8_ID6183_07082018104353.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

CORREA, Jane; MOUSINHO, Renata. Por um modelo simples de leitura, porém não tão simples assim. In: MOTA, Márcia Peruzzi Elia da; SPINILLO, Alina (Org.). **Compreensão de Textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. Cap. 1. p. 77-100.

COUTINHO, Gabriel et al. Disfunção executiva como uma medida de funcionalidade em adultos com TDAH. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, n. 56, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0047-20852007000500007&script=sci_arttext&tlng=andothers>. Acesso em: 10 jul. 2022.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; OLIVEIRA, Adriana Marques de; CAPELLINI, Simone Aparecida. Compreensão de leitura: princípios avaliativos e interventivos no contexto educacional. **Revista Teias**, v. 11, n. 23, p. 221-240, 2010. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24141>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.310, de 18 de fevereiro de 2014**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento e acompanhamento integral aos estudantes que apresentem necessidades especiais nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação. Distrito Federal, DF: Diário Oficial do Distrito Federal, 19 nov. 2014. n. 38, p. 4-4. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/76246/Lei_5310_2014.html>. Acesso em: 25 set. 2022.

DUPAUL, George J.; STONER, Gary. **TDAH nas escolas**. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2007.

FARIAS, Álvaro L. P. et al. Transtorno do Déficit de Atenção E Hiperatividade (TDAH) na Educação. **Cenas Educacionais**, v. 2, n. 1, p. 44-63, 30 jun. 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/6298/3952>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Beatriz Corrêa da Silva; MAGALHÃES, Fernanda Canavez de. A medicalização da infância na educação. **ECOS - Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, ano 8, v. 2, p. 324-327, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/2336/1570>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GONÇALVES, Sineide; FERREIRA, Bárbara Eduarda Barbosa. A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do ensino fundamental. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 1-17, 29 abr. 2021. Universidade Federal de Minas Gerais - Pro-Reitoria de Pesquisa. Disponível

em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/25043/26764>>. Acesso em: 23 jul. 2022.

GONÇALVES-GUEDIM, Talita Fernanda et al. Desempenho do processamento fonológico, leitura e escrita em escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Cefac**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 242-252, mar. 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/wsH686JKCNFBjYLTNfzd9Yy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

GRAEFF, Rodrigo Linck; VAZ, Cícero E. Avaliação e Diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **Psicologia USP**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 341-361, jul. 2008. Instituto de Psicologia. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305123728005>>. Acesso em: 7 ago. 2022.

LOUZÃ NETO, Mário Rodrigues (Org.). **TDAH ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 387 p. Recurso Eletrônico.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Altas, 2011.

MATTOS, Paulo. **No mundo da Lua: 100 perguntas e respostas sobre o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade - TDAH**. 17. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. 270 p. Recomendado pela Associação Brasileira do Déficit de Atenção.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, Maria Irene. **Problema de aprendizagem na alfabetização e intervenção escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 191 p.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 15, n. 44, p. 329-341, ago. 2010. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/30080/S1413-24782010000200009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 2 jun. 2022.

NUNES, Cristiane; FROTA, Silvana; MOUSINHO, Renata. Consciência fonológica e o processo de aprendizagem de leitura e escrita: implicações teóricas para o embasamento da prática fonoaudiológica. **Revista Cefac**, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 207-212, jun. 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/KvMBDWxLk jyCzHn8V7m9nBH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 5 ago. 2022.

PEREIRA, Clarissa dos Santos et al. Desempenho ortográfico de estudantes com e sem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Revista Cefac**, [S.L.], v. 20, n. 4, p. 409-421, ago. 2018. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/3pbxqb4vvtFJHtdzXFkSnrr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

PHELAN, Thomas W. **TDA/TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: sintomas, diagnósticos e tratamentos crianças e adultos**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005. 246 p. Tradução de: Tatiana Kassner.

PIMENTA, Paloma Cristina; SILVA, Anna Clara Balbina; PELLI, Afonso. Crianças e adolescentes com TDAH no ambiente escolar: revisão bibliográfica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 33, maio/ago. 2020. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/33736>>. Acesso em: 2 jul. 2022.

POLANCZYK, Guilherme V. et al. ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. **International Journal Of Epidemiology**, [S.L.], v. 43, n. 2, p. 434-442, 24 jan. 2014. Oxford University Press (OUP). Disponível em: <<https://academic.oup.com/ije/article/43/2/434/679550>>. Acesso em: 2 ago. 2022.

PULIESE, Sandra; MALUF, Maria Regina. A contribuição da consciência fonológica, memória de trabalho e velocidade de nomeação na aquisição inicial da leitura. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 32, n. 82, p. 213-227. 2012. ISSN: 1415-711X. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94623639013>>. Acesso em: 8 ago. 2022.

RIBEIRO, Ana Paula Medeiros. **A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças**. 2011. 374 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3375/1/2011_Tese_APMRibeiro.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2022.

ROHDE, Luiz A.; HALPERN, Ricardo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/jped/a/vsv6yydfR59j8Tty9S8J8cq/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SANTOS, Daiane Pereira dos; OLIVEIRA, Estefane Serafim de; AZEVEDO, Gilson Xavier de. Transtornos do Déficit de Atenção com Hiperatividade no Ensino Fundamental I. **Reeduc - Revista de Estudos em Educação (2675-4681)**, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 129-165, jan./abr. 2022. Universidade Estadual de Goiás. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/12602/8808>>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SANTOS, Renata Aparecida Batista dos. **Os desvios ortográficos de alunos do ensino fundamental de uma sala de recursos multifuncionais de Uberaba-MG**. 2020. 171 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020. Disponível em: <<http://btdt.uftm.edu.br/handle/tede/1028>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SCHMITT, Juliana Campos; JUSTI, Francis Ricardo dos Reis. A influência de variáveis cognitivas e do TDAH na leitura de crianças. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S.L.], v. 37, p. 1-12, aprox. abr. 2021. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/NtVcRkpDGz5kwJnjKFBVPcC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas**. 31. ed. São Paulo: Gente, 2003.

SILVA, Leilane Oliveira et al. Práticas bem-sucedidas: o desenvolvimento de sequencias didáticas em turmas de alfabetização. In: QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; VON TIESENHAUSEN, Sandra Vivacqua (Org.). **Novos olhares sobre alfabetização e**

Letramento, a partir de pesquisas em experiências bem-sucedidas. Curitiba: CRV, 2018. Cap. 5. p. 79-92. Livro Digital.

71

SILVA, Maria Elizete et al. **Práticas pedagógicas na alfabetização para alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.** PUC: Paraná, 2015. Disponível em: <<https://silo.tips/download/praticas-pedagogicas-na-alfabetizacao-para-alunos-com-transtorno-de-deficit-de-at>>. Acesso em: 14 ago. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020. 192 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2021. 384 p. (a).

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2021. 352 p. (b).

TULESKI, Silvana Calvo et al. Tem remédio para a Educação? Considerações da psicologia histórico-cultural. **Revista Práxis Educacional**, [S.L.], v. 15, n. 36, p. 154-177, Vitória da Conquista-Bahia, dez. 2019. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5863>>. Acesso em: 23 jul. 2022.

UVO, Mariana Ferraz Conti; GERMANO, Giseli Donadon; CAPELLINI, Simone Aparecida. Desempenho de escolares com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em habilidades metalinguísticas, leitura e compreensão leitora. **Revista CEFAC**, [S.L.], v. 19, n. 1, p. 7-19, fev. 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cefac/a/Nh4y8cTyM4S7R7hLNSqkWLp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

VASCONCELOS, Jaine de Souza Lima; FELIZARDO, João Everaldo Alves. Alfabetização e a inclusão das crianças com TDAH: os desafios e as possibilidades / literacy and inclusion of children with adhd. **Id On Line Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 14, n. 53, p. 64-71, 28 dez. 2020. Lepidus Tecnologia. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2840>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

VIANA, Rosineide Oliveira; VIANA JUNIOR, Carlos Alberto da Cruz. Dificuldades de Aprendizagem no Processo de Alfabetização e Letramento nas Séries Iniciais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 2, v. 16, p. 235-251, mar. 2017. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/dificuldades-de-aprendizagem>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

