



Influências do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em crianças em processo de alfabetização¹

Kamila Morais Pereira

Graduação, Pedagogia Bilíngue, IFSC Palhoça Bilíngue
kamilamoraisp@gmail.com

Resumo - O presente artigo tem como objetivo investigar os possíveis impactos do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em crianças com o diagnóstico durante o processo de alfabetização das crianças no Ensino Fundamental. O trabalho tem natureza qualitativa, tratando-se de uma pesquisa bibliográfica exploratória, que utilizou como corpus artigos publicados em periódicos e livros relacionados à temática, sem período temporal específico. Como base teórica, o texto se apoia em Vygotsky (2001), Soares (2003), Silva (2014) e Alvares e Murad (2020). Os dados apresentados permitiram compreender que a criança com diagnóstico de TDAH pode vir a apresentar dificuldades no processo de escolarização e no processo de alfabetização, de modo mais específico. Como conclusão, destacamos que o diagnóstico de TDAH traz desafios para a escolarização, porém não designa déficit intelectual que impeça o processo de alfabetização e a aprendizagem. Entretanto, uma vez que os sintomas e comorbidades ocasionados pelo transtorno acarretam impactos que podem dificultar esta fase escolar, é relevante que os profissionais envolvidos acionem e desenvolvam estratégias pedagógicas de modo a contornar esses desafios.

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); alfabetização.

1 Introdução

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno de neurodesenvolvimento. De acordo com a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicada pela Associação Americana de Psiquiatria em 2014 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), essa condição é definida por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade, que se inicia na infância. O documento cita ainda que o

¹ Este artigo foi apresentado no dia 25/03/2021, como Trabalho de Conclusão de Curso e foi julgado adequado para a obtenção do título de “Licenciada em Pedagogia Bilíngue” pelo IFSC/PHB e aprovado pela seguinte comissão avaliadora: Prof^ª Dra. Eliana Cristina Bär (orientadora) e Prof^ª Ma. Débora Casali, Prof^ª Dra. Ivani Voos. Defesa remota por conta da Pandemia Coronavírus. Ata da defesa, com ciência e aceite por email de todos os membros da banca e da acadêmica, arquivada no Registro Acadêmico do Campus.

comportamento de crianças com este transtorno pode acarretar dificuldades de aprendizagem capazes de interferir no progresso acadêmico, nas relações interpessoais, bem como produzir comportamento disruptivo² e imaturidade social.

Este trabalho visa apresentar os estudos que vêm sendo desenvolvidos acerca da temática. O tema tem relevância nos dias atuais, visto que, apesar de muitos estudos na área, poucos se relacionam com a fase especificada, a alfabetização. Dessa maneira, nos propomos a investigar de que modo o TDAH pode impactar a fase de alfabetização da criança no ensino fundamental, posto que esta é uma das fases mais importantes na vida do ser humano e pode modular de forma substancial o acesso às demais etapas de desenvolvimento psicocognitivo (VYGOTSKY, 2001).

Assim, utilizamos como base de investigação artigos publicados em mecanismos de busca como o *Scielo*³ e o Google Acadêmico⁴, que reúnem publicações científicas de diversas áreas em revistas científicas e em repositórios de grandes universidades como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Pontifícia Universidade Católica (PUC-Paraná), Universidade Federal da Paraíba (UFP) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Fizemos a análise de livros relacionados à temática, tais como Ferreira (1996), Gil (2002), Soares (2003), Vygotsky (2001), Mattos (2001), Silva (2014), Araújo (2020) e, além disso, utilizamos a Base Nacional Comum Curricular (2017), documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

A partir dos mecanismos de busca encontramos 12.297 artigos sobre a temática TDAH; dessas, 3.247 relacionavam TDAH e o processos de escolarização; 1902 analisaram os impactos de modo geral (comorbidades, desatenção, dificuldades de aprendizagem escolar, alteração da linguagem oral, etc.) e; apenas 7 analisaram especificamente a relação entre TDAH e a alfabetização. Vale ressaltar que esses 7 artigos foram encontrados no Google Acadêmico, e nenhum no *Scielo*. Não delimitamos um período temporal específico na busca de artigos, visto que os poucos encontrados durante a pesquisa são de diferentes anos e também por termos escolhido explorar a alfabetização em diferentes teorias.

A revisão bibliográfica nos proporcionou condições de relacionar estes dois elementos e responder às hipóteses levantadas. Desse modo, no próximo tópico, apresentaremos o referencial teórico que auxiliou no desenvolvimento da temática.

² Disruptivo, segundo o DSM-5 (2014), é uma categoria com diversos transtornos, e dentre eles está o TDAH com base nos padrões de sintomas, comorbidades e fatores de risco compartilhados. Ressaltamos esse comportamento devido às dificuldades de autocontrole das emoções e de seus comportamentos, bem como a característica frequente de serem desafiadores.

³ A Scientific Electronic Library Online (SciELO) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos de 14 países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Espanha, México, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e África do Sul.

⁴ Google Acadêmico é um mecanismo de busca que viabiliza a localização de artigos, TCCs, teses, dissertações e livros, possibilitando o acesso em diferentes línguas e diversas áreas do conhecimento.

2 Referencial Teórico

De acordo com Oliveira, Lima Martins e Da Silva Lima Martins (2017), o TDAH está relacionado a disfunções nos transmissores neurais dos indivíduos, o que dificulta a ação da dopamina, substância que transmite informações entre as células nervosas, afetando o lobo frontal do cérebro. Corroborando esta afirmativa, Silva (2014) aponta que

Como consequência da hiperatividade/impulsividade, a criança TDA⁵ faz primeiro, pensa depois. Reage irrefletidamente à maioria dos estímulos que se apresentam. Não porque seja mal-educada, imatura ou pouco dotada intelectualmente, e sim pelo fato de a área cerebral responsável pelo controle dos impulsos e pela filtragem de estímulos (o córtex pré frontal) na criança TDA não ser muito eficiente. Existe um substrato orgânico determinando essa característica (SILVA, 2014, p.74).

A dopamina, substância citada anteriormente, pode influenciar as emoções, aprendizados, humor, atenção, sendo ainda responsável por controlar nosso sistema motor. Através de um conjunto de equações Madureira, Carvalho, Cheniaux (2007), realizaram pesquisas e simularam computacionalmente o comportamento do circuito cortical, variando os níveis de dopamina em algumas vias. Os autores concluíram ser plausível a afirmação de que a dopamina é a base neurobiológica do TDAH. Isso porque, segundo eles

Quando tal descontrole passa a ser acompanhado da baixa atividade dopaminérgica cortical, a tendência à focalização ou à desfocalização transforma-se na incapacidade da percepção de estímulos, ou melhor, na impossibilidade do processamento cortical de estímulos (MADUREIRA, CARVALHO, CHENIAUX, 2007, p. 1049).

Albuquerque et al. (2012), afirma que TDAH é o diagnóstico psiquiátrico mais frequente entre crianças com problemas de aprendizagem. Coutinho et al. (2009), por sua vez, esclarece que o número de pesquisas sobre a temática tem crescido nos últimos anos. Apesar disso, conforme explicam os autores, os professores apresentam pouco conhecimento acerca da sintomatologia do TDAH e suas consequências.

Desidério e Miyazaki (2007), afirmam que o TDAH pode dificultar os relacionamentos afetivos e sociais, e a impulsividade pode gerar rejeição entre colegas de escola e professores. Barbosa (2014, p. 09) relata que “no ambiente escolar, a criança com TDAH pode ser rotulada de lenta, relaxada, incompetente, desinteressada, bagunceira ou problemática, o que pode comprometer seu aprendizado”.

A partir do explicitado pelos autores com os quais dialogamos até aqui é possível observar que em inúmeros casos não se tem uma compreensão clara acerca das causas do TDAH, tampouco tem-se orientações específicas acerca das possibilidades pedagógicas para que esta criança consiga aprender conforme suas particularidades. Partindo dessa premissa, faz-se relevante entendermos e analisarmos de que modo tem

⁵ A autora opta por utilizar a sigla TDA para denominar as pessoas que “apresentam déficit de atenção em toda sua gama de manifestações — com ou sem hiperatividade física” (SILVA, 2014, p. 16).

sido tratada a fase alfabetização em crianças com o TDAH.

Conforme discutiremos nos tópicos subsequentes, é importante sinalizar ainda que, desde o nascimento, a criança é cercada de diferentes práticas letradas. Porém, é nos primeiros anos do ensino fundamental que se espera que ocorra e se consolide o processo de alfabetização. Desde o ano de 2020, esse processo deve ser mediado pelos ambientes escolares de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A base é um documento normativo para todas as redes de ensino, que define um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na educação básica. Ressaltando a importância da fase de alfabetização para todos os indivíduos a BNCC indica que

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p.59).

Por outro lado, as análises acerca do TDAH, tais como as apresentadas por Jou et al. (2010), afirmam que, apesar de os sintomas poderem ser observados desde a tenra infância, eles são mais perceptíveis nos primeiros anos da escola, o que faz coincidir os desafios atrelados ao diagnóstico com o processo de alfabetização. Tal situação exige da escola processos de mediação pedagógica efetivos, no sentido de garantir o acesso ao mundo da leitura e da escrita. Sobre isso, Alvares e Murad (2020) afirmam que

Cada ser humano 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 (ALVARES e MURAD, 2020, p. 758).

Dessa maneira, independente da condição diagnóstica, todas as crianças em idade escolar têm o direito ao processo de alfabetização.

2.1 Período de aquisição da escrita: possíveis influências

A BNCC compreende o processo de alfabetização como uma ferramenta de ampliação da compreensão de mundo, que contribui para que os alunos construam suas identidades à medida que se relacionam entre si, e que valorizem suas memórias e vivências anteriores em diferentes lugares (BRASIL, 2017).

O desenvolvimento do processo de alfabetização é um dos elementos mais importantes na vida do sujeito. Tal fato é também explicado por Vygotsky (2001, p. 332) quando diz que “[...] a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola”. Compreende-se que é a partir do conhecimento deste elemento que se desencadeia o desenvolvimento de todas as

demais funções que ainda não amadureceram na criança. Portanto, pode-se dizer que o período de aquisição da escrita é, por esta linha de pensamento, uma etapa escolar de grande relevância, visto que se trata de uma fase com maior sensibilidade para o aprendizado que contribui para a maturação de etapas posteriores.

Sendo assim, o documento da BNCC (BRASIL, 2017) explica que

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante (BRASIL, 2017, p.90).

Todo esse processo, embora longo, é necessário na vida de todas as crianças. É possível dizer que a alfabetização traz elementos capazes de permitir às crianças a apropriação de conceitos e pensamentos científicos. Conforme defende Coelho (2011, p. 20)

[...] a mediação entre os âmbitos cotidiano e não-cotidiano, na vida do indivíduo, será facilitada pela alfabetização, uma vez que esta poderá proporcionar condições de elevação qualitativa das relações que o indivíduo mantém com a realidade humana da qual ele é parte, já que a maioria dos contatos com as objetivações superiores do gênero humano requer a mediação da linguagem escrita.

Podemos dizer, dessa maneira, que os processos psicológicos superiores, tais como a atenção e a concentração, são fundamentais nesse processo. Entretanto, quando falamos em crianças com TDAH tais aspectos podem estar diminuídos, o que pode influenciar o processo de aquisição da língua escrita. Marques de Oliveira et al (2013) afirmam que:

Para ler, a criança deve adquirir certo número de habilidades cognitivas e perceptivo-linguísticas, que incluem atenção dirigida às marcas impressas e controle dos movimentos de olho pela página, habilidade de focalizar a atenção, a concentração e o seguimento de instruções; habilidade para entender e interpretar a língua falada no cotidiano; memória auditiva e ordenação; memória visual e ordenação; habilidade no processamento das palavras; análise estrutural e contextual da língua; síntese lógica e interpretação da língua; desenvolvimento e expansão do vocabulário; e fluência na leitura (MARQUES DE OLIVEIRA et al, 2013, p.37).

A BNCC, por sua vez, afirma que a relação na escrita alfabética é estabelecida entre os sons da fala e as letras da escrita (fonema/grafema) envolvendo uma consciência fonológica da linguagem. O documento normativo também afirma que este processo pode não ser tão simples quanto os livros de alfabetização podem sugerir, visto que não haveria uma regularidade nesta relação, mas sim que “[...] elas são construídas por convenção [...], ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons” (BRASIL, 2017, p.90).

No próximo tópico abordaremos as discussões acadêmicas em torno das

inter-relações entre alfabetização e TDAH.

2.2 O processo de alfabetização e as crianças com TDAH: o que diz a literatura?

Vygotsky (2001), destaca a importância da atenção e da memória do aluno escolar, e pesquisas apontam que sujeitos com TDAH não conseguem essa concentração exigida durante a idade escolar e sua memória muitas vezes é ausente. Por sua vez, Stroh (2010) afirma que:

A criança com TDAH possui dificuldade de concentração, podendo distrair-se com facilidade, ouvindo qualquer barulho, ou mesmo distraído sozinho, esquece seus compromissos, perde ou esquece objetos nos lugares, possui dificuldade em seguir instruções, em se organizar, além de falar muito, interrompendo as pessoas enquanto conversa, não conseguindo esperar sua vez e respondendo as perguntas antes mesmo delas serem feitas por completas (STROH, 2010, p. 87).

Dessa maneira, tais características podem implicar em “problemas” em sala de aula, tanto na relação com o professor quanto na relação com as demais crianças. A diminuída precisão também é outro aspecto que pode contribuir para que esta relação não seja adequada. Sobre isso Silva (2014) relata que “a criança TDA é assaltada por um fluxo incessante de ideias e imagens, ela tem dificuldade de ser concisa e objetiva ao falar” (SILVA, 2014, p.72). A autora relata também que, frequentemente, um assunto puxa outro e mais outro e a criança já não lembra mais do que estava sendo falado anteriormente, sendo que muitas vezes isto ocorre na sala de aula, logo, percebemos que isso se sucede, inclusive, desde os primeiros anos na escola.

Conforme já mencionado, a falta de atenção é um dos principais sintomas do Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade, e pesquisas apontam que este pode ser um ponto que dificulta a leitura e a escrita, visto que:

As crianças que apresentam falhas atencionais ou de processamento da informação terão dificuldade para acionar um processamento visual refinado, o que comprometerá o acesso fonológico exigido para a realização da leitura e da escrita de um sistema alfabético (MARQUES DE OLIVEIRA et al., 2013, p.41).

De acordo com Oliveira, Lima Martins e Da Silva Lima Martins (2017), isso acontece porque essas crianças apresentam comportamento desatento e inquieto em sala de aula e por isso acabam tendo a aquisição da leitura e da escrita comprometida. As autoras explicam que estes sujeitos “têm dificuldades em organizar seu pensamento prejudicando o desenvolvimento da aprendizagem” (OLIVEIRA, LIMA MARTINS e DA SILVA LIMA MARTINS, 2017, p. 5).

Albuquerque et al. (2012), realizaram pesquisas comparativas de leitura entre crianças com TDAHs e outras que não possuíam o transtorno e chegaram a conclusão que o grupo com TDAH têm a capacidade de chegar a um mesmo resultado, porém

precisam de um tempo maior que o outro grupo. O estudo mencionado demonstrou que os sujeitos com TDAH apresentam falhas na velocidade do reconhecimento de palavras isoladas e em frases.

Uma das finalidades da alfabetização é a compreensão de mundo, para isto, o indivíduo precisa compreender o que lhe é apresentado, seja em forma de imagem ou através de leituras. Porém, Marques de Oliveira et al. (2013), apontam em suas pesquisas que:

Essa interação entre processamento visual, linguístico e auditivo exige função executiva atuante que, quando comprometida, altera a aquisição de estratégias de leitura, mais especificamente de estratégias fonológicas para leitura, resultando em falhas na automatização da decodificação fonológica. Tais falhas geralmente impedem o acesso ao significado das palavras e dos textos, comprometendo, portanto, o objetivo final da leitura, ou seja, a compreensão do texto lido (MARQUES DE OLIVEIRA et al., 2013, p.41).

As autoras explicam ainda que os alunos com TDAH exibem dificuldade nas “habilidades metalinguísticas e nos aspectos fonológicos da linguagem, comprometendo aquisições posteriores, como a aquisição da leitura e da escrita, o que resulta em posteriores dificuldades de aprendizagem” (MARQUES DE OLIVEIRA, et al., 2013, p. 36).

Da mesma maneira, durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são explorados diferentes gêneros textuais, sendo a produção de narrativas um destes gêneros. No processo de alfabetização ocorrem atividades para exercitar este conteúdo. Isto posto, destacamos a pesquisa de Zenaro et al (2019):

É sabido que o sucesso para a produção de uma narrativa é dependente de funções cognitivas, linguísticas e sociais, sendo esta, portanto, uma habilidade complexa que requer a ativação de diferentes áreas cerebrais, principalmente de redes neurais frontotemporais, onde estão as áreas envolvidas no processamento da linguagem e de funções executivas, sendo essas últimas particularmente prejudicadas nos indivíduos com TDAH (ZENARO et al, 2019, p.6).

Para Alvares e Murad (2020) os alunos com TDAH podem ter desvantagem referente ao processo de aquisição da leitura e da escrita com relação aos demais alunos, por considerarem que as crianças com o transtorno

[...] apresentam comprometimento em relação à interação, resposta aos estímulos e ao processo de educação escolar, gerado pelo estresse devido à perda de habilidades de autocontrole que podem impactar a cognição” (ALVARES e MURAD, 2020, p.761).

Entretanto, também podemos compreender através do discurso de Lacerda (2014) que as crianças com TDAH possuem inteligência e não devem ser negligenciadas em seu processo de alfabetização. Mas, ainda assim, a autora evidencia que esses sujeitos precisam de um tratamento diferenciado para que possam superar suas limitações e terem a chance de ter êxito na vida acadêmica. Compreendemos que esse tratamento

diferenciado consiste em colocar em prática a observação das especificidades de cada indivíduo, ou seja, no caso da criança com TDAH, observar quais recursos utilizar para que esta consiga atingir o conhecimento. Mattos (2015) corrobora essa afirmativa quando expõe que o “ideal não é dar a todo mundo exatamente a mesma coisa, mas dar a qualquer um o que cada um precisa” (MATTOS, 2015, p.173).

A fase de alfabetização é uma porta de entrada para diferentes vivências, consistindo em uma etapa potencial que proporcionará aos indivíduos conhecimentos e aptidões. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a alfabetização é um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística.

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017, p.89-90).

Por sua vez, Soares e Batista (2005) compreendem que

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (SOARES e BATISTA, 2005, p.24).

O conceito base para este estudo é o utilizado por Magda Soares, que reconceitua o termo ao postular que a alfabetização não se resume a ler e escrever; para a autora, a alfabetização relaciona-se à incorporação das habilidades da leitura e da escrita e o uso nas práticas sociais. A compreensão de alfabetização trazida pela autora é explicada pela ligação intrínseca entre a alfabetização e o letramento⁶. Este último, por sua vez, consistiria no conhecimento da leitura e da escrita atravessado pela prática social. Por este entendimento,

Já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária (SOARES, 2003, 10-11).

O processo de alfabetização está associado ao uso social da leitura e da escrita.

⁶ Para Soares e Batista (2005), o letramento consiste na entrada do sujeito no mundo da escrita. Para esses autores o conceito indica “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita. Assim, para corresponder adequadamente às características e demandas da sociedade atual, é necessário que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas; no entanto, há alfabetizados não letrados e também é possível haver analfabetos com um certo nível de letramento” (SOARES E BATISTA, 2005, p. 50).

Barbosa (2014), alerta que a aquisição desses elementos exige atenção, concentração e memorização, características estas que estão ausentes ou prejudicadas na estrutura cognitiva do sujeito com TDAH, podendo interferir no processo de alfabetização. Os autores Marques de Oliveira et al. (2013) corroboram esta questão ao afirmar que

[...]o processo atencional é imprescindível à efetivação da aprendizagem, pois a atenção representa a condição inicial e decisiva para as funções cognitivas em sua totalidade, particularmente para o processo de aprendizagem e memorização (MARQUES DE OLIVEIRA et al., 2013, p. 41).

Soares (2008, p. 104, apud Alvares e Murad, 2020, p. 765) afirma que “os ‘erros’ cometidos pela criança são indicadores do processo através do qual está descobrindo e construindo as correspondências entre o sistema fonológico e ortográfico”. Refletindo sobre esta afirmação, e analisando a influência dos sintomas citados anteriormente, podemos dizer que estes indicadores poderiam ser utilizados para aprimorar as estratégias de ensino das crianças com diagnóstico de TDAH em processo de alfabetização.

Por sua vez, Alvares e Murad (2020) compreendem essa fase como

[...] um processo onde a criança desenvolve-se 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 (ALVARES e MURAD, 2020, p.760).

No contexto do letramento, as autoras supracitadas compreendem que a aquisição da escrita alcança outra proporção, deixando de ser um simples ato de codificar e decodificar.

Evidenciamos também a teoria da psicogênese defendida por Emília Ferreiro⁷, que é considerada no mundo das pesquisas científicas uma revolucionária da alfabetização. O conceito de sua tese coloca a criança como o centro de todo o processo e como indivíduo ativo de seu aprendizado. Ferreiro (1996) defende ainda que a leitura e a escrita passam por diversas etapas, que, por sua vez, podem passar por progressos e também por retrocessos. Apoiando-nos nesta ideia de Ferreiro (1996), analisamos que a criança, sendo o ponto central da alfabetização, precisa ser enxergada com suas especificidades, não importando se acontecerá retrocessos durante a produção do conhecimento. Neste entendimento, seria preciso valorizar todos os seus passos e respeitar o tempo individual de cada sujeito, proporcionando oportunidades de desenvolvimento independente de suas particularidades. Assim sendo, apesar de o TDAH ser considerado um transtorno e ser tratado pela área médica, ele é também um estilo de vida, um modo de ser. Por esta linha de pensamento, se o TDAH fosse compreendido como uma característica humana,

⁷ Emília Beatriz María Ferreiro Schavi, mais conhecida como Emília Ferreiro, é uma autora e pesquisadora argentina conceituada e referenciada nos estudos sobre alfabetização; tem formação em psicologia, psicopedagogia e doutorado em Psicolinguística Genética.

seriam possíveis mudanças na forma como crianças com esse diagnóstico são interpretadas pela escola.

No próximo tópico abordaremos as discussões acadêmicas em torno das inter-relações entre aquisição de conhecimentos e TDAH.

3 TDAH e a aquisição de conhecimentos: identificando possíveis impactos

Conforme sugerido nos tópicos anteriores, é relativamente muito comum que as pessoas diagnosticadas com TDAH tenham dificuldades na vida social, profissional, familiar e acadêmica. Ao longo da vida as crianças com TDAH recebem adjetivos depreciativos, sendo muitas vezes interpretadas como sujeitos com pouca inteligência ou com idade mental inferior à idade cronológica (SILVA, 2014). Entretanto, as pesquisas também apontam que as crianças com este transtorno não são privadas de inteligência e capacidade de aprender.

Barbosa (2014), explica que as crianças com TDAH estão aptas a aprender, mas possuem dificuldades de concentração na escola devido ao impacto que os sintomas têm para um bom desempenho nas atividades. Ou seja, estas crianças podem adquirir conhecimentos, porém devido aos sintomas acabam por ter mais dificuldades do que as demais.

Muitos TDAs descrevem períodos de profundo cansaço mental e às vezes físico. Alguns usam a expressão "cansaço na alma" para descrever seu estado após a realização de tarefas nas quais se forçaram a permanecer concentrados por obrigação. Por exemplo, a entrega de um trabalho profissional que tiveram que realizar como um dever, com prazo determinado e sem nenhuma paixão. No entanto, na grande maioria das vezes, os resultados desses trabalhos são muito bons — quando não, excelentes —, mas para o TDA fica sempre a sensação de um resultado ruim (SILVA, 2014, p.25).

A sensação de resultados ruins para as tarefas realizadas pode ser um fator de desânimo e desestímulo para as crianças, mesmo que isso de fato não seja realidade vivenciada. Sobre isso, Silva (2014) afirma que, no que se refere a um indivíduo com TDAH

É um tanto comum que tenha dificuldades em aprender ou memorizar, não porque não queira ou porque seja pouco capaz, mas sim porque não consegue sustentar a atenção e se manter concentrada por tempo suficiente, com a intensidade adequada (SILVA, 2014, p.75 e 76).

Desta maneira, é possível dizer que sim, a criança irá aprender em tempos e ritmos determinados e muitas vezes diferente daqueles impostos na sala de aula, tornando necessário entender e respeitar os diferentes ritmos.

Em geral, a preocupação excessiva com o comportamento de agitação e desatenção do aluno tem levado a adoção de práticas escolares desprovidas de sentido e de contexto e mascarado a responsabilidade institucional pela aprendizagem dos alunos com necessidades específicas. Ao conhecer não só os déficits, mas também as potencialidades dos alunos, é possível flexibilizar o ensino e promover a

sistematização em medidas pontualmente eficazes (ALVARES e MURAD, 2020, p. 759).

Medidas que flexibilizam e geram oportunidades podem minimizar outras características que as crianças com TDAH possam vir a apresentar, tais como prejuízos linguísticos, motores ou sociais. Zenaro et al. (2019) buscando informações com pais de sujeitos com o transtorno, verificaram que é comum o relato que os filhos necessitam intervenções na linguagem falada durante a idade pré escolar e também intervenções devido a outras dificuldades durante a idade escolar. Outro aspecto da pesquisa dos autores diz respeito ao desempenho em narrativas orais durante os primeiros anos, que pode ser inferior ao esperado para a idade.

O desempenho em tarefas de narrativa oral de história dos indivíduos com TDAH tem sido caracterizado pela presença de prejuízos significativos na coerência pela narrativa, assim como por prejuízos na capacidade para apresentarem relações explícitas de causalidade entre os eventos narrados, culminando em narrativas predominantemente descritivas. No âmbito da compreensão, a principal dificuldade está na capacidade para realizarem inferências, ao que parece por não conseguirem estabelecer as relações necessárias entre as informações veiculadas oralmente, possivelmente por falhas de memória e gerenciamento devido ao tempo de atenção mais curto (8,20,21) (ZENARO et al., 2019, p.2).

Portanto, de acordo com os autores fica cada vez mais evidente que mudanças no processo de ensino precisam ser estabelecidas na escola. Sobre isso, Oliveira, Lima Martins e Da Silva Lima Martins (2017) defendem a necessidade de mudança no ambiente escolar, alegando que é preciso um novo formato, com aulas mais dinâmicas e objetivas, com atividades claras e motivadoras que sejam condizentes com o ritmo e interesse destes alunos. Complementando essa ideia Araújo et al. (2020) defendem que:

[...] para que a aprendizagem se efetive, é necessário que o professor se instrumentalize com saberes específicos capazes de garantir um ambiente de motivação intrínseca para a aprendizagem, onde os objetos do conhecimento sejam carregados de significação para os alunos. E neste sentido, essa tessitura de saberes conflui para a efetiva inclusão ética das pessoas com deficiência, transtornos, altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, no reconhecimento da individualidade humana (ARAÚJO et al., 2020, p.12).

Porém, para além de mudanças didáticas, mudanças na organização da sala de aula podem contribuir e facilitar a aprendizagem, especialmente ao reduzir o volume de estímulos visuais que, em excesso, desconcentram os alunos (LACERDA, 2014), contribuindo ainda mais na produção de “rótulos” tais como inferir que se trata de crianças mal-educadas, más, agressivas, “estraga-prazeres”, egoístas, irresponsáveis, o que implica na autoestima.

As autoras Jou et al. (2010), realizaram pesquisa em escolas de Porto Alegre no Rio Grande do Sul, e perceberam que em geral as crianças com TDAH

[...] são descritas pelos seus pais, professores e colegas como crianças que sonham acordadas, que não escutam, que estão sempre perdendo

as coisas, que são esquecidas e facilmente distraídas pelo ambiente, que precisam de constante atenção e que não acabam nada do que começam. Também pela sua dificuldade de controlar seus impulsos, elas são apontadas como impacientes, pois sempre interrompem os outros, respondem antes da hora, não esperam sua vez e tentam sempre fazer atalhos nas suas tarefas (JOU et al., 2010, p.29).

Zenaro et al. (2019), explicam que o TDAH está presente em aproximadamente 5% das crianças nas diferentes culturas e que pode persistir na idade adulta em aproximadamente 2,5% dos casos. As autoras concordam com o descrito pelo DSM-5 e afirmam que o transtorno pode impactar no funcionamento e desenvolvimento social, acadêmico e profissional do indivíduo, já que podem ocorrer alterações *desenvolvimentais* consideradas comorbidades do TDAH, ocasionando prejuízos linguísticos, motores ou sociais.

Silva (2014) apresenta o comportamento do TDAH com o que chama de “trio de base alternada”. E explica que este trio é formado por alterações da atenção, impulsividade e da velocidade da atividade física e mental, “o qual, muitas vezes, oscila entre o universo da plenitude criativa e o da exaustão de um cérebro que não pára nunca” (p.23). É importante reforçar novamente a ideia de que, embora possam aparecer desde a tenra idade, mas é quando esta criança adentra ao ensino fundamental que os conflitos aparecem com mais intensidade, visto que neste espaço começará a ser requisitada atenção e disciplina por períodos mais longos. Assim como, “bom” comportamento dentro dos padrões estabelecidos na sala de aula. Sobre isso Silva (2014) explica que

Sua atenção é fluida, escorregadia e vaporosa durante atividades prolongadas e em série, de caráter obrigatório ou mesmo em brincadeiras de grupo que envolvam regras. Para uma criança TDA, isso é tedioso e de fácil dispersão. No entanto, pode de repente solidificar-se e se interessar se determinada atividade for estimulante e atrativa (SILVA, 2014, p.71).

Logo, crianças com o referido transtorno dentro de uma sala de aula, nas quais, não raro precisam ficar sentadas realizando atividades repetitivas e longas, podem ser consideradas diferentes, no sentido negativo da palavra.

Mattos (2015), explica que é com frequência que os conteúdos previamente estudados são esquecidos pelos alunos com TDAH, e explica que isto ocorre devido a atenção superficial durante os estudos, fazendo com que as informações não sejam armazenadas corretamente. Estes alunos tendem a fazer e pensar muitas coisas simultaneamente, e por distração cometem erros por não estarem atentos aos detalhes. Silva (2014) explica que

Quando crianças, eles se mostram agitados, movendo-se sem parar na sala de aula, em sua casa ou mesmo no playground. Por vezes chegam a andar aos pulos como se seus passos fossem lentos demais para acompanhar a energia contida nos músculos. Em ambientes fechados, mexem em vários objetos ao mesmo tempo, derrubando grande parte deles no ímpeto de checá-los simultaneamente. São crianças que costumam receber designações pejorativas como: “bicho-carpinteiro”,

"elétricas", "desengonçadas", "pestinhas", "diabinhos", "desajeitadas" (SILVA, 2014, p.31).

A autora supracitada traz em suas considerações sobre o TDAH mais uma importante reflexão que versa sobre as terminologias no que se refere ao transtorno. Em seus estudos estabelece a troca do termo *déficit*, pelo termo "*instabilidade de atenção*", pois acredita que a ideia de déficit é pejorativa e que entende essa característica como sendo absoluta e imutável. Relevante destacar que as crianças com TDAH possuem capacidade de atenção, porém com instabilidade e um tanto mais curto que uma criança sem este transtorno na mesma faixa etária.

O TDAH não é uma doença, mas um transtorno mental mapeado e divulgado em estudos, a exemplo do DSM-5. Deste mesmo modo, Silva (2014), argumenta que os sujeitos com o transtorno possuem um funcionamento mental diferente, acelerado e inquieto, e que, para além dos desafios, têm potencial também. Tanto que, relacionado ao tratamento de crianças com o transtorno, a autora sugere prática de atividades físicas e atenção com a alimentação. Segundo a autora, "[...] tudo que faz bem para a saúde física também é capaz de promover resultados terapêuticos notáveis à saúde do cérebro e ao funcionamento da mente" (SILVA, 2014, p. 277).

Acerca da característica de instabilidade na atenção, Jou et al. (2010) explicam que

Para crianças com TDAH, a rigidez da sala de aula pode ser fatal. A fim de progredirem, devem ser encorajadas a trabalhar ao seu próprio modo. Assim, as escolas, voltadas de modo exclusivo para resultados em termos de conteúdo, podem não ser um ambiente adequado para essas crianças e adolescentes. Se tais indivíduos forem confiados a um professor inflexível, no que concerne a tarefas e testes, ou que usa materiais e métodos inapropriados às suas necessidades, eles serão reprovados. A escola, tanto pode tornar se uma instituição estimuladora como, pelo contrário, pode ser fonte de conflitos (JOU et al., 2010, p.31).

Percebemos, dessa maneira, que a escola muitas vezes acaba por ser um ambiente de difícil convívio para as crianças com TDAH. Desidério e Miyazaki (2007), explicam que o professor precisa conhecer o transtorno e diferenciá-lo de má-educação ou preguiça, bem como necessita de disponibilidade para a atenção requisitada por uma criança TDAH.

O professor ideal terá mais equilíbrio e criatividade para criar alternativas e avaliar quais obtiveram melhor funcionamento prático. Deverá saber aproveitar os interesses da criança, criando situações cotidianas que a motivem, e oferecer feedback consistente, imediatamente após o comportamento da criança (DESIDÉRIO e MIYAZAKI, 2020, p. 173).

Não estamos com isso dizendo que não reconhecemos as muitas mazelas na educação e as dificuldades impostas para o exercício da docência, é significativo olhar a realidade em que muitos professores se encontram. Rocha, Dreon e Valle (2020) falam que a relação entre professor e aluno com TDAH muitas vezes é marcada pelo

[...] despreparo de alguns professores para lidar com alunos que fogem ao modelo de aluno ideal, que sofrem diante das suas condições de vida

e que podem não aproveitar os ensinamentos que a escola oferece, aliado a condições de trabalho insuficientes e precarizadas, fazem com que esses profissionais não consigam lidar com seus alunos, nem entender o que eles expressam (ROCHA, DREON e VALLE, 2020, p. 10).

Este fato traz uma constante necessidade de o professor revisitar suas práticas pedagógicas, é como se a criança em questão colocasse em “xeque” sua capacidade de atuação. Rohde (2003) elucida que quando o aluno tem TDAH acaba por impulsionar constantemente uma reflexão sobre a sua prática pedagógica, o que muitas vezes obriga a flexibilizar o ensino conforme a aprendizagem do aluno, para que assim possa atender as necessidades educacionais individuais deste sujeito, o que pode ser muito difícil para alguns professores. Se é difícil para os professores, pode ser também difícil para as crianças com o transtorno se adequar às exigências do ensino. Por isso, Silva (2014) explica que estas são crianças que precisam de muito incentivo e estrutura para que possam realizar e cumprir com suas tarefas escolares.

Nessa linha, abordaremos, no próximo tópico, algumas possibilidades para o trabalho pedagógico com crianças com TDAH em processo de alfabetização.

4. Alfabetização e TDAH: possibilidades pedagógicas

Embora o processo de alfabetização seja essencial para o êxito escolar, como já vimos, ele pode ser um desafio a mais para crianças com diagnóstico de TDAH. Isso porque, os sintomas característicos desse transtorno, tais como desatenção, impulsividade e hiperatividade, podem trazer barreiras para a aquisição das habilidades de leitura, escrita e interpretação de mundo.

As habilidades de leitura, escrita e interpretação de mundo, citadas anteriormente, são indissociáveis para a consolidação dos processos de alfabetização e letramento. Sendo assim, e com base nos autores que tratam sobre as teorias de alfabetização já mencionadas neste estudo (FERREIRO, 1996; SOARES, 2003; SOARES e BATISTA, 2005), procuramos enfatizar a necessidade e indicar possibilidades de novas estratégias durante as aulas e oferecer diferentes recursos para as atividades. Dentre as estratégias que podem ser acionadas, destacamos a oferta de tempo necessário para a realização das tarefas, utilizar materiais concretos que estejam dentro do contexto da escrita, e organizar os conteúdos graduando de atividades mais simples para as mais complexas.

Mattos (2015), oferece algumas orientações de estratégias que podem ser utilizados com as crianças com TDAH em sala de aula, ao afirmar que

Do mesmo modo como se ensina o conteúdo mais fácil e depois se progride para aquele mais difícil, as exigências devem começar pelas mais simples e depois passar para as mais complexas. Lembre-se, entretanto, de que aquilo que pode ser fácil para um aluno comum (como ficar sentado prestando atenção) pode ser difícil para um aluno que tem TDAH (MATTOS, 2015, p. 172).

Alvares e Murad (2020), por sua vez, desenvolveram um estudo de caso com uma

criança de 7 anos, matriculada no 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e diagnosticada com TDAH. A pesquisa teve início antes da pandemia de Covid-19, que colocou as aulas em ensino remoto, porém o artigo, resultado da pesquisa, foi desenvolvido no decorrer do ano de 2020. Até o início das atividades remotas, estavam sendo utilizadas como estratégias pedagógicas, atividades de escrita intercaladas com atividades lúdicas, respeitando a instabilidade de atenção do aluno. Após perceberem que a criança, em alguns momentos, não se prendia ao conteúdo do quadro por um longo período, se dispersando logo em seguida, foi aplicada uma avaliação diagnóstica⁸.

A partir da avaliação diagnóstica aplicada observou-se necessário repensar o planejamento e elaborar novas estratégias para tanto para a aquisição da consciência fonológica pelo aluno quanto para estímulo do desenvolvimento cognitivo. No momento da escrita do artigo, as autoras informam que a criança contava com aulas presenciais com a professora de apoio de educação especial e aulas virtuais com a professora regente, estabelecendo, assim, uma parceria entre ambas profissionais.

O referido estudo resultou em um conjunto de atividades visando a interação e aprendizagem através do movimento. Esse conjunto foi composto por distintas atividades, tais como, jogo das sílabas com dados, maleta da diversão e jogo das frases. As autoras, entretanto, sinalizam que estas atividades devem fazer parte de um projeto de intervenção, e serem trabalhadas tanto na instituição escolar, quanto serem compartilhadas com os familiares, para que possam ser utilizadas também em casa. Tais estratégias são importantes, segundo as autoras, visto que as crianças com TDAH apresentam necessidades singulares de aprendizagem⁹. Destacam, além disso, que é necessário a colaboração de todos os envolvidos, pais, professores e demais membros da comunidade escolar, para compartilhar os saberes e os desafios das especificidades dos alunos com TDAH.

Evidenciado que o aluno com TDAH necessita de um olhar diferenciado para desenvolver sua alfabetização e demais processos de aquisição de conhecimento, Jou (et al. 2010, p. 34) trazem algumas recomendações, dentre elas

[...] explicar claramente a finalidade de cada tarefa, manter uma rotina diária com descansos definidos, reforçar visual e auditivamente as regras estabelecidas, dividir as atividades em unidades menores, ensinar a captar a idéia principal, ensinar a monitorar suas atividades.

Oliveira, Lima Martins e Da Silva Lima Martins (2017) destacam como ações

⁸ A avaliação diagnóstica era composta por onze questões; destas, oito eram de múltipla escolha, elaboradas com a intenção de que o aluno entendesse o enunciado, lesse o todo, fizesse as associações e selecionasse a alternativa correta. Duas questões eram de escrever o nome da figura que lhe era apresentada, e a última era a leitura de um texto. As mesmas foram feitas na intencionalidade de observar as hipóteses de escrita e as hipóteses de leitura. O aluno acertou seis alternativas das questões de múltipla escolha. Nas perguntas das figuras, observaram que o mesmo apresenta desvio ortográficos, como troca de letras e acentuação, derivados da transposição de hábitos da fala. Já na tarefa de leitura do texto, observaram que o aluno não tem fluência, entretanto faz a leitura de letras e sílabas simples e identifica todas as letras do alfabeto.

⁹ O conjunto de atividades de movimento não foram postas em prática, devido à necessidade de serem realizadas em atendimento presencial.

pedagógicas relevantes para o trabalho com crianças com TDAH: a apresentação de atividades complexas de forma gradual; jogos educativos, complementando os conteúdos propostos; atividades fracionadas, ou seja, disponibilizadas, uma por folha, por exemplo, para evitar dispersão e manter o foco e; utilização de alfabeto móvel confeccionado em EVA. Dessa maneira, defendem os autores, o acionamento de diferentes recursos educacionais pertinentes às especificidades da criança com TDAH, pode contribuir para tornar o momento da alfabetização mais atrativo, estimulando a construção do seu conhecimento.

Compreendemos, dessa maneira, que atividades pedagógicas que priorizem aspectos relacionados ao movimento, à interação e à ludicidade na atuação com crianças com TDAH, são relevantes e podem contribuir para o desenvolvimento de distintas aptidões e, de modo mais específico, para o processo de alfabetização.

Considerações Finais

Durante este estudo procuramos evidenciar pontos e contrapontos sobre a temática Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e alfabetização. Desde que iniciaram as pesquisas sobre TDAH, em meados do século XIX, muito se evoluiu acerca de informações apresentadas. Porém, apesar de possuímos mais dados para a compreensão e para a intervenção clínica e pedagógica, ainda há muito o que ser apreendido acerca do TDAH, de modo especial, acerca das possibilidades para que profissionais e instituições educacionais possam promover o bem estar e o desenvolvimento da alfabetização para estas crianças. É sabido que o TDAH é, ainda, um desafio na escola, não somente no que se refere ao processo de alfabetização, mas para o processo de aquisição de outros conhecimentos. Tudo isso implica, necessariamente, na proposição de práticas educacionais diferenciadas nas redes regulares de ensino, de modo a acolher as especificidades do TDAH.

Diante do exposto, podemos verificar que existem variadas influências durante o processo de alfabetização dos indivíduos com TDAH. Percebemos, com base nos estudos apresentados, que a instabilidade neurológica influencia o comportamento e acentua os sintomas do transtorno, fazendo com que o indivíduo apresente dificuldades na aquisição dos mais diversos conhecimentos, incluindo, a compreensão da leitura e da escrita na fase de alfabetização.

Notamos também que essas crianças têm diferentes necessidades no contexto escolar e social, correlacionados ao tempo de processamento e entendimento dos conteúdos. Contudo, observamos que, mesmo com estas questões, a alfabetização das crianças com TDAH é uma possibilidade. Para isso, é preciso considerar as singularidades desses sujeitos, suas especificidades, características e os modos e ritmos de aprendizagem. É relevante, nesse sentido, que os profissionais da educação tenham acesso a informações e processos formativos que possibilitem a atuação frente à pluralidade de formas de aprendizagens que permeiam as instituições escolares.

No entanto, os currículos de formação de professores no Brasil e os ambientes escolares ainda têm como desafio considerar o conjunto de seres humanos e suas diversidades/subjetividades. Dessa maneira, indiferente se a sala de aula possui ou não um sujeito com TDAH, ou qualquer outro tipo de deficiência ou transtorno, são necessários métodos e metodologias condizentes e capazes de atender a todos os sujeitos em uma mesma sala de aula.

Finalmente, entendemos a relevância da realização de pesquisas posteriores que tratem sobre as especificidades das crianças com TDAH no processo de alfabetização e que contribuam com a viabilização de metodologias e estratégias para a aquisição de conhecimentos.

Referências

ALBUQUERQUE, Guiomar et al. Processamento da linguagem no Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **Delta**, São Paulo, v. 28, ed. 2, p. 245-280, 2012. DOI 10.1590/S0102-44502012000200003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502012000200003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 fev. 2020.

ALVARES, Vivian Almeida; MURAD, Carla Regina Rachid Otavio. Alfabetização compartilhada: relato de planejamento de protocolo de intervenção para um aluno com TDAH. **Revista Iniciação & Formação Docente**, Uberaba, MG, v. 7, n. 3, p. 757-782, 2020. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/4993/pdf>. Acesso em: 07 fev. 2020

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. (DSM-5)**. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento; *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2020.

ARAÚJO, Marinalva Pereira de et al. Criança com tdah em sala de aula comum: tecendo saberes para um desenvolvimento global. **Anais... IV CINTEDI**, Campina Grande, 2020. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/72410>. Acesso em: 07 fev. 2021

BARBOSA, Adriana de Andrade Gaião e. **Percepção dos professores sobre o TDAH e as consequências no processo de alfabetização de crianças**. 2014. 25 p. TCC (Graduação em Psicopedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16176>. Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

COELHO, Sônia Maria. A Importância da Alfabetização na Vida Humana. In: Sônia Maria Coelho, Onaide Schwartz Correa De Mendonça, Elisandra André Marante. (Org.). **Caderno de Formação Unesp Univesp**, São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2011, v. 2, p. 14-22. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40136/1/01d16t01.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020

COUTINHO, Gabriel et al. Concordância entre relato de pais e professores para sintomas de TDAH: resultados de uma amostra clínica brasileira. **Revista Psiquiátrica Clínica**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 97-100, 2009. DOI 10.1590/S0101-60832009000300003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832009000300003. Acesso em: 16 fev. 2020.

DESIDÉRIO, Rosimeire C. S.; MIYAZAKI, Maria Cristina de O. S. Transtorno de Déficit de Atenção / Hiperatividade (TDAH): orientações para a família. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)**, Campinas, v. 11, n. 1, 2007. DOI 10.1590/S1413-85572007000100018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 ago. 2020.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JOU, Graciela Inchausti de; AMARAL, Bruna; PAVAN, Carolina Robl; SCHAEFER, Luiziana Souto; ZIMMER, Marilene. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Um Olhar no Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 29-36, 2010. DOI 10.1590/S0102-79722010000100005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000100005&lng=pt&nrm=iso&tling=pt. Acesso em: 31 ago. 2020.

LACERDA, Emmanuela Florenço de. **Percepção dos professores sobre o TDAH e as consequências no processo de alfabetização de crianças**. In: LACERDA, Emmanuela Florenço de. *Percepção dos professores sobre o TDAH e as consequências no processo de alfabetização de crianças*. 2014. Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação (Graduação em Psicopedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. p. 25. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16176/1/EFL11092014.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

MADUREIRA, Daniele Q.M.; CARVALHO, Luis Alfredo V. de; CHENIAUX, Elie. Modelagem neurocomputacional do circuito tálamo-cortical: implicações para compreensão do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, São Paulo, v. 65, n. 4a, p. 1043-1049, Dec. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2007000600028&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 mar. 2021.

MARQUES DE OLIVEIRA, Adriana et al. Processos de leitura em escolares com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 31, n. 72, p. 35-44, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19919/19217>. Acesso em: 06 mar. 2021.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Lemos Editorial, 2005.

OLIVEIRA, Claudia; LIMA MARTINS, Claudete; DA SILVA LIMA MARTINS, Claudete. A leitura e escrita dos alunos com TDAH: Desvelando estratégias e recursos utilizados pelos professores. **Anais...** Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão. Santana do Livramento, nov. de 2017. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/85724>. Acesso em: 14 fev. 2020.

ROCHA, Julia Siqueira da; DREON, Morgana; VALLE, Ione Ribeiro. PATOLOGIZAÇÃO E MEDICALIZAÇÃO DE ALUNOS COM DIAGNÓSTICO DE TDAH. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 15, ed. 4, p.1042-1064, 2020. DOI <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n4p1042-1064>. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8150/4793>. Acesso em: 14 fev. 2021

ROHDE L. A., MATTOS, P. col. (2003). **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. 4 ed. São Paulo: Globo, 2014.

SOARES, Magda. Alfabetização: a resignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, nº 16, p. 9-17, jul. 2003.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p.

STROH, Juliana Bielawski. TDAH – diagnóstico psicopedagógico e suas intervenções através da Psicopedagogia e da Arteterapia. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 18, n. 17, p. 83-105, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000200007. Acesso em: 19 set. 2020.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZENARO, Mariana Pereira et al. Estrutura e coerência da narrativa oral de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Codas**, São Paulo, v. 31, n. 6, p1-8, 2019. DOI 10.1590/2317-1782/20192018197. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-17822019000600307&tlng=pt. Acesso em: 16 fev. 2020.