

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

JÚLIA PALAURO DOS SANTOS

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA PESSOAS COM
TDAH**

Porto Alegre

2023

JÚLIA PALAURO DOS SANTOS

**ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA PESSOAS COM
TDAH**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Letras como requisito parcial para a formação em Letras Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Juliana Schoffen

Porto Alegre

2023

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de adaptação do projeto didático “Leitura e diferentes representações de texto” – escrito e colocado em prática por Eduardo Lima Lopes e por Júlia Palauro dos Santos na disciplina de Estágio de Docência em Português I –, utilizando estratégias de ensino específicas para alunos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). Baseando-se nos estudos acerca do TDAH, da educação inclusiva e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), procura-se enfatizar a importância da aproximação do professor com os estudantes com o transtorno a fim de realizar uma aula acessível a todos os alunos do ensino regular da educação básica. Além disso, o intuito do projeto é também ajudar os professores de língua portuguesa a ensinar o gênero textual conto fantástico por meio de diferentes estratégias de ensino.

Palavras-Chave: educação inclusiva, ensino de língua portuguesa, TDAH, conto fantástico.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo presentar sugerencias de adaptación del proyecto didáctico *“Leitura e diferentes representações de texto”* – escrito e impartido por Eduardo Lima Lopes y por Julia Palauro dos Santos en la asignatura de Prácticas de Docencia en Portugués I –, utilizando estrategias de enseñanza específicos para alumnos con trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH). Basado en los estudios acerca del TDAH, de la educación incluyente y en la *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, se busca enfatizar la importancia de proximidad entre el profesor y el estudiante con el trastorno con el propósito de hacer una clase accesible a todos los alumnos de la enseñanza regular de la educación básica. Además de eso, el eje central del proyecto también es ayudar a los profesores de lengua portuguesa con la enseñanza del género textual cuento fantástico a través de distintas estrategias de enseñanza.

Palabras-Clave: educación incluyente, enseñanza de lengua portuguesa, TDAH, cuento fantástico.

O conceito “neurodiversidade” tenta salientar que a “conexão neurológica” (neurological wiring) atípica (ou neurodivergente) não é, como vimos, uma doença a ser tratada e se for possível curada. Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras).

Francisco Ortega

Agradecimentos

Agradeço primeiramente aos meus pais, Ruth Jaqueline Palauro e Vilson Pereira dos Santos, que sempre me incentivaram a estudar e me apoiaram na escolha de estudar e trabalhar na área da educação. Vocês foram muito importantes na minha formação como pessoa e como cidadã, sempre me incentivando a me tornar um ser humano melhor.

À professora Mônica Nariño Rodríguez, que, desde que me conheceu, me auxiliou e me apoiou a entrar no mundo acadêmico, me ajudando a conseguir uma bolsa de iniciação científica, mesmo que voluntária, e bolsas que visam oportunizar o estudante de Letras a ter contato e experiência com a realidade da sala de aula, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE). Todas essas bolsas foram de grande ajuda na construção da minha carreira como profissional de Letras e agradeço imensamente todas as oportunidades que tive de trabalhar ao seu lado.

À minha orientadora, Juliana Schoffen, por dedicar parte do seu tempo na orientação do meu TCC, me ajudando com o tema do TDAH e da neurodiversidade. E também por ser uma profissional incrível, que incentiva seus alunos a serem professores dedicados e engajados com a realidade dos alunos.

À minha melhor amiga, Nikolle Marya Lima da Silva, que sempre me apoiou e acreditou em mim, nunca me deixando desistir dos meus sonhos. Obrigada por fazer parte do meu trajeto até aqui!

Ao meu namorado Victor Farias Barbosa, por sempre estar ao meu lado, me apoiando, acreditando em mim e me incentivando a continuar.

Às minhas amigas Alessandra Neuberger de Lima, Aryelle da Luz dos Santos, Bruna Riffel, Carolina Michalski Bello, Giovana Horn, Júlia Folle Alves e Sophia Bianchi de Melo Cunha, por me acolherem e fazerem parte do meu cotidiano acadêmico, compartilhando conhecimentos, experiências e momentos incríveis.

Por fim, aos alunos que tive ao longo de todo esse tempo, já que vivenciei uma realidade diferente com cada grupo e, também, aprendi muitas coisas com cada um.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figuras

Figura 1 - Diretrizes do Desenho Universal da Aprendizagem.....	29
---	----

Quadros

Quadro 1 - Campos da Atuação Social.....	17
Quadro 2 - Diferentes redes neurais para a aprendizagem.....	28
Quadro 3 - Grade Avaliativa.....	39
Quadro 4 - Avaliação entre pares.....	45
Quadro 5 - Comparativos.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDA – Associação Brasileira do Déficit de Atenção

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DDA – Distúrbio do Déficit de Atenção

DUA – Design Universal da Aprendizagem

DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EF – Ensino Fundamental

LP – Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEDUC – Secretaria da Educação

SQ4R - Survey, Questions, Read, Recite, wRite e Review

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UNESCO – A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. Introdução.....	9
2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	11
2.1. Breve história da disciplina língua portuguesa.....	11
2.2. Documentos Oficiais.....	13
2.3. Língua Portuguesa.....	17
3. O ESTUDANTE COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE.....	20
3.1. O que é TDAH?.....	20
3.2. Influências do TDAH na aprendizagem.....	22
3.3. Educação Inclusiva.....	22
4. ESTRATÉGIAS E PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA O ENSINO INCLUSIVO.	25
4.1. Estratégias de ensino para pessoas com TDAH.....	25
4.2. Considerações sobre as estratégias.....	31
5. PROPOSTAS DE ATIVIDADES.....	32
5.1. Contexto.....	32
5.2. Estratégias utilizadas.....	34
5.3. Atividades.....	36
5.4. Discussão da proposta.....	47
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53
APÊNDICE A.....	54
APÊNDICE B.....	66

1. Introdução

Os estudantes com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) sempre estiveram presentes na educação básica, contudo, nos últimos anos, percebe-se um aumento do diagnóstico mais preciso desses alunos, o que faz com que nós, professores, percebemos a necessidade de adaptar nossas aulas para esse público-alvo da educação inclusiva. Esses estudantes possuem uma demora para conseguir se envolver e compreender determinados conteúdos, alguns mais do que outros. Além disso, o TDAH faz com que, durante a leitura de textos, os alunos saltem parágrafos ou esqueçam do que leram no parágrafo anterior. Isso deve ser considerado principalmente para professores de língua materna, pois o texto é o objeto de ensino das aulas de língua portuguesa: muitas vezes, pessoas com TDAH se perdem na leitura ou não conseguem fixar sua atenção e isso acaba prejudicando sua interpretação textual¹. Assim, o fato de que a interpretação textual desses alunos seja comprometida pelo transtorno que possuem é um alerta para professores de língua materna, uma vez que é nosso papel ajudá-los a ler e compreender bem os diferentes gêneros textuais, já que a interpretação não está presente apenas em nossa disciplina, mas permeia todas as outras. Isso não quer dizer que os professores de outras disciplinas não devem se responsabilizar pelo ensino das pessoas com TDAH – obviamente devem fazê-lo! –, contudo, a responsabilidade de “ensinar a interpretar” é jogada para o professor de português. É nossa tarefa, portanto, não deixar esses estudantes para trás, não deixar que eles se sintam excluídos das aulas e, conseqüentemente, se sintam incompetentes.

Outra motivação para a realização deste trabalho se deu pela não existência de documentos oficiais que guiem professores para ensinar tais estudantes, uma vez que a BNCC apenas cita a importância de uma educação inclusiva, entretanto não diz como colocar isso em prática (BRASIL, 2018, p. 15-16). Além disso, as leis brasileiras não dizem exatamente quais adaptações devem ser feitas nas aulas para esse público-alvo e, por isso, os professores muitas vezes necessitam realizar cursos e estudos por conta própria. A Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica, diz que é dever da escola preparar os professores e adaptar o currículo para a

¹ Entendo a interpretação textual como a capacidade de fazer inferências a partir do texto.

educação especial, entretanto, sabemos que a realidade não é essa. Na maioria das vezes, o estudante acaba recebendo materiais diferentes do resto da turma e, mais uma vez, isso faz com que ele se sinta excluído. Enquanto isso, os professores não se sentem capacitados para lidar com esse público alvo porque a faculdade de licenciatura não nos prepara suficientemente para isso. Há, portanto, a necessidade de pensar em um ensino que abarque todos os estudantes.

Acredito que se faz necessário falar sobre inclusão. Percebi isso pois tenho um aluno que tem TDAH e percebo a dificuldade de interpretação com textos que não tenham estímulos visuais junto, ou seja, que não são quadrinhos. Além disso, sempre me preocupei com a educação inclusiva, principalmente por possuir dificuldade quando mais nova, por ser uma criança muito retraída e que não conseguia falar com as outras pessoas, seja em público ou não. A fobia social, embora não seja uma disfunção ou uma deficiência, também se insere na educação inclusiva, pois é necessário encontrar uma maneira de entender esse estudante e fazer com que ele entenda o conteúdo, mesmo que não seja capaz de dizer isso ao professor. Em situações de apresentação de trabalhos, eu sempre desmaiava ou gaguejava e isso causava riso por parte dos colegas. Hoje, felizmente, isso está resolvido e eu não tenho mais essas dificuldades. Outra motivação pessoal para me inserir nesse tema é a gama de amigos neurodivergentes e com transtornos (autismo, TDAH, bipolaridade, depressão e ansiedade) que eu tenho e que sempre compartilharam comigo a angústia de se sentir excluído da sala de aula e de não conseguir compreender o conteúdo como os demais colegas.

Nesse sentido, meu trabalho tem como objetivo contribuir para o ensino inclusivo nas aulas de língua portuguesa, possuindo como enfoque os estudantes com TDAH, por meio da adaptação do projeto de ensino “Leitura e diferentes representações de texto” produzido e realizado por Eduardo Lopes e por mim durante a disciplina de Estágio de Docência em Português I, sob orientação da professora Lúcia Rottava, em turma do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre, com duração de vinte horas aula (20h/a). Assim, na próxima seção, falarei brevemente acerca do ensino de língua portuguesa no Brasil, dos documentos oficiais que orientaram e que atualmente orientam o ensino de língua portuguesa, além dos fundamentos teóricos que norteiam a importância e o papel do ensino de português na escola. No terceira seção, irei discorrer sobre o

ensino para pessoas com TDAH, onde explico o que é o transtorno, como ele influencia a aprendizagem e o que é a educação inclusiva. O quarta seção é destinado a falar sobre as estratégias de ensino para pessoas com TDAH, enquanto o quinto é destinado às estratégias de ensino para pessoas com TDAH na aula de língua portuguesa, onde realizo a adaptação do projeto “Leitura e diferentes representações de texto” e faço reflexões acerca da proposta. Por fim, na seção seis, farei uma síntese acerca das influências do TDAH na aprendizagem e sobre a adaptação do projeto.

2. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, irei discorrer brevemente sobre o ensino da disciplina de língua portuguesa (LP) segundo os documentos oficiais brasileiros orientadores do ensino: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Além disso, trarei os fundamentos teóricos que norteiam a importância e o papel do ensino de língua portuguesa na escola.

2.1. Breve história da disciplina língua portuguesa

Na Europa dos séculos XVII e XVIII, “as línguas dos Estados-nação adquiriram maior status na constituição dos saberes escolares”, já em Portugal, “algumas gramáticas também davam sinais de um ensino simultâneo do latim com o português europeu” e a reforma pombalina foi “a maior responsável pelo ensino obrigatório da língua portuguesa em Portugal e no Brasil” (Bunzen, 2011, p. 890-891). De acordo com Soares (2002, p. 159), o ensino da gramática da língua portuguesa sucedeu a tradição do ensino do latim. Apenas em 1838 a língua nacional foi colocada como principal objeto de ensino das aulas de Gramática Nacional (Pfromm Neto et al., 1974, apud Bunzen, 2011, p. 893-894). Todavia, segundo Razzini (2000, p. 38), a gramática geral, ou gramática filosófica, comparou o vernáculo com o latim por quase todo o século XIX.

Segundo Razzini (2000, p. 42), em 1855, houve a entrada de duas disciplinas escolares no currículo, Leitura e Recitação de Português e Exercícios Ortográficos, para o 1º ano do secundário no Colégio Pedro II. A criação dessas disciplinas acarretou o ensino e o estudo de textos de autores nacionais e a uniformização da escrita, porém era necessária a utilização de livros extras de gramática, visto que

apenas no século XX foram criados os primeiros documentos oficiais sobre a ortografia portuguesa (Razzini, 2000, p. 42). Ainda de acordo com Razzini (2000, p. 44), nos exercícios de escrita, os alunos deveriam escrever utilizando uma linguagem rebuscada e imitando o modelo de escrita de seu professor.

Na década de 1930, com a fundação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, houve mudanças nos programas oficiais e nas disciplinas escolares (Bunzen, 2011, p. 896). Assim,

a disciplina de Português deveria trabalhar a leitura de textos literários, pois eles “disciplinam a inteligência” e ajudam/previnem os alunos das possíveis dificuldades de redação. Os textos eram “cuidadosamente escolhidos” para que os alunos realizassem atividades com o vocabulário, ortografia e fatos gramaticais, partindo das “observações feitas pelos alunos (Bunzen, 2011, p. 896).

Ainda segundo Bunzen (2011, p. 897), a década seguinte foi marcada pelo sentimento nacionalista, que colocava em evidência a necessidade do ensino da língua literária. Já em 1951, o Programa de Português objetivava a capacidade do aluno de ler e escrever da forma correta, além da missão do docente em fazer o aluno se apaixonar pela língua pátria e pela literatura. Dez anos depois, com a Lei n. 4024 de 61, o ensino de português foi perdendo seu caráter rígido. Tal lei, contudo, foi suspensa em 1971 pelo Governo Militar, que passa a basear o ensino a partir da tendência tecnicista (Bunzen, 2011, p. 898-900). Tudo isso muda com o fim dos anos 80:

O fim dos anos 80 encontra-se então marcado pela crítica acadêmica às propostas dos livros didáticos de língua materna, pela expansão das propostas curriculares estaduais para o ensino de Português e pelas discussões impulsionadas pelo Decreto Presidencial n. 91.372, de 1986, que: (i) estabelece Diretrizes que promovem o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, sugerindo mudanças nas práticas curriculares e na política de ensino de língua; (ii) recupera a denominação Português e não mais Comunicação & Expressão em Língua Portuguesa. (Bunzen, 2011, p. 903-904)

O século XX fecha com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, que promovem um ensino contextualizado, crítico e reflexivo, colocando os gêneros do discurso como o centro da disciplina de língua portuguesa, o que vai contra o ensino tradicional de LP. Inclusive, vemos explicitamente uma menção às críticas contra o ensino tradicional feito pelos acadêmicos dos anos 80 dentro dos PCN, apontando problemas no ensino que vinha tendo lugar nas escolas, tais como:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente — uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada” (BRASIL, 1998, p. 18).

Por fim, no século XXI, após uma série de revisões², é publicada, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7).

Ou seja, a partir de 2018, há a necessidade de o currículo escolar seguir os fundamentos da BNCC. As aulas, não apenas de língua portuguesa mas de todas as áreas do conhecimento, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, devem estar de acordo com esse documento.

2.2. Documentos Oficiais

Como justificativa para o ensino da língua portuguesa, os PCN colocam o domínio da linguagem como essencial para uma participação social plena, uma vez que é com e pela linguagem que participamos do mundo (Brasil, 1998, p. 19). Tal concepção de linguagem está atrelada à teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, que não está formalmente citada no corpo de seu documento, porém é possível encontrá-la nas referências. Ademais, a BNCC também utiliza a teoria bakhtiniana como fundamental para o ensino de língua portuguesa, uma vez que as concepções teóricas de Bakhtin permeiam ambos os documentos, principalmente quando pensam no ensino contextualizado, crítico e reflexivo da língua a partir dos gêneros discursivos, com o objetivo de formar cidadãos aptos para viver em sociedade,

² Em 2017, houve a publicação da Lei 13.415 que estabelece o Novo Ensino Médio e a homologação da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2018, a BNCC foi homologada para o Novo Ensino Médio.

compreendendo os discursos que permeiam seu entorno. Afinal, o papel da escola é “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania” (Brasil, 1998, p. 19).

Além disso, tanto os PCN (1998) quanto a BNCC (2018) trazem conceitos de língua que regem seus documentos. Segundo os PCN, a

língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Apreendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (Brasil, 1998, p. 19).

É importante também destacar que a disciplina de língua portuguesa possui dois eixos básicos, são eles “o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem” (Brasil, 1998, p. 34). Dito isso, o eixo USO diz respeito ao processo de interlocução, enquanto o eixo REFLEXÃO, intrinsecamente ligado ao eixo USO, refere-se à análise do funcionamento da língua em situações comunicativas (Brasil, 1998, p. 36). Para tanto, é fundamental considerar tais eixos na elaboração de aulas para o ensino de língua, uma vez que

considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar os aspectos que serão abordados. Isso favorece a revisão dos procedimentos e dos recursos lingüísticos utilizados na produção e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras (BRASIL, 1998, p. 34).

Ou seja, a utilização dos eixos básicos é de extrema relevância para a progressiva avaliação do aluno e para a elaboração de aulas que visem contemplar as necessidades dos alunos. Afinal, não faz sentido dar uma aula de um conteúdo avançado para um grupo que ainda não possui os conhecimentos necessários para tal. Apenas analisando como o aluno fala, escreve, lê e interpreta enunciados é que percebemos quais são suas facilidades e suas dificuldades (Brasil, 1998, p. 37).

Ademais, tanto a produção quanto a leitura de um texto implicam a utilização de diversas outras tarefas. Por exemplo, para a escrita são necessários conhecimentos lingüísticos distintos, o planejamento do texto, a revisão, enquanto que para a leitura são necessárias atividades como “pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e

validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero” (Brasil, 1998, p. 38).

A partir de 2018, com a publicação da BNCC, os PCN não estão mais em vigência. Contudo, é importante falar deles pois, como vimos na seção passado, algumas coisas que foram escritas nos PCN também aparecem na BNCC, como o mesmo conceito de língua e linguagem e a utilização do texto como objeto de ensino das aulas de língua portuguesa.

Assim, a BNCC (2018, p. 67) reitera o conceito de língua e linguagem posto pelos PCN, retomando o conceito de linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). Ademais, ambas propõem o texto como objeto de ensino da aula de língua portuguesa e a abordagem a partir da perspectiva enunciativo-discursiva (Brasil, 1998, p. 23; Brasil, 2018, p. 17). A escolha do texto como objeto de ensino de língua portuguesa e de sua abordagem a partir da perspectiva enunciativo-discursiva estão, portanto, intrinsecamente ligados ao objetivo de formar os estudantes para viver na sociedade, uma vez que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2003, p. 261).

A partir disso, a BNCC destaca um conceito fundamental que permeia toda a base: as competências. Segundo a BNCC, a

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Por isso, há a divisão entre as competências gerais da BNCC e as competências específicas de cada área do conhecimento, sendo que as competências gerais estão refletidas nas competências referentes a cada disciplina escolar. Resumidamente, as competências referentes à área de língua portuguesa são: a compreensão da língua como fenômeno histórico, social, cultural, heterogêneo variável e sensível aos contextos de uso; o reconhecimento da língua como essencial para a construção de identidades; a apropriação da linguagem escrita; a leitura, a escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos,

compreendendo-os de forma autônoma, fluente e crítica; a compreensão dos fenômenos de variação linguística, respeitando as variedades linguísticas e abdicando preconceitos; o emprego, nos diferentes contextos comunicativos, de variedades e estilos de linguagem correspondentes ao contexto comunicativo; a análise de informações, argumentos e opiniões presentes nas interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se de forma ética e crítica em relação a qualquer conteúdo preconceituoso que fira os direitos humanos; o reconhecimento do texto como local de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias; a seleção de textos e de livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais; o envolvimento em práticas de leituras literárias que desenvolvam o senso estético para fruição, valorizando tanto a literatura como outras manifestações artístico-culturais; a mobilização das práticas da cultura digital, distintas linguagens, mídias e ferramentas digitais para aumentar as formas de produção de sentidos, aprender a refletir sobre o mundo e realizar projetos autorais (Brasil, 2018, p. 85).

Além disso, a BNCC também coloca as competências e as habilidades em conjunto com diferentes campos de atuação da vida humana. Ou seja, cada habilidade se refere a um ou mais campos de atuação da vida humana, tais como: campo da vida cotidiana, campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo da vida pública e campo jornalístico-midiático (Brasil, 2018, p. 493). Dito isso, cada um desses campos deve ser trabalhado nos diferentes períodos da escola, como podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 1 - Campos da Atuação Social

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

(Fonte: Brasil, 2018, p. 493)

Embora fale sobre as distintas áreas do conhecimento e seja um documento que rege suas formas de ensino, a BNCC nada fala sobre como ensiná-las para pessoas com deficiência. Nas suas primeiras páginas, o documento cita apenas o pacto federativo e explica que a educação deve ter o foco na equidade. No que diz respeito às pessoas com deficiência, a BNCC diz que devemos planejar aulas inclusivas:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade (...) requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015³). (BRASIL, 2018, p. 15-16).

Porém, é apenas isso o que o documento fala sobre o ensino para o público-alvo da educação inclusiva. Ou seja, ele não diz de que maneira realizar esses planejamentos, o que acaba sendo uma dificuldade para os professores quando se deparam com os estudantes que precisam ter aulas adaptadas à sua deficiência ou ao seu transtorno.

2.3. Língua Portuguesa

Os principais conceitos teóricos e metodológicos que norteiam o projeto proposto têm como base fundamental a teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos.

³ BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: . Acesso em: 23 mar. 2017.

Isso quer dizer que a língua e a linguagem são, segundo Bakhtin (2006, p. 15), dialógicas, ou seja, de ordem social e intrinsecamente relacionadas às condições de comunicação, que estão estritamente ligadas às organizações sociais. Com isso, a língua e a linguagem são, portanto, também de ordem ideológica:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico* (BAKHTIN, 2006, p. 30, grifos do autor).

Essa concepção de língua e linguagem converge com as concepções tanto dos PCN como da BNCC, como visto na seção anterior, uma vez que ambos os documentos veem a língua como um fenômeno histórico, social e que reflete a forma como as pessoas interpretam a realidade (Brasil, 1998, p. 19).

A partir disso, como a língua se dá por meio de enunciados, que ocorrem tanto de maneira escrita como oral (Bakhtin, 2003, p. 261), a concepção de texto ocorre da mesma forma: são criados e interpretados em um contexto social específico, também ligados a uma determinada estrutura social. Portanto, tanto o texto oral como o escrito, que são a representação da língua em uso, são de ordem ideológica. Assim, cada enunciado é uma resposta aos enunciados anteriores a ele (Bakhtin, 2003, p. 296-297).

A partir do exposto, é importante destacar que é exatamente por isso que o texto é o objeto de ensino da aula de língua portuguesa, pois não é eficiente estudar a língua de maneira descontextualizada, ou seja, a partir de frases tiradas de contexto (Simões et al, 2012, p. 47). Dito isso, segundo Geraldi (1984, apud Rojo, 2008, p. 89), o texto não deveria ser apenas um pretexto para práticas tradicionais do ensino de língua portuguesa, mas sim deveria ser o objeto de práticas de leitura e de produção.

Além disso, o conceito de leitura adotado também está intrinsecamente ligado à teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, visto que, durante a produção do enunciado, tanto o ouvinte como o leitor não o compreende de forma passiva, mas de maneira ativa (Bakhtin, 2003, p. 271). Bakhtin não usa exatamente a palavra leitor, porém podemos pensar da mesma maneira, uma vez que a escrita também é uma representação da língua:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Ou seja, enquanto lemos um texto, já estamos criando nossas opiniões acerca dele, independente de quais sejam elas.

Simões et al (2012, p. 47) dissertou acerca das competências que são desenvolvidas a partir da atividade leitora, tais como: a compreensão de que todo texto possui um autor, que possui uma determinada visão de mundo, levando em consideração seu contexto histórico e concreto; e a reação a tal visão de mundo e aos valores presentes no texto, a fim de tomar uma atitude responsiva em relação a ele.

A partir disso, a análise linguística adotada segue as normas da BNCC, que adota a percepção enunciativo-discursiva de linguagem (Brasil, 2018, p. 67). Portanto, como já visto anteriormente, a BNCC percebe a língua e a linguagem como fenômenos sociais, coloca o texto como objeto de ensino da língua portuguesa, considerando seu contexto de produção em diversas mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67). Isso quer dizer que a leitura

é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. “ (BRASIL, 2018, p. 70).

Tal concepção é fundamental para o desenvolvimento da adaptação do projeto proposto, visto que o eixo Eixo da Produção de Textos permeia o projeto. Este eixo, segundo a BNCC, “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018, p. 74). O objetivo da leitura na aula de língua portuguesa deve ser, portanto, “resgatar (...) a possibilidade de a leitura converter-se em construção de sentidos” (Simões et al, 2012, p. 47).

Além da leitura, é importante ter em vista o papel da escrita na aula de LP, que envolve saber ordenar as partes do texto, as informações e empregar recursos linguísticos e multissemióticos de maneira apropriada, sempre levando em consideração o estilo e a construção do gênero discursivo (Brasil, 2018, p. 75).

Por fim, a avaliação formativa é o método adotado para a avaliação dos alunos. Segundo Luis (2003, p. 37), a avaliação formativa é um

processo contínuo de reflexão crítica, de informação e interpretação sobre a realidade, de investigação, de efetivação das finalidades educativas e de combustível para apontar necessidades de mudança.

O projeto proposto neste trabalho, portanto, abarca as concepções teóricas citadas nesta seção, levando em consideração a especificidade de cada aluno e, em especial, a dos alunos com TDAH.

3. O ESTUDANTE COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE

Nesta seção, irei explicar especificamente sobre o que é educação inclusiva e o que é o transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), e como esse transtorno influencia a aprendizagem. Tais explicações são de extrema importância para compreender as estratégias e propostas de ensino para este público, tendo em vista as particularidades destes indivíduos.

3.1. O que é TDAH?

O transtorno de déficit de atenção com hiperatividade é marcado por desenvolvimentos cognitivos e comportamentais atípicos que ocorrem em pessoas de diferentes faixas etárias, fazendo com que sua hiperatividade e concentração ocorram de maneiras distintas dos demais indivíduos. Em outras palavras, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5):

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento. (...) O TDAH costuma persistir na vida adulta, resultando em prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional (DSM-5, p. 32).

De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) (2016), por vezes, o TDAH também pode ser chamado de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). Ainda segundo a ABDA, os “meninos tendem a ter mais sintomas de hiperatividade e impulsividade que as meninas, mas todos são desatentos”.

Ademais, é importante lembrar que “o TDAH não é considerado deficiência, e sim disfunção. Todavia, como não há lei específica para transtornos disfuncionais, alguns juristas se apoiam também no Estatuto das pessoas com deficiência, com base na lei da ‘similaridade’.” (ABDA, 2016).

Segundo Barkley (2008, p. 9-10), existem algumas características predominantes em pessoas com TDAH. Uma delas é a dificuldade em inibir respostas e em controlar impulsos, o que se demonstra quando a pessoa costuma não pensar antes de agir, na sua dificuldade em esperar sua vez de fazer alguma coisa ou quando conversa com outras pessoas – a última característica está atrelada à característica anterior (dificuldade em esperar), pois a pessoa com TDAH vai cortar o assunto e falar ao mesmo tempo que os demais interlocutores. Outra característica importante é a necessidade de estímulo, o que acaba sendo visto como uma inquietação por parte da pessoa; isso se observa quando a pessoa mexe em um objeto de forma repetitiva, mexe os pés, se balança ou corre, por exemplo. Em adultos, ainda, foi observado que eles costumam se ocupar ou fazer alguma coisa, sendo, portanto, muito difícil que consigam se manter quietos. Existe uma característica que está ligada com a falta de concentração durante a execução de tarefas em que, muitas vezes, se sentem entediados durante sua realização ou sentem que ela é demorada ou repetitiva. Uma característica que está ligada tanto com a falta de concentração quanto a hiperatividade é o esquecimento, a dificuldade em lembrar de executar tarefas. Além disso, algo que não é muito conhecido é que há o “atraso no desenvolvimento da linguagem interna (a voz da mente) e na obediência às regras” (BARKLEY, 2008, p. 11). Essa última característica está intrinsecamente ligada à dificuldade da compreensão leitora, principalmente quando se trata de leituras longas, complexas ou que o indivíduo julgue não serem interessantes.

A partir do exposto, conhecemos a definição do TDAH e suas principais características. Tendo em vista que a última característica citada está intrinsecamente ligada à capacidade de leitura do indivíduo com TDAH, isso deve ser levado em conta nas aulas de língua portuguesa. Com isso em mente, podemos falar mais profundamente sobre como o TDAH interfere na capacidade de aprendizagem.

3.2. Influências do TDAH na aprendizagem

Como vimos no tópico anterior, é importante ter em mente que as características da pessoa com TDAH interferem em sua aprendizagem, uma vez que seus desenvolvimentos cognitivos e comportamentais são distintos das demais pessoas. A partir disso, percebemos que os alunos com TDAH podem se dispersar mais facilmente durante a aula — mexendo no celular, desenhando em seu caderno, olhando para a janela ou ouvindo as conversas de seus colegas, por exemplo —, assim como também podem ser mais agitados — se mexendo ou brincando com um lápis ou uma caneta, sendo que isso não necessariamente tira sua atenção, embora possa fazê-lo, mas o ajuda a colocar atenção em alguma coisa (BARKLEY, 2008, p. 11-13). Vimos também que o estudante com TDAH possui dificuldade em esperar e em pensar antes de agir, o que pode fazer com que ele inconscientemente corte a fala de um colega ou do professor ou com que ele responda uma pergunta sem ela ter terminado ou sem ele ter levantado a mão para respondê-la.

Barkley (2008) também fala sobre a possibilidade do transtorno fazer com que algumas pessoas desenvolvam deficiência de aprendizagem ao longo de suas vidas. Segundo pesquisa feita pelo psicólogo, “a maioria deles (pessoas com TDAH) certamente experimentou problemas com o desempenho na escola, com até 30 a 50% reprovado pelo menos uma vez, e 20 a 36% jamais concluindo o ensino médio.” (Barkley, 2008, p. 15). Isso demonstra a importância dos docentes pensarem em aulas inclusivas, nas quais o estudante com TDAH consiga obter um bom desempenho tal qual os demais estudantes.

3.3 Educação Inclusiva

Pensando que a escola deve ser um lugar para incluir todos os indivíduos, devemos pensar na educação inclusiva, que abarca tanto pessoas com deficiência como algumas pessoas sem deficiência que também possuem alguma dificuldade na aprendizagem. Afinal, segundo o Centro Nacional de Reestruturação e Inclusão Educacional (1994):

"Educação inclusiva significa provisão de oportunidades equitativas a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências severas, para que eles recebam serviços educacionais eficazes, com os necessários serviços

suplementares de auxílios e apoios, em classes adequadas à idade em escolas da vizinhança, a fim de prepará-los para uma vida produtiva como membros plenos da sociedade." (CENTRO NACIONAL DE REESTRUTURAÇÃO E INCLUSÃO EDUCACIONAL, 1994 apud Sasaki, 1999, p. 122).

Ademais, segundo o Documento das Nações Unidas, Resolução 37/52 de 3.12.1982, a educação inclusiva não deve ocorrer somente em escolas especializadas para pessoas com deficiência mas principalmente no sistema escolar comum (Organização das Nações Unidas, 1982, apud Sasaki, 1999, p. 118). A partir disso, devemos oferecer um ensino inclusivo não apenas aos alunos com TDAH, mas a todos.

Globalmente, a Declaração de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994) desempenha um papel fundamental no apoio à inclusão nas escolas. Esse documento assegura o acesso universal à educação para todas as crianças, destacando que é por meio da prática da inclusão que os alunos com deficiência têm a oportunidade de atingir seu potencial máximo em termos de progresso educacional e integração social (UNESCO, 1994).

No Brasil, por muito tempo, a educação inclusiva era chamada de educação especial. Desse modo, segundo o Art. 58 da Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013).

Em 2001, com a Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica, fez-se necessária a inclusão de alunos público-alvo da educação inclusiva na educação básica:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

(...) Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

(...) Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 1).

Assim, segundo a Resolução, o público-alvo da educação especial são os estudantes que, durante o processo educacional, mostrarem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 2).

Nesse sentido, o TDAH entra no grupo de dificuldades de aprendizagem que impedem o acompanhamento do estudante nas atividades de ensino e que não é vinculada a uma causa orgânica específica.

Desse modo, a Resolução diz que as escolas da rede regular de ensino devem providenciar para suas classes comuns:

- I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
- II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
- III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001, p. 2).

Ainda, segundo Art. 2º do Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, a educação especial tem o dever de garantir serviços de apoio especializado voltado a terminar com as barreiras que possam impedir o processo de escolarização de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Mais tarde, a Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional da Educação (PNE) e tem como meta

- universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais,

classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

No entanto, tais aspectos nem sempre são cumpridos e, por isso, o professor, ao se deparar com um aluno público-alvo da educação inclusiva, se sente perdido, sem saber o que fazer. Por isso, o professor muitas vezes acaba buscando se especializar por conta própria.

4. ESTRATÉGIAS E PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA O ENSINO INCLUSIVO

Nesta seção, falarei sobre as estratégias de ensino para pessoas com TDAH e sobre propostas para o ensino de língua portuguesa destinadas a estudantes com TDAH.

4.1. Estratégias de ensino para pessoas com TDAH

Segundo Barkley (2008), é necessário conhecer algumas atividades que podem ser feitas para estimular a aprendizagem do estudante com TDAH. Assim sendo, destacarei algumas.

A primeira delas é colocar no quadro lembretes, dicas ou sugestões do que deve ser feito, visto que o estudante pode se dispersar e não colocar muita atenção (BARKLEY, 2008, p. 101). Dessa forma, é importante colocar instruções no quadro do que deve ser feito em vez de somente falar.

Outra atividade possível é utilizar um sistema de recompensas, como receber alimentos, brinquedos ou alguns privilégios. Assim, sabendo que irá receber uma recompensa, o estudante com TDAH se sentirá desafiado e participará mais da aula e realizará mais as atividades (BARKLEY, 2008, p. 101).

De acordo com Barkley (2008, p. 103), algumas atividades que estão ligadas à realização de exercícios de aula são: não passar vários exercícios de uma vez, mas aos poucos e com um pequeno período de pausa entre cada um, intercalar atividades atrativas com menos atrativas — por exemplo, fazer uma atividade mais dinâmica e depois uma atividade mais silenciosa — e não pedir que façam em casa atividades inacabadas em aula. Este último é de difícil execução, visto que às vezes não há muito tempo para fazer tudo o que queremos fazer em aula, porém é importante para o estudante com TDAH, pois ele pode se esquecer de terminar a tarefa em casa, o que também prejudica sua aprendizagem. Além disso, uma sugestão importante que Barkley (2008, p. 106) dá é colocar as tarefas mais difíceis

para os primeiros momentos da aula, visto que o aluno vai se dispersando mais com o passar do tempo.

Barkley (2008, p. 104) também cita a tutoria de pares, que também ajuda no desempenho dos estudantes com TDAH. Nessa atividade, os alunos devem formar duplas onde um deve ser o tutor e o outro o aluno e eles devem intercalar esses papéis, utilizando o conteúdo que estão estudando. Além disso, Barkley (2008, p. 106) também sugere que o aluno com TDAH leia textos utilizando o sistema “SQ4R”, que é composto por quatro partes: ler, recitar, escrever e revisar (em primeiro lugar, então, o estudante deve ler o texto, em seguida, recitá-lo, escrever o que compreendeu e, por fim, revisar o texto e as anotações). Ambas as atividades combinadas formam algo interessante, pois o aluno irá explicar o que leu para o colega. Assim, a partir da explicação do colega, o estudante com TDAH poderá perceber detalhes do texto que não havia percebido antes. Além disso, o estudante com TDAH, ao explicar sua interpretação para o colega, exercitará mais a lembrança do conteúdo lido, evitando esquecer-se facilmente. Ainda sobre leitura de textos, Barkley (2008, p. 103) sugere que o estudante utilize marca-textos coloridos a fim de grifar os pontos principais do texto.

Por fim, Barkley (2008, p. 106) diz ser importante permitir que o estudante faça alguma inquietação na sala de aula, como, por exemplo, deixar um espaço para que o estudante possa caminhar, deixar que ele mexa em um objeto ou deixar que ele faça exercícios individuais usando fones de ouvido. Tais atividades podem fazer com que o estudante se concentre mais, a depender de suas particularidades pessoais.

Além dessas sugestões, Sasaki (1999) traz como umas das melhores práticas emergentes na educação uma educação multicultural e que reconheça as diferentes formas de aprendizagem. O autor também cita algumas práticas para estudantes com algumas condições específicas. Por exemplo, para estudantes com distúrbios de comportamento, como as pessoas com TDAH, ele diz que o professor deve:




- Designar responsabilidades especiais.
- Identificar os pontos fortes deles.
- Ignorar comportamentos inadequados, quando possível.
- Focalizar os pontos bons e elogiá-los.

· Formar grupos de aprendizado cooperativo com instruções e metas bem claras. (SASSAKI, 1999, p. 126).

Enquanto isso, para o estudante que possui dificuldade de aprendizagem, o professor deve “Oferecer adaptações que o estudante usa na escola: caneta lumicolor para acompanhar leitura em livro, tarefas simplificadas, recursos visuais etc.” (Sasaki, 1999, p. 126). Além disso, a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA) (2023) também diz ser importante “Modificar, simplificar o texto do livro de exercícios, (...) usar técnicas de perguntas variadas para dar mais oportunidades de resposta”, além de utilizar mais de um exemplo para explicar um conteúdo.

Outra maneira de adaptação para a sala de aula é utilizando o *Design Universal para Aprendizagem* (DUA), que é definido como “[...] uma estrutura para orientar o design de ambientes de aprendizado que sejam acessíveis e desafiadores para todos” (Cast, 2018, apud Agostini e Renders, 2021, p. 495). Ou seja, o DUA tem como objetivo considerar o ambiente durante o processo de aprendizagem, tornando a educação acessível às diversas formas que os alunos aprendem. Então, não objetiva interferir na forma como os estudantes aprendem, mas sim no ambiente de aprendizagem, uma vez que o ambiente é flexível e interfere na forma como aprendemos e como ensinamos (Agostini e Renders, 2021, p. 495). A partir disso, o DUA criou um modelo flexível de suporte ao planejamento educacional, considerando a diversidade dos alunos. Esse modelo propõe princípios, diretrizes e pontos de verificação fundamentados nas três principais redes neurais de aprendizagem, como evidenciado no quadro abaixo:

Quadro 2 - Diferentes redes neurais para a aprendizagem

		
Redes de Reconhecimento O "o quê" aprender	Redes Afetivas O "porquê" aprender	Redes Estratégicas O "como" aprender
Relacionam-se com a coleta, identificação e análise das informações através dos sentidos, transformando essas informações em conhecimento, por meio da associação das novas informações às antigas.	Relacionam-se com as emoções, motivações, capacidade de autorregulação e como os alunos monitoram o ambiente interno e externo para definir prioridades. São responsáveis pelo significado emocional e motivacional do ambiente ao nosso redor, motivando e priorizando o que fazemos e aprendemos.	Relacionam-se com a definição de metas, de ações de longo prazo, planejamento, execução, monitoramento do progresso e correção no percurso quando necessário. São responsáveis pelas funções executivas.

Fonte: AGOSTINI; RENDERS (2021, p. 495).

Dito isso, a estrutura do DUA propõe três princípios orientadores que tem como objetivo reduzir as possíveis barreiras no ambiente de ensino e aprendizagem, visando atender a todos os alunos. Esses princípios são: empregar várias formas de representar o conteúdo; utilizar diversas formas de ação e expressão; e proporcionar múltiplas maneiras de engajamento (Agostini e Renders, 2021; Cast, 2018). Ademais,

O DUA pode ser desenvolvido a partir de três diferentes dimensões: para o sistema de ensino como um todo, com o foco na promoção da colaboração na comunidade escolar; para os alunos, com foco no currículo e na aprendizagem; e para os professores, como uma abordagem curricular de apoio ao planejamento e ensino, sempre com a perspectiva de elevar ao máximo as oportunidades de aprendizagem para todos (AGOSTINI E RENDERS, 2021, p. 496).

Segundo o DUA, então, as aulas devem ser dinâmicas e devem ocorrer com base em reflexões sobre a prática, sempre oportunizando a aprendizagem de todos os estudantes. É necessário, segundo Rosa (2023, p. 51-52), "que professores apresentem os conteúdos de formas abrangentes, oportunizem diversos meios para que estudantes expressem suas compreensões e forneçam diversas formas para

engajar os / as estudantes”. Na figura abaixo, vemos de forma mais completa as Diretrizes do Desenho Universal da Aprendizagem:

Figura 1 - Diretrizes do Desenho Universal da Aprendizagem



Fonte: CAST (2018).

Atividades mais lúdicas, como jogos, irão incentivar mais os estudantes com TDAH a participar das aulas, visto que tais atividades fazem com que o aluno se mantenha mais atento e interessado (FIGUEIRA, 2010 apud RAMIRES, 2022, p. 28). Além dessas atividades, segundo Oliveira (2017, p. 28), “Estímulos visuais são de grande valia, pois à medida que promovem a concentração do aluno, faz com que absorvam o conteúdo linguístico e também despertam sua criatividade.”

Rosa (2023, p. 30-31) explica que é crucial compreender o aprendiz, entendendo seus interesses, para estabelecer uma comunicação eficaz e impulsionar o planejamento de sua jornada educacional, estimulando, assim, seu aprendizado. A dissertação de Rosa (2023) é centrada nos estudantes com o

Transtorno do Espectro Autista (TEA), entretanto, muito do que explicita em sua tese entra em conformidade com as especificidades dos estudantes com TDAH, visto que ambos transtornos possuem convergências entre si e, dentre elas, está o hiperfoco (interesse excessivo em determinado tema). Segundo a ABDA (2016),

Uma pessoa com TDAH, apaixonada por algo, pode desenvolver o hiperfoco. Ela adota uma postura quase obsessiva com tal coisa, que pode até se esquecer de comer, de dormir, e perder o interesse por todo o resto como se a vida dela se resumisse àquilo (ABDA, 2016).

Dessa forma, o que diz Orrú (2019) está também em convergência com as estratégias de ensino para o estudante com TDAH:

Trabalhar por eixos de interesse como ponto principal de partida e valorizando o “ponto ótimo” do aprendiz com autismo é aproveitar ao máximo aquilo que ele se mostra capaz de fazer, é respeitá-lo em suas limitações, é promovê-lo sempre a uma próxima etapa mais complexa e procurando integrar novos saberes relacionados ao eixo de interesse que melhor valorize suas formas de expressar seus sentimentos, seus pensamentos, seus desejos, suas preferências, suas habilidades, suas dificuldades, suas descobertas, sua subjetividade (ORRÚ, 2019, p. 173, apud ROSA, 2023, p. 31).

Deve-se, portanto, respeitar o hiperfoco do estudante e, se possível, trazê-lo para a sala de aula, a fim de que ele se engaje nas atividades e isso sirva como uma mediação para um interesse maior no conteúdo.

Rosa (2023), em sua dissertação, realiza uma análise de uma coleção de pesquisas selecionadas acerca do estudante com TEA e do ensino. Algumas das ações pedagógicas – recursos, atividades e manejo de sala de aula – que facilitam a aprendizagem do aluno com TEA também servem para ajudar a aprendizagem de estudantes com TDAH, tais como: o uso de recursos visuais, como flashcards, atividades de associação de representações semióticas com o registro escrito ou numeral; a produção de cartazes; cartelas com divisões silábicas; atividades lúdicas e jogos, tais como a utilização de músicas, parlendas, leitura de histórias, palavras cruzadas, desenhos; o uso de atividades adaptadas para trabalhar o conteúdo com toda a turma, como desenhar a compreensão de histórias, colagens, produção de cartazes, atividades para resolver situações-problema; atividades de socialização ou trocas sociais, como a realização de atividades em pares, rodas de conversa, dinâmica de “ajudante do dia”⁴, ida à biblioteca; a utilização de interesses restritos do

⁴ Nesta dinâmica, todos os dias, dois alunos devem ajudar a professora a realizar a distribuição dos materiais.

estudante; o uso de uma linguagem direta e objetos concretos para dar instruções e explicar os conteúdos; a organização da rotina, colocando a rotina do que vai acontecer na aula em um espaço do quadro; a posição na sala de aula, por exemplo, o aluno não pode sentar em lugares muito distantes dos colegas; e, por fim, a colaboração entre o professor da escola regular, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o auxiliar de inclusão, que é próprio das leis acerca da educação inclusiva (Rosa, 2023, p. 90-91).

4.2. Considerações sobre as estratégias

Algumas das atividades podem ser mais ou menos utilizadas dependendo de como o estudante com TDAH se comporta, visto que o TDAH não ocorre da mesma maneira em todas as pessoas que o possuem. Dentre as atividades propostas, vejo a tutoria de pares e o sistema “SQ4R” como de extrema importância para as aulas de língua portuguesa, uma vez que a tutoria de pares pode ser aplicada na maioria senão em todos os conteúdos — talvez até mesmo de outras disciplinas além do português — e o sistema “SQ4R” para a leitura de textos, visto que, a depender do tamanho do texto ou de sua complexidade, o estudante talvez não compreenda o todo do texto mas somente fragmentos dele e, por isso, necessitará lê-lo, recitá-lo, escrever o que compreendeu e, por fim, revisar o texto e suas anotações. Além disso, as atividades lúdicas e a utilização de recursos visuais, que também estão ligadas com as características do DUA, são essenciais para o estudante com TDAH, visto que o desafio vai motivá-lo a participar e mantê-lo interessado e a imagem captará mais a sua atenção. O DUA, inclusive, é crucial para o ensino não apenas das pessoas com TDAH mas de todos os estudantes, pois valoriza a forma como cada um aprende.

Ademais, a utilização do hiperfoco do estudante com TDAH como meio de motivá-lo a se engajar nas aulas é indispensável, pois o valoriza e faz com que ele se sinta pertencente ao ambiente, e não afastado dos demais.

A localização do estudante dentro da sala é fundamental para sua aprendizagem, principalmente ao deixá-lo longe de coisas que podem distraí-lo, como cartazes acerca de conteúdos que não são pertencentes ao que está sendo trabalhado, e, principalmente, ao colocá-lo próximo dos colegas e da figura do professor, a fim de que ele consiga se concentrar melhor no conteúdo.

Por fim, deve-se ter a colaboração entre o professor da escola regular, o professor do AEE e o auxiliar de inclusão, pois isso é inerente às leis de educação inclusiva e, conseqüentemente, necessita ser respeitado.

Complementando as estratégias acima, explico algumas das adaptações que já faço em sala de aula: colocar a rotina da aula em um canto visível do quadro para que os estudantes saibam o que vai acontecer durante a aula e, ao fim de cada realização, riscar ou apagar o que já foi feito. Isso faz com que o aluno já se prepare para a atividade seguinte e saiba o que está acontecendo na atividade atual. Também uso o sistema de carinhas felizes: os estudantes ganham uma carinha feliz ao terminar uma atividade ou por sua participação e realização de tarefas em aula. O sistema de carinhas felizes é mais voltado para crianças, porém acredito que adaptando para algo do universo dos adolescentes e adultos, eles também comecem a participar mais das aulas.

5. PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Neste capítulo, falarei sobre as propostas de atividades da adaptação do projeto “Leitura e diferentes representações de texto”, as estratégias utilizadas para a produção desse material e, ao final, farei uma breve discussão acerca da proposta.

5.1. Contexto

Como dito anteriormente, o presente projeto é a adaptação para pessoas com TDAH de uma unidade didática chamada “Leitura e diferentes representações de texto”, que foi desenvolvida na disciplina de Estágio De Docência Em Português I, em parceria com Eduardo Lima Lopes e sob orientação da professora Lúcia Rottava, e foi realizado em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola de Porto Alegre. No entanto, o projeto original não pôde ser totalmente realizado em razão da intervenção da Secretaria da Educação (SEDUC), por conta da obrigatoriedade da utilização da cartilha denominada “Aprendizagem Contínua”. Relatarei aqui, portanto, apenas a parte do projeto que conseguiu ser concluída. Dessa forma, a adaptação do projeto tem como enfoque o gênero textual conto fantástico. Dito isso, farei uma comparação, mostrando a versão original do projeto e a adaptação para estudantes com TDAH.

Escolhemos o gênero conto fantástico pois a professora supervisora havia pedido que trabalhássemos com produção textual e porque, em conversas com a turma durante as observações, percebemos que eles gostam bastante do mundo dos jogos – onde o fantástico está muito presente. Como justificativa, “é fundamental que os projetos de ensino tenham **sentido** para os estudantes, ou seja, é preciso construir conjuntamente, na situação concreta de sala de aula, o engajamento, a necessidade e o interesse” (Simões et al, 2012, p. 61, grifo da autora). Nós também queríamos desmistificar os estigmas acerca da cultura de massas, a fim de que os estudantes percebessem que as produções que eles consomem também são válidas e passíveis de uma leitura crítica e reflexiva — importante destacar que o ensino da cultura de massas está amparado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que diz ser “importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (Brasil, 2018, p. 68). Portanto, o texto que norteia o projeto é um miniconto do universo do jogo *League Of Legends*, intitulado “O Cráquem da Sorte”, que possui marcas linguísticas características da língua falada.

A competência nuclear do projeto é a Competência 9 da BNCC:

Competência 9 da BNCC: Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 85).

Sendo assim, as habilidades trabalhadas, segundo a BNCC, são as seguintes:

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

(...) **(EF69LP55)** Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (BRASIL, 2018, p. 157-159).

O projeto proposto pauta-se, portanto, na Competência 9 da BNCC e nas habilidades acima.

5.2. Estratégias utilizadas

Das estratégias discutidas no capítulo passado, algumas foram selecionadas para a adaptação do projeto, a fim de que os estudantes com TDAH sejam inseridos nas aulas de língua portuguesa da unidade proposta. Portanto, algumas das estratégias selecionadas são as seguintes:

1. Intercalar atividades atrativas com menos atrativas (Barkley, 2008, p. 103): a utilização desse sistema fará com que o estudante com TDAH se mantenha mais concentrado, uma vez que as atividades não serão tão repetitivas e estarão sendo intercaladas. Um exemplo de alternância entre atividades seria: colocar uma atividade mais dinâmica e, em seguida, uma atividade mais silenciosa. Na próxima seção, onde falo sobre as atividades adaptadas, é possível perceber a utilização dessa alternância.
2. Colocar atividades mais difíceis nos primeiros momentos da aula (Barkley, 2008, p. 106): os primeiros momentos da aula são os que exigem mais concentração para o estudante com TDAH e, por isso, é crucial que o momento de leitura de textos mais extensos seja no início da aula.
3. Tutoria de pares (Barkley, 2008, p. 104): deixar não apenas o estudante com TDAH, mas toda a turma em dupla durante a aula para que, assim, eles se ajudem entre si na realização das atividades e, inclusive, na leitura dos textos.
4. Sistema SQ4R (Barkley, 2008, p. 106): o sistema SQ4R consiste em ler, recitar, escrever e revisar. O que deve ser feito, portanto, é a leitura do texto silenciosa e em voz baixa, escrever em um papel o que entendeu do texto e, por fim, revisar se o que entendeu é, de fato, aquilo que está no texto.

5. Utilização de canetas coloridas (Sasaki, 1999, p. 126): pessoas com TDAH são muito visuais e, por conta disso, é importante deixá-las grifar no texto com marcadores, a fim de que isso ajude em sua compreensão leitora. Além disso, também é importante que, se possível, o professor utilize cores de canetas ou de giz variados ao escrever no quadro.
6. Tarefas simplificadas (Sasaki, 1999, p. 126): quanto mais simples, melhor. Portanto, o estudante com TDAH deve receber atividades com enunciados claros e concisos, de fácil compreensão.
7. Utilização de recursos visuais (Sasaki, 1999, p. 126): como pessoas com TDAH possuem uma memória mais visual, é importante utilizar imagens para explicar conteúdos, principalmente aqueles que possuem explicações mais subjetivas, a fim de que isso ajude na compreensão do estudante.
8. Design Universal da Aprendizagem (Agostini e Renders, 2021; Cast, 2018): é importante que o estudante esteja inserido em um ambiente propício para a sua aprendizagem, portanto, o professor deve favorecer a compreensão de todos ao trazer os conteúdos de forma mais abrangente (por meio de imagens, vídeos, textos, áudios, etc.).
9. Hiperfoco (ABDA, 2016): pessoas neurodivergentes tendem a se interessar muito em um determinado assunto, e trazer isso para a sala de aula é fundamental para voltar sua concentração ao conteúdo.
10. Atividades lúdicas (FIGUEIRA, 2010 apud RAMIRES, 2022, p. 28): essas atividades são de grande valia para estudantes com TDAH, uma vez que o lúdico faz com que eles tenham interesse na aula, uma vez que se sentem desafiados ao se depararem com jogos, por exemplo.

Essas são, portanto, as estratégias que serão utilizadas no desenvolvimento da adaptação do projeto. Algumas, inclusive, serão mescladas, como a tutoria de pares e o sistema SQ4R, já que escrever o que entendeu pode demandar tempo para o estudante com TDAH e, por isso, eu proponho que, em vez disso, ele explique ao colega e que o colega faça o mesmo, a fim de que eles percebam se suas compreensões e interpretações estão mais ou menos parecidas, ou seja, não destoam muito entre si. Por fim, como dito anteriormente, o projeto está centrado no conto do universo de League Of Legends, que fazia parte da gama de interesse dos

estudantes, então, se o estudante com TDAH se interessa pelo jogo, ele certamente se concentrará bastante na aula e na leitura do texto proposto.

5.3. Atividades

As atividades aqui propostas se dão com os objetivos ditos anteriormente, visando a adaptação do material realizado na disciplina de estágio de português para estudantes com TDAH. Por isso, para visualizar os projetos completos, é possível acessar o Apêndice A para a adaptação do projeto e o Apêndice B para visualizar o projeto original. Assim, conforme irei explicando as atividades aqui propostas, irei apresentar e discutir a versão final do material após a adaptação realizada.

O projeto original iniciou a primeira aula com uma atividade de pré-leitura, a qual possui um debate acerca do que é leitura, onde perguntamos aos alunos se eles possuem o hábito de leitura e o que eles descreveriam como leitura, conforme mostrado nas atividades propostas abaixo:

Afinal, o que é leitura?

Vamos conversar um pouco sobre leitura:

- Você lê? O quê?
- O que você entende por leitura?
- Cite exemplos de leituras.

(FONTE: Santos e Lopes, 2023)

Na adaptação proposta, essa atividade continua a mesma. Assim, as respostas dos estudantes são escritas no quadro pelo professor, formando uma nuvem de palavras. Essa atividade tem como objetivo fazer com que o estudante reflita acerca do que é leitura, descrevendo-a com suas próprias palavras e percepção de mundo. Afinal, segundo Schlatter (2009, p. 15), é necessário saber quais são os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do assunto e, a partir disso, saber por meio de quais atividades tais informações são ativadas e, se ainda não as possuem, o que podemos fazer para que as adquiram.



A partir disso, a primeira pergunta tem como objetivo conhecermos o universo de leitura dos alunos. Isso, mais uma vez, se vê amparado por Simões et al (2012, p. 61), que diz que necessitamos conhecer a realidade dos estudantes. Já a segunda pergunta da atividade possui o objetivo de compreendermos conjuntamente o que é leitura, a fim de saber se os estudantes a veem a partir de um ponto de vista mais subjetivo ou mais técnico — tudo pode ser visto como leitura ou não? Podemos ler e interpretar um gesto? Ou apenas palavras? —, assim, os estudantes conseguem perceber também como cada um deles vê o mundo de um modo distinto. A última questão está ligada com as duas primeiras e objetiva compreender o que os estudantes veem como leitura: eles pensam apenas em romances? Ou em leitura de regras? De placas? De jogos de videogame? De letras de canções?

Em seguida, os alunos formam grupos e cada grupo recebe um texto diferente. Enfim, os alunos devem ler o texto e identificar a qual gênero pertence, argumentando como chegaram a tal conclusão. Originalmente, os textos escolhidos foram: o miniconto “O convidado Inesperado”, do universo de League Of Legends, uma charge de Laerte, uma receita de mousse de chocolate, uma notícia sobre Pablio Vittar e uma canção chamada “Love, love”, dos Gilsons. Todavia, percebeu-se que o primeiro texto foi de difícil interpretação para os estudantes, uma vez que não conseguiram captar o todo do texto. Isso provavelmente se deu pela falta de incentivo de leitura aos estudantes, que possuíam o ensino de língua portuguesa a partir de um viés tradicional, onde o texto não é o objeto de ensino da aula de LP. Por isso, se o texto foi de difícil compreensão mesmo para estudantes que não são diagnosticados com TDAH, certamente o viável é a troca por um texto mais acessível. Por isso, selecionei o conto “Diário do professor Cecil B. Heimerdinger”, também do universo de League Of Legends, para substituí-lo. Essa primeira atividade é voltada para uma discussão oral. A partir disso, a adaptação para essa atividade é que a leitura do texto se dê especificamente de maneira silenciosa, a fim de que o estudante com TDAH não se disperse com os demais colegas falando ao mesmo tempo. Além disso, na atividade original, nós tínhamos somente pedido que os estudantes falassem a qual gênero o texto pertence. Todavia, me parece pertinente adicionar outras questões para a discussão oral, tais como:

Vamos analisar o texto lido?

Escreva as respostas em seu caderno ou no verso da folha.

Resumo

Sobre o que fala o texto? Escreva resumidamente.

Gênero

O texto possui um tipo específico de estrutura? Qual? Por que você acha isso? A quem o texto se dirige? Por que você acha isso?

Linguagem

O texto possui uma linguagem mais formal ou informal? Em quais trechos do texto podemos ver isso?

Você pode grifar de **verde** essas passagens e diferencie-as, indicando FOR para as formais e INF para as informais.

Dúvidas

Há alguma palavra ou trecho do texto que você não tenha entendido? Indique a linha onde a palavra ou o trecho se encontra.

Você pode grifar de **rosa** esse(s) trecho(s) ou palavra(s).

(FONTE: Elaborado pela autora)

Ou seja, na proposta de adaptação, os estudantes precisam fazer uma análise mais minuciosa antes de realizar a discussão oral. Além disso, é importante também realizar o sistema SQ4R com cada grupo onde, antes de tudo, eles vão, respectivamente, ler as perguntas, ler o texto, explicar o texto entre si — a fim de perceber se a compreensão de cada estudante é semelhante entre si —, realizar as atividades e, por fim, revisar o texto.

Explicando a escolha das perguntas de análise, a primeira tem como objetivo escrever resumidamente sobre o que fala o texto. Ou seja, eles já explicaram o texto entre si, observaram se suas interpretações estão próximas e, enfim, irão organizar isso de maneira escrita. A segunda diz respeito ao gênero do texto, a fim de que os estudantes identifiquem a qual gênero o texto pertence, a quem ele se dirige e como eles perceberam isso no texto. Já a terceira pergunta é a respeito da linguagem do texto, com o objetivo de perceber se os estudantes conseguem identificar uma linguagem formal e/ou informal, pedindo uma comprovação de onde eles encontraram isso no texto, assim, eles devem marcar as duas formas de linguagem e marcar se são formais ou informais. Por fim, a última questão tem o objetivo de sanar as dúvidas dos estudantes caso eles não tenham compreendido algo no texto. Ademais, é importante a utilização de canetas ou lápis coloridos para que os alunos identifiquem onde estão essas frases, palavras, expressões, etc. Afinal, isso é de grande ajuda para o estudante com TDAH, que terá uma melhor visão do texto a partir disso (Barkley, 2008, p. 103). Os estudantes, ao final, devem compartilhar suas respostas com o grande grupo de alunos e com a professora. A partir das respostas, os estudantes devem responder se os textos lidos são passíveis de leitura e por quê.

O objetivo deste debate é fazer com que os estudantes percebam se o conceito de leitura discutido no início da aula ainda se mantém o mesmo.

A partir da atividade anterior, os grupos devem trocar os textos entre si e ler o texto anteriormente lido pelos colegas do outro grupo, grifando os pontos principais. Posteriormente, eles devem pensar em uma sugestão de reescrita para esse texto usando o gênero do texto que tinham lido anteriormente. Ou seja, se o grupo havia pegado a charge de Laerte e agora pegou a canção dos Gilsons, deve pensar em como contar a música — ou parte dela — usando o formato de charge. O objetivo dessa atividade é que os estudantes percebam como um determinado conteúdo pode se adaptar a diversos gêneros e que, em cada um deles, será escrito de uma maneira diferente. Assim, eles percebem que os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados (Bakhtin, 2006, p. 282) e que alterações no gênero irão implicar alterações na estrutura do texto e nos recursos linguísticos mobilizados. Por fim, cada grupo deve apresentar para a turma a sua produção. A fim de dinamizar e *gamificar* a atividade original para torná-la ainda mais lúdica, adaptei ela para um formato de concurso, no qual cada membro de um grupo forma parte de uma banca avaliadora, ou melhor, são jurados, e eles devem dar uma nota de um a seis — pensando na composição — para o grupo que apresentou. Para ajudar os estudantes a fazer uma avaliação adequada, será distribuída para a banca uma grade avaliativa, onde “atingido” (A) equivale a dois pontos e “precisa melhorar” (PM) equivale a um:

Quadro 3 - Grade Avaliativa


No texto,	Eu A/PM	Professor(a) A/PM ⁵
pode-se perceber a estrutura do gênero proposto?		
o conteúdo do texto original se mantém?		
foram feitas as devidas adaptações ao gênero proposto?		

Adaptado de Simões et al, 2012, p. 157.

⁵ A = Atingido, vale 2 pontos. PM: Precisa melhorar, vale 1 ponto.

A professora também faz parte do corpo de jurados. Por fim, os colegas da banca e a professora devem dar sugestões de como o grupo poderia melhorar o texto escrito. Nessa atividade, o estudante com TDAH pode ser parte da banca ou apresentar o texto com seu grupo, conforme sua preferência. Cada grupo, então, fará a reescrita de seu texto conforme as sugestões da professora e dos colegas.

Agora que os estudantes já possuem uma visão geral sobre escrita e gêneros discursivos, é possível adentrar no universo do conto fantástico. A partir disso, é importante frisar que o fantástico já havia sido trabalhado na atividade anterior em um dos textos entregues aos alunos, intitulado “Diário do professor Cecil B. Heimerdinger”. Portanto, durante os debates anteriores, o fantástico já havia sido mencionado. É entregue a cada aluno ou dupla de alunos, portanto, o material impresso referente ao conto “O Cráquem da Sorte”. Mais uma vez, os estudantes devem realizar a leitura utilizando o método SQ4R e realizar a seguinte atividade:



Perguntas

USE CORES DIFERENTES PARA CADA UMA DAS MARCAÇÕES.

1. Você já conhecia essa história? Ela lembra alguma outra coisa que você já tenha lido?
2. Segundo a história, quem é o Trapaceiro das Maré? Por que ele é chamado assim? Marque no texto onde você encontrou essa informação.
3. Como Lars Pernetá conhece Fizz? Marque no texto onde você encontrou essa informação.
4. Por que Fizz persegue Lars? Marque isso no texto.
5. De que se trata a história? Qual seu ponto principal? Marque isso no texto.
6. A história segue um padrão de linguagem? Como você percebe isso? Marque isso no texto.
7. Se tivesse que descrever a história em uma única palavra, como a descreveria?
8. Que tipo de conto você acredita se relacionar com o texto lido? Por quê?
 - a) **Contos realistas**, os que narram situações realistas e não imaginárias.
 - b) **Contos populares**, os que narram histórias transmitidas de uma geração para outra.
 - c) **Contos fantásticos**, aqueles em que as histórias apresentam mistura de realidade com ficção e confundem os leitores com acontecimentos absurdos.
 - d) **Contos de terror**, os que narram histórias cheias de mistérios, suspense e medo.
 - e) **Contos de humor**, os que narram histórias que têm como objetivo divertir os leitores.
 - f) **Contos infantis**, os que narram histórias para crianças e que têm a intenção de transmitir uma lição moral.
 - g) **Contos psicológicos**, os que narram histórias que envolvem lembranças e sentimentos, e têm a intenção de levar o leitor a refletir.

(FONTE: Lopes e Santos, 2023, adaptado pela autora, 2023)⁶

⁶ Descrição dos tipos de contos disponível em: <https://www.todamateria.com.br/conto/>

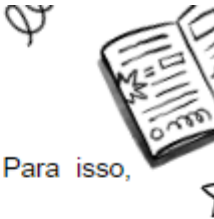
As atividades propostas são de interpretação e, como essa é uma das maiores dificuldades para o estudante com TDAH, uma vez que ele possui problemas de concentração, a utilização de recursos visuais, como grifar o texto em cores coloridas, pode ajudá-lo nesse processo (Oliveira, 2017, p. 28). Assim, mais uma vez, tais recursos ajudarão no processo de concentração do estudante e, portanto, na interpretação do todo do texto, e não apenas em partes específicas. Além disso, é importante que seja utilizada a tutoria de pares (Barkley, 2008, p. 104) na realização dela, a fim de que o estudante com TDAH possua um suporte. Dessa forma, ele deve fazer as perguntas ao colega, o colega responde e, em seguida, ambos trocam suas posições. Eles perceberão, assim, se suas respostas estão mais ou menos parecidas, se seguem a mesma linha de raciocínio, a fim de compreender o todo do texto. Ademais, também é importante que, na tutoria de pares, o estudante explique o que entendeu do texto para o colega. Outro ponto necessário é que todos os estudantes façam a tutoria de pares, tenham eles TDAH ou não, a fim de que a turma ande em conjunto e de que o estudante com TDAH não se sinta deslocado.

Quanto à escolha das perguntas propostas, a primeira diz respeito aos conhecimentos prévios do aluno, a fim de que eles façam um movimento de comparação, distinção e inferência a textos ou mídias já consumidos, conforme pede a BNCC (Brasil, 2018, p. 73), a fim de aproximá-los — ou não — do gênero textual estudado. As quatro questões seguintes são interpretativas e organizadas de modo a que o estudante reflita acerca do conteúdo lido e o escreva com suas próprias palavras, a fim de que ele não simplesmente copie uma informação do texto, ou seja, com o objetivo de realizar atividades significativas (Beserra, 2007, p. 51-52)⁷. Em seguida, a pergunta número seis objetiva a análise linguística do texto, a fim de que o estudante perceba os padrões linguísticos, tal como sua informalidade e a forma como está escrito — com marcas de oralidade. Inclusive, é importante perguntar aos alunos se eles percebem o motivo de o texto ser escrito dessa maneira, afinal, há indícios disso no próprio texto — o narrador-personagem está contando uma história para crianças, conforme percebe-se no primeiro parágrafo do conto. Já a pergunta seguinte possui uma resposta mais livre, conforme sugere

⁷ In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Beserra (2007, p. 51) acerca da importância da colocação de respostas de formatos variáveis — mas que não se configurem como distantes do texto —, a fim de permitir “ao aluno a reflexão sobre a coerência global do texto” (Beserra, 2007, p. 56). Já a última questão foi realizada com o intuito de que o estudante perceba o gênero do texto. Aqui, podem haver respostas distintas, uma vez que se trata de um gênero secundário (conto), porém é importante salientar que há um tipo de conto que se sobressai aos demais.


Após isso, é finalmente apresentado o gênero conto fantástico. Afinal, agora os estudantes já possuem contato com um conto deste gênero e também já fizeram relações com conteúdos semelhantes. Por isso, agora é o momento do estudo da estrutura do gênero conto fantástico, conforme mostra o material abaixo:



Características do Conto

Agora que já lemos o conto, vamos analisá-lo melhor? Para isso, precisamos saber algumas coisas...

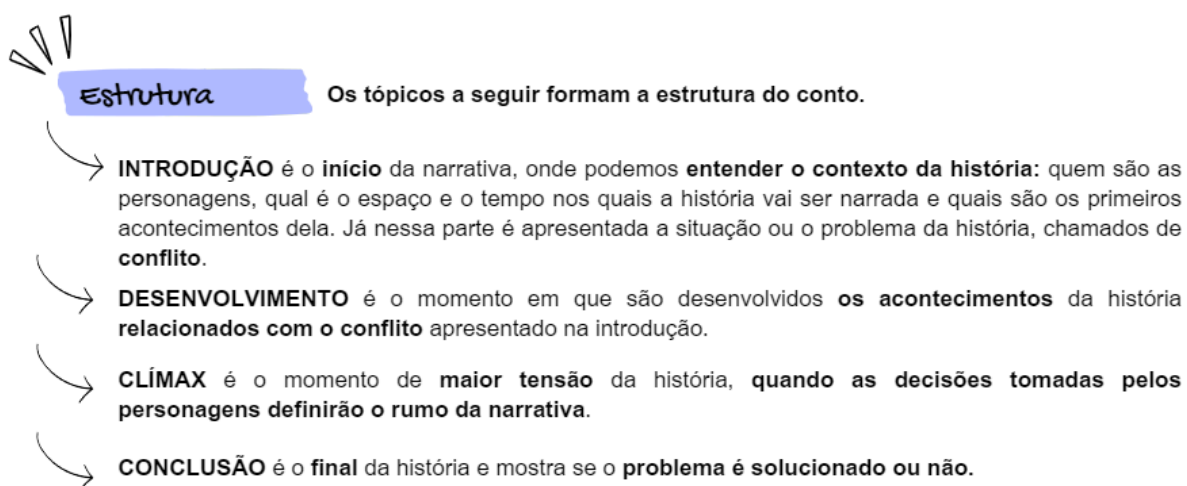
- Personagens** São pessoas, animais, objetos e seres imaginários.
- Narrador** Há três tipos de narrador:
 - **Narrador-personagem** é aquele que está contando a história. Percebemos isso quando os verbos estão sendo conjugados em **primeira pessoa**. Contudo, também podem estar na terceira quando o narrador-personagem conta o que acontece com outros personagens.
 - **Narrador-onisciente** é aquele que **não participa da história, mas sabe tudo sobre o universo da história**, como, por exemplo, os sentimentos e os pensamentos dos personagens, o que já aconteceu e o que vai acontecer.
 - **Narrador-observador** é aquele que **não participa da história, apenas conta o que acontece**. Além disso, ele **não sabe** o que os personagens pensam ou sentem, nem as coisas que já aconteceram ou as que vão acontecer.
- Tempo** É o **tempo de duração** entre o início e o final da história e também é a **época** em que a narrativa acontece.
- Espaço** É o **local** onde ocorre a história e onde estão as personagens.
- Enredo** É o que **acontece na história** e faz com que ela tenha uma **estrutura** (um início, um meio e um fim).
- Conflito** É uma **situação gerada por um dos primeiros acontecimentos da história**, um problema que **exige uma solução** por parte dos personagens ao longo do conto.



(FONTE: adaptado de Lopes e Santos, 2023)

O material que foi realizado na proposta original é muito semelhante a esse, porém foi utilizada, aqui, uma linguagem mais acessível e de fácil compreensão para

o estudante com TDAH. Como observado, é uma unidade específica para estudar o gênero conto. Assim, sempre que um dos tópicos for explicado e discutido entre o professor e os alunos, utiliza-se como exemplo o conto lido anteriormente. Então, retomamos *O Cráquem* da Sorte com perguntas, tais como “Qual o tipo de narrador do conto? Como vocês perceberam isso?” ou “Qual é o espaço da história?”, assim, utilizando o conto já estudado como forma de explicação para melhor exemplificar o que está sendo dito. Isso facilita bastante a compreensão dos estudantes com TDAH por eles já possuírem contato com o gênero conto anteriormente. Além disso, é importante perguntar aos alunos o que eles já leram e fazer essa comparação, destacando os conceitos aprendidos, uma vez que devemos “Aumentar a quantidade de exemplos, modelos, demonstrações e prática dirigida” nas aulas para o estudante com TDAH (ABDA, 2023). Em seguida, há a explicação da estrutura do gênero conto, que também foi adaptada para uma linguagem mais acessível:

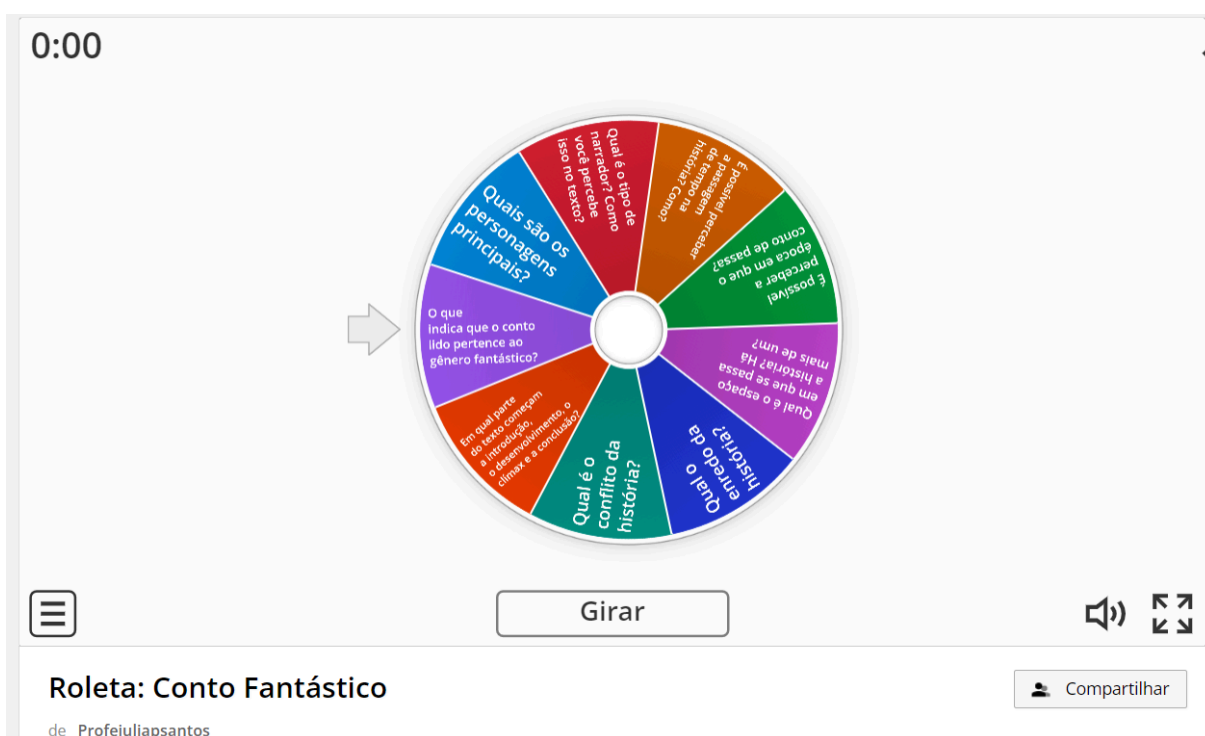


(FONTE: adaptado de Lopes e Santos, 2023,)

Ademais, se a escola possuir um projetor, é importante que o professor o utilize para projetar os conceitos desenvolvidos, uma vez que, segundo Oliveira e Duarte (2017, p. 84), “Estímulos visuais são de grande valia, pois à medida que promovem a concentração do aluno, faz com que absorvam o conteúdo linguístico e também despertam sua criatividade”. O ato de copiar também se faz necessário para a melhor compreensão dos estudantes. Entretanto, para o estudante com TDAH, é mais adequado reduzir essas tarefas (ABDA, 2023), portanto, o estudante pode copiar de maneira mais reduzida, conforme sua compreensão, ou receber uma folha com tais explicações (ABDA, 2023).

Após a apresentação de tais características, é hora de ver detalhadamente como elas estão presentes no conto lido. Para tanto, será realizado um jogo, que funciona da seguinte maneira: a turma deve formar três grandes grupos, em que, em cada rodada, um membro do grupo deve responder uma questão, porém tendo discutido a resposta com seus parceiros; o professor fará uma pergunta e o representante do grupo que levantar a mão primeiro deve responder, mas, caso sua resposta esteja equivocada, os outros dois grupos devem levantar a mão e, o que levantar primeiro, deve responder; ademais, para cada resposta certa, o grupo ganha um ponto, que deve ser colocado no quadro, para que os estudantes saibam o placar. Além disso, os alunos não podem consultar seus materiais. As perguntas poderão ser feitas de duas formas, seja elas de modo digital, com a ajuda de um projetor, ou de modo manual, de forma sorteada.

Na primeira maneira, o professor deve utilizar o site *wordwall*⁸, com as perguntas no modo roleta, que aparecem da seguinte maneira:



(FONTE: Elaborado pela autora)⁹

Assim, o professor deve clicar em “girar” e a pergunta em que cair será selecionada. Contudo, isso também pode ser feito da seguinte forma: o professor

⁸ Disponível em: <https://wordwall.net/pt>

⁹ Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/65910165>

escreve as perguntas em um papel, corta o papel, enrola as perguntas, coloca em um recipiente, embaralha e, depois, realiza o sorteio.

Para uma melhor visualização das perguntas, aqui estão elas:

Procure no texto...

Vamos analisar o conto lido!

- Quais são os personagens? Grife isso no texto.
- Qual é o tipo de narrador? Como você percebe isso no texto? Grife as partes que indicam isso.
- Você consegue perceber a passagem do tempo na história? Como?
- É possível perceber a época em que o conto de passa? Como?
- Qual é o espaço em que se passa a história? Há mais de um?
- O que acontece na história, ou seja, qual o enredo?
- Qual é o conflito da história?
- Marque, no texto, sua estrutura: a introdução, o desenvolvimento, o clímax e a conclusão.
- O que indica que o conto lido pertence ao gênero fantástico?

(FONTE: Elaborado pela autora)

É importante destacar que a penúltima pergunta pode ser respondida com o auxílio do texto.

Após essa parte do projeto, será realizado o esqueleto do conto fantástico que os estudantes escreverão de maneira individual. Então, os alunos podem utilizar as mesmas perguntas do jogo anterior para formular sua história antes de escrevê-la. Por exemplo, utilizar a pergunta “Quais são os personagens?” para definir seus personagens, “Qual é o tipo de narrador?” para decidir como irá narrar a história e assim por diante. O professor, portanto, deve ajudá-los a desenvolver o esqueleto, conforme surgirem questões por parte dos estudantes. Os estudantes devem, então, escrever a primeira versão de seu conto fantástico. Em seguida, será feita a avaliação da primeira versão: se a aula estiver terminando, o professor recolhe os textos, leva para casa e escreve sua parte da avaliação; entretanto, se ainda houver tempo, deverá ser feita a avaliação entre pares. A avaliação ocorrerá conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 - Avaliação entre pares

No conto fantástico,	Eu	Professor(a)
----------------------	----	--------------

	A/PM ¹⁰	A/PM
É possível identificar quais são as personagens principais?		
É possível identificar qual o tipo de narrador?		
É possível identificar se a história se passa no passado ou no presente?		
É possível perceber o espaço em que se passa a história?		
É possível perceber a passagem do tempo na história?		
A história possui um conflito que precisa ser resolvido?		
A história possui a estrutura de conto (introdução, desenvolvimento, clímax e conclusão)?		
A história é um conto fantástico?		

Adaptado de Simões et al, 2012, p. 157.

Conforme as avaliações da professora e do colega, o estudante deve realizar a atividade de reescrita de seu conto fantástico. Após isso, a atividade será entregue e, agora, o próprio estudante deve se autoavaliar e, em seguida, a professora. Caso necessário, deve ocorrer mais uma reescrita.

Por fim, o projeto é concluído com a realização de um *audiobook* dos contos escritos. Os estudantes serão divididos em grupos: o grupo que irá gravar os contos, caso nem todos se sintam confortáveis em fazê-lo, e o grupo que irá editar e publicar na plataforma *Spotify*, usando a plataforma *Podcasters*¹¹. A gravação pode ocorrer com o gravador do celular.

¹⁰ A = Atingido. PM = Pode melhorar.

¹¹ Disponível em: <https://podcasters.spotify.com>

5.4. Discussão da proposta

Em convergência com as orientações da BNCC acerca de leitura e escrita, o projeto aqui proposto teve como objetivo o ensino do gênero conto fantástico para estudantes com TDAH, com base na Competência 9 e das habilidades EF69LP47, EF69LP51, EF69LP55 e EF69LP56 na BNCC (BRASIL, 2018, p. 157-159), e colocando o texto como objeto de ensino da língua portuguesa (Brasil, 2018, p. 67). A escolha do gênero conto fantástico se deu pela proximidade dos estudantes com o mundo dos jogos e, por isso, o texto principal, *O Cráquem* da Sorte, é do universo de League Of Legends, uma vez que a escolha dos textos propostos deve fazer algum sentido para o aluno, ou seja, deve possuir algum tipo de aproximação com sua realidade (Simões et al, 2012, p. 61).

Ademais, a adaptação do projeto de ensino proposto foi realizada com o intuito de facilitar a aprendizagem do estudante com TDAH, tendo em vista as especificidades desse público-alvo da educação inclusiva. Como já dito anteriormente, o estudante com TDAH pode distrair-se facilmente, perder o interesse em uma atividade longa e cansativa e também demonstrar diferentes formas de hiperatividade – tanto visivelmente, realizando movimentos repetitivos, quanto de forma não tão perceptível, como quando os estudantes mexem no celular ou estão pensando longe. Por isso, as atividades propostas visam tornar as explicações e as atividades mais acessíveis ao utilizar uma linguagem mais clara, direta e exemplificada, utilizar atividades mais dinâmicas, por meio da utilização do jogo proposto, como também as avaliações mais independentes, divertidas e compreensivas ao aluno, por meio da avaliação entre pares e também do jogo proposto. Aliás, como visto anteriormente, o DUA propõe que as aulas devem ser dinâmicas e que ocorram com base em reflexões sobre a prática. As aulas aqui propostas, portanto, não visam somente a aprendizagem do estudante com TDAH, mas sim de todos os estudantes, uma vez que a ludicidade e a valorização das diferentes formas de aprendizagem converge a todos os estudantes. Podemos ver no quadro abaixo as atividades que foram realizadas no estágio e as sugestões de adaptação para estudantes com TDAH:

Quadro 5 - Comparativos

Nome da atividade	Atividade original	Sugestão de adaptação
“Afinal, o que é leitura?”	Composta por perguntas relacionadas ao entendimento de leitura.	Não adaptada.
“Vamos analisar o texto lido?”	Foi realizado um comando oral para que os estudantes identificassem o gênero, a estrutura e dissessem o que entenderam do texto, e também para debaterem suas análises e interpretações.	Perguntas escritas no quadro ou entregues em uma folha, a fim de que os estudantes façam um resumo, identifiquem o gênero do texto, a linguagem utilizada (formal ou informal) e suas possíveis dúvidas e para a leitura do texto ser feita usando o sistema SQ4R.
“Produção de texto”	Foi feita em grupos e corrigida por outro grupo com a utilização de um quadro para avaliação entre pares.	Feita em grupos e corrigida de modo coletivo, usando o jogo de concurso, onde o grupo apresenta e há um júri composto pela professora e um membro de cada grupo.
Leitura de “O Cráquem da sorte”	Leitura individual.	Leitura em dupla, utilizando a tutoria entre pares e o sistema SQ4R.
Características do conto fantástico	As características foram trabalhadas por meio de explicações extensas.	Explicações mais concisas e com uma linguagem mais acessível.
Perguntas sobre o gênero conto fantástico	Realizadas de modo oral e fazendo relação com o texto lido.	Por meio do jogo “Roleta: conto fantástico” e fazendo relação com o texto lido.
Atividade de escrita do conto fantástico	Realizada de forma individual e corrigida por meio da avaliação entre pares.	Não adaptada.

Audiobook	Não realizado.	Realizado e dividido entre a equipe que grava a leitura dos contos e a que edita.
-----------	----------------	---

É importante destacar que a *adaptação* proposta ainda não foi aplicada e não há como dizer se, de fato, o material proposto irá suprir todas as necessidades do estudante com TDAH, principalmente pelo fato de que cada aluno é único, possui diferentes maneiras de aprendizagens e dificuldades em distintos conteúdos. Por isso, não há como dizer que a adaptação será efetiva para todos os estudantes com TDAH. No futuro, certamente irei aplicar o material e tirar as conclusões.

Ademais, também foi considerada a possível dificuldade em aplicar tal proposta em uma escola de ensino regular, uma vez que as atividades do projeto são relativamente extensas e os estudantes precisam estudar mais coisas além do gênero conto fantástico, como mostra a BNCC. Entretanto, no que diz respeito a esse conteúdo, espera-se que o estudante leia, compreenda e escreva bem acerca do conto fantástico. No que diz respeito aos demais conteúdos, contudo, pode-se dizer que poderia haver alguma defasagem por conta do foco em um conteúdo específico. Algumas das sugestões que proponho, portanto, é a utilização de apenas um ou dois textos para toda a turma na primeira atividade, por exemplo, visto que o ritmo da leitura de cada grupo pode ser distinto e, por isso, alguns terminem antes de outros. Por isso, a utilização de textos mais curtos nessa atividade seja uma boa ideia – talvez apenas a canção e a receita, ou a tirinha e a reportagem, ou o conto e a tirinha, etc. –, a fim de que essa primeira parte, que é introdutória, não se estenda tanto. Talvez o estudante, portanto, não conheça todos os gêneros sugeridos aqui, porém, dos que conhecer, terá um bom embasamento. Todavia, não se pode dizer o que seria melhor em uma ou outra turma, uma vez que cada turma possui um ritmo diferente e cabe ao professor perceber qual desses gêneros será mais propício para a aprendizagem de seus alunos. Ademais, o jogo proposto também pode ser mudado para um jogo de concurso, que é mais rápido e pode envolver pequenos ou grandes grupos ou a turma toda. Nesse jogo de concurso, podem haver questões acerca dos gêneros vistos – já que, nesta sugestão, toda a turma estudaria os mesmos textos – com respostas objetivas. Assim, a ludicidade se mantém, o que manterá também a atenção do estudante com TDAH e dos demais estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como ignorar a existência dos estudantes com TDAH – e dos estudantes público-alvo da educação inclusiva –, pois, cada vez mais, as pessoas estão buscando ajuda e possuindo o diagnóstico do transtorno e isso necessita ser pensado quando se realiza um plano de aula para pessoas pertencentes a esse público-alvo, a fim de validar quem elas são e como elas aprendem. Antigamente, não havia o mesmo acesso que se tem hoje e, por isso, o TDAH era excluído de ser uma possibilidade e esses estudantes eram vistos como incapazes, mas isso não pode continuar ocorrendo. Diante disso, o trabalho serve como uma contribuição para o início de uma discussão do que pode ser feito nas aulas de LP para estudantes com TDAH, já que não há uma orientação oficial que auxilie como planejar aulas de Língua Portuguesa – e outras disciplinas – para esses alunos. A BNCC, por exemplo, apenas cita a importância de uma educação inclusiva, porém não cita como colocá-la em prática ou como realizar materiais e pensar em um currículo para esse público-alvo (BRASIL, 2018, p. 15-16). Diante das pesquisas realizadas por Barkley (2008), não há dúvidas de que o TDAH impacta a maneira como o estudante aprende e, por isso, é importante levar em consideração as características do transtorno e adaptar as aulas para esse público-alvo da educação inclusiva.

A adaptação do projeto “Leitura e diferentes representações de texto” foi realizada a partir de uma série de revisões bibliográficas de autores da educação inclusiva, de linguística aplicada, de cientistas que estudaram/estudam o TDAH e dos documentos oficiais que regem o ensino de português no Brasil. Com isso, espera-se que, quando aplicado, o projeto consiga suprir algumas das necessidades dos estudantes com TDAH, tornando-os mais focados e interessados no gênero textual conto fantástico. Algumas, pois, como dito na seção anterior, cada aluno é único e possui dificuldades e formas de aprendizagem diferentes e que devem ser respeitadas, conforme também explicita o DUA.

Espera-se também que o material proposto sirva de ajuda para professores de Língua Portuguesa que possuem alunos com TDAH, seja para auxiliá-los no ensino do gênero conto fantástico ou para servir como uma consulta de ideias para aulas mais diversas e inclusivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, Adriana de Jesus Arroio.; RENDERS, Elizabete Cristina Costa. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem. Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 46, p. 488-505, 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8759>> Acesso em: 17 jan. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA), **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** - DSM-5. 2014. Disponível em: <<https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>>. Acesso em: 07/11/2023

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA), Disponível em: <<https://tdah.org.br/>> Acesso em: 07/11/2023

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Ed. HUCITEC, São Paulo, 2006.

BAKHTIN, M. **Os Gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, págs. 261-306.

BARKLEY, Russel A.; MURPHY, Kevin R. **Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade: exercícios clínicos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BESERRA, Normanda S. **Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância**. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020.

BRASIL. **Decreto rt. 2º do Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: <[BRASIL. **Lei Nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 04 abr. 2013. Disponível em: <\[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm\]\(https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm\)> Acesso em 17 jan. 2024.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=dezembro%20de%202005.-,Art.,e%20altas%20habilidades%20ou%20superdotação.> Acesso em 17 jan. 2024.</p></div><div data-bbox=)

BRASIL. **Lei Nº 13.005**, de de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em 17 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC / SEESP, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Bunzen, C. (2011). A **fabricação da disciplina escolar Português**. Revista Diálogo Educacional, 11(34), 885–911.

CAST. Universal Design for learning guidelines version 2.2. Massachusetts, 2018. Disponível em: <<http://udlguidelines.cast.org/>>. Acesso em: 17 jan. 2024.

LOPES, Eduardo L.; SANTOS, Júlia P. **Leitura e diferentes representações de texto**. Porto Alegre: 2023.

LUIS, Suzana Maria Barrios. **Ensinar, aprender e avaliar como processo único: a avaliação formativa**. In: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMAN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 39-44.

MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, Janaína Q. **Sequência didática para o trabalho com histórias em quadrinhos com alunos TDAH: vantagens e benefícios**. PARALELO 31 , v. 1, p. 78-90, 2017.

QUINTANA DE OLIVEIRA, J.; DUARTE, G. D. **SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COM ALUNOS TDAH: VANTAGENS E BENEFÍCIOS**. Paralelo 31, v. 1, n. 8, 27 maio 2017.

RAMIRES, Caroline R. **ESPAÑOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A ALUNOS COM TDAH: proposta de atividades práticas**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/242561>>

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura.** 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ROJO, R. H. R. **Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: Um retorno ao trivium?.** In: SIGNORINI, I.. (Org.). [Re]Discutir texto, gênero e discurso. 1ªed.São Paulo: Parábola Editorial, 2008, v. único, p. 73-108.

SIMÕES, L. J. **Leitura e Autoria: planejamento em LÍNGUA PORTUGUESA e LITERATURA.** Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, Margarete. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento.** Calidoscópio, Vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr 2009.

SOARES, M. **Português na escola: história de uma disciplina curricular.** In: BAGNO, M. (Org.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais,** 1994, Espanha. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 26 jan. 2024.

APÊNDICES

Apêndice A – Material Adaptado

Afinal, o que é leitura?



Vamos conversar um pouco sobre leitura:

- Você lê? O quê?
- O que você entende por leitura?
- Cite exemplos de leituras.

Vamos analisar o texto lido?

Escreva as respostas em seu caderno ou no verso da folha.

Resumo

Sobre o que fala o texto? Escreva resumidamente.

Gênero

O texto possui um tipo específico de estrutura? Qual? Por que você acha isso? A quem o texto se dirige? Por que você acha isso?

Linguagem

O texto possui uma linguagem mais formal ou informal? Em quais trechos do texto podemos ver isso?

Você pode grifar de **verde** essas passagens e diferencie-as, indicando FOR para as formais e INF para as informais.

Dúvidas

Há alguma palavra ou trecho do texto que você não tenha entendido? Indique a linha onde a palavra ou o trecho se encontra.

Você pode grifar de **rosa** esse(s) trecho(s) ou palavra(s).

Textos para análise em grupo:

Texto 1

DIÁRIO DO PROFESSOR CECIL B. HEIMERDINGER

14/10

09:15

Condições meteorológicas em Bandópolis parecem adequadas. Pressão atmosférica ideal para os experimentos de hoje!

Farei o quinto teste do meu Tridimíniumobulador nesta tarde. Certo ajuste fino é necessário; chamosquei meu bigode. Preciso ajustar a saída de energia.

16:00

O Tridimíniumobulador ainda não mantém a eficácia energética desejada! Alguns cálculos adicionais são necessários. Neste meio tempo, encontrei algo muito intrigante.

Ao voltar para casa após os testes de hoje, passei por um grupo de jovens yordles que arremessavam um projétil esférico entre si. Eis um conceito deveras simples: arremessar o objeto em alguém, apanhá-lo, arremessar em outro yordle, repetir. Mas os cálculos inadequados deles resultam em muitos erros! Eles arremessam com força e precisão inconsistente e, a "bola" (tal qual como eles se referem) cai com frequência... Há muitas maneiras de aprimorar este processo. De acordo com meus cálculos e, após coletar dados dos participantes, se o arremesso fosse consistente tanto em velocidade quanto curvatura, tudo seria 44,57% mais divertido! Preciso ponderar este caso na noite de hoje.

15/10

05:20

Eureka! Idealizei uma solução.

Inventei um arremessador de bolas automatizado. Nome atual: H-28G. Ele emprega velocidade e trajetória consistentes, assegurando que o receptor seja sempre capaz de apanhar a bola. Ele redireciona a si mesmo para o yordle mais próximo (caso haja mais de um nas adjacências), assegurando que todos tenham a sua vez. Levá-lo-ei hoje aos jovens yordles e demonstrarei minha invenção.

Além disso, derramei ácido tóxico em meus sapatos nesta manhã. Que desagradável.

10:30

Hoje testei o arremessador automatizado. Não ocorreu conforme o planejado. Os jovens estavam empolgados com minha invenção, mas, quando liguei a máquina, descobrimos que ela era poderosa demais! Mesmo em seu ajuste mais fraco, ela era capaz de derrubar um yordle. Eu claramente superestimei a velocidade de seus arremessos. Retornarei em breve para fazer ajustes.

Entretanto, minha prioridade no momento é o Tridimíniumobulador; devo corrigir suas complicações antes do lançamento. Uma vez em boa forma, precisarei

testá-lo em outro lugar. Bandópolis está se provando insuficiente como campo de pesquisas.

16/10

15:55

Parece que há um gigante na cidade. Uma anomalia altamente incômoda. O barulho do lado de fora está atrapalhando minha pesquisa!

Preciso verificar o viveiro de peixes hoje. Tudo está quieto demais...

17/10

10:40

Ouvi dizer que muitos yordles ficaram machucados devido ao evento relacionado ao gigante. Caso isto não cesse, será necessária intervenção! Espero que o H-28G ainda esteja intacto. Eu perderia muito tempo caso ele precise de reconstrução.

16:30

Tudo está quieto novamente. Parece que o gigante aceitou os fatos e fugiu. Preciso montar o H-28G amanhã, assim que tiver finalizado assuntos mais importantes. O Tridiminiusobulador está quase perfeito!

18/10

08:30

O dia mal começou e já foi repleto de eventos. Fui surpreendido com um bater em minha porta. Parecia que a cidade inteira estava na frente da minha casa. Quando há uma multidão atrás de mim, normalmente é porque algo em meu trabalho os incomoda. Mas, desta vez, eles celebravam!

Surpreendentemente, parece que um dos jovens yordles aproveitou-se do protótipo do H-28G que eu deixara para trás durante a balbúrdia do gigante. Ele provou ser inovador, e ganhou um novo propósito como torre temporária. É poderoso o suficiente para assustar um gigante - imagine só! Mas que baixinho invocado.

Gostaria de usar seu encéfalo em um futuro próximo - tenho grandes planos e sua assistência é de grande valia - mas precisaria abandonar Bandópolis. O escopo de meus planos exige espaço de testes mais amplo.

Runeterra deve ser o suficiente!

Disponível em: https://universe.leagueoflegends.com/pt_BR/story/heimerdinger-color-story/

GLOSSÁRIO:

H-28G: um tipo de robô.

Yordle: uma espécie de seres mágicos pequenos e falantes do mundo de League Of Legends.

Bandópolis: uma dimensão onde nascem os yordles.

Runeterra: o mundo onde vivem a maioria dos seres do universo de League Of Legends.

Texto 2



Autora: Laerte Coutinho

Texto 3

Mousse de Chocolate

Ingredientes:

- 3 ovos
- 200 g de chocolate meio amargo
- 2 colheres (sopa) de açúcar
- 1 lata de creme de leite

Modo de Preparo:

Bata as gemas até dobrarem de volume. Junte o açúcar e continue batendo. Derreta o chocolate e acrescente à gemada. Junte o creme de leite, batendo sempre. Por fim, acrescente as claras em neve (bem batidas mesmo), misturando rapidamente na batedeira. Leve à geladeira e sirva-se, deliciando o melhor mousse e mais simples de fazer!

Dica: adicione, se quiser, licor de cacau para dar um gostinho mais suave. Podem ser 3 ou 4 colheres (sopa).

Adaptado de <https://www.tudogostoso.com.br/receita/2513-mousse-de-chocolate.html>

Texto 4

Pablo Vittar relembra meme 'vai passar mal' e brinca: 'Eu estou bem'



Todo ano, no dia 20 de setembro, os usuários do Twitter aguardam ansiosamente por um pronunciamento da cantora Pablo Vittar às 17h. O motivo é um cartaz de um show que a artista fez em Porto Alegre, em 2017, para a turnê do álbum de estreia, Vai Passar Mal.

Na peça de divulgação, a mesma grafia para o nome do disco e o nome da cantora inspiraram piadas e até hoje, cinco anos depois, geram repercussão. Na manhã desta terça-feira (20), Pablo começou a brincar com o assunto. "Estou com medo, gente", escreveu a artista no Twitter.

De praxe, às cinco da tarde, ela continuou. "Gente, eu estou bem! Ufa!", publicou. A brincadeira colocou o nome da dona do hit Ama Sofre Chora nos assuntos mais comentados do Brasil no Twitter.

"Feliz dia nacional da Pabblo Vittar vai passar mal a todos", disse um internauta. "Mandem boas energias para a queen", brincou outro usuário.

Adaptado

de

<https://entretenimento.r7.com/musica/pablo-vittar-relembra-meme-vai-passar-mal-e-brinca-eu-estou-bem-20092022>

Texto 5

Love love

Gilsons

Ah, as neblinas das manhãs

Fazem não te encontrar

Difícil até te procurar

Ah, mas com você queria estar

Pro dia poder clarear

E o coração reencontrar

O amor é como um pedacinho de céu

Sou todo love love

São lábios de mel

Ah, esconder você

Onde é que foi parar?

Porque será?

Amor, é onde eu queria estar com você

E amar, espalha brisa em alto mar

Ah, noite me faz imaginar

Procuro a forma de enxergar

Nós dois chegando em algum lugar

Ah, se a gente um dia amanhecer?

Se sonho, pode acontecer

E seu coração responder

O amor é como um pedacinho de céu

Sou todo love love

São lábios de mel

Ah, esconder você

Onde é que foi parar?

Porque será?

Amor, é onde eu queria estar com você

E amar, espalha brisa em alto mar

Porque será?

Amor, é onde eu queria estar com você

E amar, espalha brisa em alto mar

Perguntas

USE CORES DIFERENTES PARA CADA UMA DAS MARCAÇÕES.



1. Você já conhecia essa história? Ela lembra alguma outra coisa que você já tenha lido?
2. Segundo a história, quem é o Trapaceiro das Maré? Por que ele é chamado assim? Marque no texto onde você encontrou essa informação.
3. Como Lars Pernetta conhece Fizz? Marque no texto onde você encontrou essa informação.
4. Por que Fizz persegue Lars? Marque isso no texto.
5. De que se trata a história? Qual seu ponto principal? Marque isso no texto.
6. A história segue um padrão de linguagem? Como você percebe isso? Marque isso no texto.
7. Se tivesse que descrever a história em uma única palavra, como a descreveria?
8. Que tipo de conto você acredita se relacionar com o texto lido? Por quê?
 - a) **Contos realistas**, os que narram situações realistas e não imaginárias.
 - b) **Contos populares**, os que narram histórias transmitidas de uma geração para outra.
 - c) **Contos fantásticos**, aqueles em que as histórias apresentam mistura de realidade com ficção e confundem os leitores com acontecimentos absurdos.
 - d) **Contos de terror**, os que narram histórias cheias de mistérios, suspense e medo.
 - e) **Contos de humor**, os que narram histórias que têm como objetivo divertir os leitores.
 - f) **Contos infantis**, os que narram histórias para crianças e que têm a intenção de transmitir uma lição moral.
 - g) **Contos psicológicos**, os que narram histórias que envolvem lembranças e sentimentos, e têm a intenção de levar o leitor a refletir.



Texto para análise:

O CRAQUEM DA SORTE

Epa! Ah, são vocês, crianças. Bagrezinhos como vocês já num deviam tá na cama? Comé que é? Querem ouví um causo do velho Lars Pernetta antes de dormí, é?

Tá bom, tá bom, só uma antes de dormí. Se ajunta aí. Mas num quero ouví choro dessa vez. Aqui é Águas de Sentina, e mesmo nossas história de dormí são mais sombria.

Então, tá bom. Então, já ouviram falar do Trapaceiro das Maré, o espírito do mar que chamam de Fizz, né? Ouviram? Bom, bom. Bom, essa é a história da vez que o velho Lars aqui *conheceu* ele. Comé que é? Se foi divertido? Que tipo de história contaram pra vocês tudo? Não, num foi divertido, tá doido! Ele é um terrorzinho maligno, vou te contá, e só a sorte vai te ajudá se você se encontrá com ele em algum momento da tua vida. Mas tô me adiantando. Ahem.

Certo, então lá tava eu, pendurado numa pedra nos Apertos Rasgados. Meu navio tava afundado, num importa o porquê, isso é pra outra noite quem sabe, mas foi assim que foi. Eu me segurei naquela pedra por três dias e noites, rodeado por barbatana de tubarão.

E, assim que decidi desistí de tudo... *e/le* apareceu.

Só o que vi primeiro foram aqueles dois zóio redondo, pálido que nem a morte, e ele nadou pra mim. Os tubarão chispavam tudo dali e foi porque tavam com medo dele, sabe, assim como vocês tudo deviam ter. Ele veio chegando cada vez mais perto. Num me

importo em dizê que tava com medo, mas ele espantou aqueles peixe faminto, então eu pulei no mar e comecei a nadar como louco pra Águas de Sentina!

Mas, cada vez que eu olhava pra trás, lá tava ele, me cuidando com aqueles zóião! Finalmente cheguei na praia e pensei que tinha escapado dele... Ai, mas como o velho Lars aqui tava errado!

Eu consegui um quarto numa pensão pulguenta pros lados da Cidade dos Ratos, mas num demorou muito preu notar... *Eu num tava sozinho...* Primeira coisa que notei foi o fedor de alga e de peixe por tudo qué canto no quarto. Pah! Isso e as pegadas molhadas nas escadas quando eu acordei de manhã...

Chamam ele de Trapaceiro e ele fez jus ao nome. Colocou água do mar no meu mingau quando num tava olhando! Amarrou meus cadarço junto, então eu caí assim que levantei pra andá! E colocou *enguia* no meio dos meu cobertô! Levei um baita susto quando elas começaram a se mexê, vou te contá!

E o tempo todo eu ouvia ele rindo. Ainda fico todo arrepiado só de pensá. Por toda uma semana ele me atazanô. Quase me deixô maluco! Eu gritava: “Que cê qué de mim, seu monstrinho?”

Mas, na última noite, eu acordei. Eu ouvi os pés de sapo dele batendo no chão. Flap. Flap. Flap.

Ouvi ele vindo cada vez mais perto. “É agora!” Eu pensei. “Ele veio me pegá, de uma vez por todas”, e eu me escondi debaixo das coberta.

Flap. Flap. Fazia o barulho dos pé frio e molhado dele! E então... ficô tudo quieto. Devo tê ficado ali, encolhido, por uma hora, antes de tê coragem de dar uma olhada. Devagarinho, eu estiquei a mão e acendi a luz, e o que vocês acham que aconteceu?

Nada.

Pois é, o Fizz tinha indo embora, de uma vez por todas. Mas ele me deixou um presente, dentro da caixa de madeira do lado da cama. Era um Cráquem dourado. Essa moeda *aqui*, ó! Epa, epa, olhá é com os olho, não com as mão! Esse é meu Cráquem da sorte, tendeu?

Mas deixa eu te contá, no lugar de ficá feliz, já que eu num tinha uma moeda pra chamá de minha naqueles tempos, aquela moeda só me deu medo. Porque foi essa a mesma moeda que nosso capitão disse que tinha jogado no mar, no nosso caminho pro porto. Essa era a oferenda dele pra Mulher Barbada, pedindo por passagem segura, mas o Trapaceiro das Maré tinha pegado ela! E foi por isso que nosso navio afundou! Aquela peste brincalhona safada, ele jogou uma maldição em toda a tripulação, rindo com aquele riso de peixe dele o tempo todo.

Então, ouve direito, seus pivete, rezem pra nunca encontrar com ele, porque ele pode parecê divertido e brincalhão, mas tô dizendo - *ele* não é.

Agora, vão pra cama! E rezem pra num ver pegadas molhadas no chão quando acordá! Rá!

ESCRITO POR ANTHONY REYNOLDS

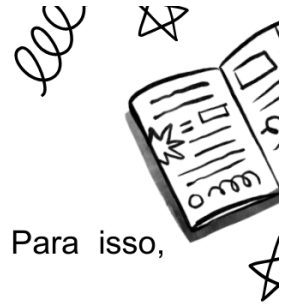
SOBRE O AUTOR



Anthony Reynolds nasceu em Sidney, Austrália, e desenvolveu jovem uma paixão por jogos e pelo gênero da fantasia, passando horas intermináveis lendo, brincando de faz de conta, pintando soldadinhos de

brinquedo, jogando no computador e com jogos de tabuleiro, assim como assistindo repetidas vezes clássicos de fantasia e de ficção científica. Anthony começou a jogar *League of Legends* na segunda temporada (interpretando Shaco, muito mal) e se juntou à *Riot Games* em 2014 na equipe de criação de mundo do jogo.

Características do Conto



Agora que já lemos o conto, vamos analisá-lo melhor? Para isso, precisamos saber algumas coisas...

Personagens São pessoas, animais, objetos e seres imaginários.

Narrador Há três tipos de narrador:

- **Narrador-personagem** é aquele que está contando a história. Percebemos isso quando os verbos estão sendo conjugados em **primeira pessoa**. Contudo, também podem estar na terceira quando o narrador-personagem conta o que acontece com outros personagens.
- **Narrador-onisciente** é aquele que **não participa da história, mas sabe tudo sobre o universo da história**, como, por exemplo, os sentimentos e os pensamentos dos personagens, o que já aconteceu e o que vai acontecer.
- **Narrador-observador** é aquele que **não participa da história, apenas conta o que acontece**. Além disso, ele **não sabe** o que os personagens pensam ou sentem, nem as coisas que já aconteceram ou as que vão acontecer.

Tempo É o **tempo de duração** entre o início e o final da história e também é a **época** em que a narrativa acontece.

Espaço É o **local** onde ocorre a história e onde estão as personagens.



Enredo É o que **acontece na história** e faz com que ela tenha uma **estrutura** (um início, um meio e um fim).

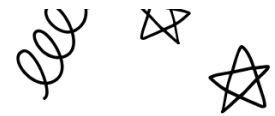
Conflito É uma **situação gerada por um dos primeiros acontecimentos da história**, um problema que **exige uma solução** por parte dos personagens ao longo do conto.



Estrutura Os tópicos a seguir formam a estrutura do conto.

- **INTRODUÇÃO** é o **início** da narrativa, onde podemos **entender o contexto da história**: quem são as personagens, qual é o espaço e o tempo nos quais a história vai ser narrada e quais são os primeiros acontecimentos dela. Já nessa parte é apresentada a situação ou o problema da história, chamados de **conflito**.
- **DESENVOLVIMENTO** é o momento em que são desenvolvidos **os acontecimentos** da história **relacionados com o conflito** apresentado na introdução.
- **CLÍMAX** é o momento de **maior tensão** da história, **quando as decisões tomadas pelos personagens definirão o rumo da narrativa**.
- **CONCLUSÃO** é o **final** da história e mostra se o **problema é solucionado ou não**.

Procure no texto...



- Quais são os personagens principais?
- Qual é o tipo de narrador? Como você percebe isso no texto?
- É possível perceber a passagem de tempo na história? Como?
- É possível perceber a época em que o conto de passa? Como?
- Qual é o espaço em que se passa a história? Há mais de um?
- Qual o enredo da história?
- Qual é o conflito da história?
- Em qual parte do texto começam a introdução, o desenvolvimento, o clímax e a conclusão?
- O que indica que o conto lido pertence ao gênero fantástico?

(FONTE: Elaborado pela autora)

As perguntas no jogo on-line:

0:00

Quais são os personagens principais?

Qual é o tipo de narrador? Como você percebe isso no texto?

É possível perceber a passagem de tempo na história? Como?

É possível perceber a época em que o conto de passa?

É possível perceber a época em que o conto de passa? Como?

Qual é o espaço em que se passa a história? Há mais de um?

Qual o enredo da história?

Qual é o conflito da história?

Em qual parte do texto começam a introdução, o desenvolvimento, o clímax e a conclusão?

O que indica que o conto lido pertence ao gênero fantástico?

Girar

Compartilhar

Roleta: Conto Fantástico

de Profjuliapsantos

(FONTE: Elaborado pela autora)¹²

¹² Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/65910165>

APÊNDICE B – Material original

Planejamento de Projeto de Estágio de Português I

01	Título do Projeto	Leitura e diferentes representações de texto
02	Temática central/principal	O que é leitura?
2.1	Problematização temática	Refletir o que é texto e leitura, levando em consideração diferentes gêneros textuais.
2.2	Justificativa temática	A escolha do tema se dá pelo fato de que os estudantes, muitas vezes, só veem o romance como passível de leitura e de ser um texto. Nesse sentido, queremos fazer com que eles percebam que a leitura e o texto são muito mais do que um romance, a fim de trabalhar diferentes gêneros textuais e suas possíveis formas de leitura.
03	Texto(s) de interesse inicial/seleção de textos	O Cráquem da sorte, O convidado inesperado, tirinha Laerte Coutinho, receita de mousse de chocolate, notícia sobre meme de Pablo Vittar, canção Love love dos Gilsons.
04	Relação entre a temática e conteúdo disciplinar indicado pela professora regente da turma	A princípio, a professora nos deixou livre para trabalharmos qualquer conteúdo. Desse modo, percebemos que os alunos não tinham muito contato com leituras, ou seja, como o gênero textual como objeto de ensino da aula de LP – conforme consta na BNCC. Por isso, queríamos trabalhar atividades de leitura e interpretação. Além disso, posteriormente, a professora nos passou os conteúdos a serem trabalhados pela turma e, dentre eles, estava o gênero conto, o que aproveitamos como parte principal do nosso projeto.
4.1	Problematização temática/conteúdo disciplinar	Refletir sobre o que é texto e o que é leitura a partir da leitura de distintos gêneros, tais como conto, charge, canção, receita, miniconto e notícia. O foco principal estará no que caracteriza

		cada um desses gêneros e suas possíveis interpretações.
4.2	Justificativa temática/conteúdo disciplinar	Os estudantes devem compreender que não apenas os cânones literários são considerados importantes, mas que os gêneros referentes à cultura de massas também possuem suas características e interpretações próprias, ou seja, também devem ser valorizados.
05	Gênero estruturante – oral, escrito, multimodal... (áudio, vídeo)	Conto fantástico.
06	Objetivos disciplinares do projeto	Compreender as diferentes formas de texto (conto, miniconto, receita, notícia, canção e charge) e de leitura, estudando, interpretando e refletindo suas características.
6.1	Objetivo(s) geral (s)	Aproximar os alunos de outras formas de leitura.
6.2	Objetivos específicos	Estudar a estrutura e conteúdo de gêneros textuais variados.
07	Textos para planejamento de tarefas em aula	
7.1	Textos para leitura	O Cráquem da Sorte, notícias e reportagens da cartilha “Aprendizagem Contínua”
7.2	Textos para a produção textual/reescrita	O Cráquem da sorte, O convidado inesperado, tirinha Laerte Coutinho, receita de mousse de chocolate, notícia sobre meme de Pablio Vittar, canção Love love dos Gilsons.
7.3	Textos para avaliação	Produção dos alunos de um conto fantástico a partir da leitura de O Cráquem da Sorte.
08	Tarefas preparatórias	Leitura e produção textual.
09	Competências nucleares	Competência 9 da BNCC: Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras

		manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10	Conteúdos disciplinares	Interpretação e interpretação textual, compreensão das características dos gêneros conto, tirinha, notícia, canção e reportagem.
11	Avaliação	Produção de um conto fantástico.
11.1	Avaliação temática	Produção de conto fantástico.
11.2	Avaliação dos conteúdos disciplinares	Produção de conto fantástico.
12	Previsão de produto final	Um conto de autoria própria, escrito individualmente.

Textos utilizados:

Texto 1



Autora: Laerte Coutinho

Texto 2

Mousse de Chocolate

Ingredientes:

- 3 ovos
- 200 g de chocolate meio amargo
- 2 colheres (sopa) de açúcar
- 1 lata de creme de leite

Modo de Preparo:

Bata as gemas até dobrarem de volume. Junte o açúcar e continue batendo. Derreta o chocolate e acrescenta à gemada. Junte o creme de leite, batendo sempre. Por fim, acrescenta as claras em neve (bem batidas mesmo), misturando rapidamente na batedeira. Leve à geladeira e sirva-se, deliciando o melhor mousse e mais simples de fazer!

Dica: adicione, se quiser, licor de cacau para dar um gostinho mais suave. Podem ser 3 ou 4 colheres (sopa).

Adaptado de <https://www.tudogostoso.com.br/receita/2513-mousse-de-chocolate.html>

Texto 3

Pablo Vittar relembra meme 'vai passar mal' e brinca: 'Eu estou bem'



Todo ano, no dia 20 de setembro, os usuários do Twitter aguardam ansiosamente por um pronunciamento da cantora Pablo Vittar às 17h. O motivo é um cartaz de

um show que a artista fez em Porto Alegre, em 2017, para a turnê do álbum de estreia, *Vai Passar Mal*.

Na peça de divulgação, a mesma grafia para o nome do disco e o nome da cantora inspiraram piadas e até hoje, cinco anos depois, geram repercussão. Na manhã desta terça-feira (20), Pablo começou a brincar com o assunto. "Estou com medo, gente", escreveu a artista no Twitter.

De praxe, às cinco da tarde, ela continuou. "Gente, eu estou bem! Ufa!", publicou. A brincadeira colocou o nome da dona do hit *Ama Sofre Chora* nos assuntos mais comentados do Brasil no Twitter.

"Feliz dia nacional da Pablo Vittar vai passar mal a todos", disse um internauta. "Mandem boas energias para a queen", brincou outro usuário.

Adaptado

de

<https://entretenimento.r7.com/musica/pablo-vittar-relembra-meme-vai-passar-mal-e-brinca-eu-estou-bem-20092022>

Texto 4

Love love

Gilsons

Ah, as neblinas das manhãs

Fazem não te encontrar

Difícil até te procurar

Ah, mas com você queria estar

Pro dia poder clarear

E o coração reencontrar

O amor é como um pedacinho de céu

Sou todo love love

São lábios de mel

Ah, esconder você

Onde é que foi parar?

Porque será?

Amor, é onde eu queria estar com você

E amar, espalha brisa em alto mar

Ah, noite me faz imaginar

Procuro a forma de enxergar

Nós dois chegando em algum lugar

Ah, se a gente um dia amanhecer?

Se sonho, pode acontecer

E seu coração responder

O amor é como um pedacinho de céu

Sou todo love love

São lábios de mel

Ah, esconder você

Onde é que foi parar?

Porque será?

Amor, é onde eu queria estar com você

E amar, espalha brisa em alto mar

Porque será?

Amor, é onde eu queria estar com você

E amar, espalha brisa em alto mar

Texto 5

O CONVIDADO INESPERADO

Eu olho pelo campo que já fora verde e com vida, agora marcado e arruinado pela labuta da batalha.

A perda de vida será imensa, mas não posso salvar aqueles que buscam sua própria destruição. Todos aqueles filhos, aqueles pais, todos aqueles futuros perdidos. Demacianos e noxianos, sempre lutando uns contra os outros, magneticamente atraídos um ao outro por algo menor que ambos.

Muitos defensores existem por seus ideais grandiosos, e todos eles estão no meu caminho, quase contentes em se matarem por um pedaço de terra, sem ideia de sua verdadeira importância. Dois exércitos interligados, ambos comprometidos com sua dança catastrófica.

Eu poderia tentar conversar com eles, pedir que eles levassem sua peleja para outro lugar, mas meus antigos conterrâneos agora me veem como algo entre um traidor e um deus furioso, e os noxianos... Bem, os noxianos sempre tiveram o pavio curto.

Minhas armas habituais, inteligência, simpatia e cordialidade, são inúteis neste caldeirão de desespero. Então eu empurro aqueles que me atrasariam, e mergulho contra aqueles que ousariam me parar. Todo tipo de terror que uma alma pode infligir em outra corre ao meu redor à medida que me aproximo de meu objetivo.

E ali, no centro da batalha, a chama de cor me chama, uma vida delicada prestes a padecer entre a lama e botas cobertas por vísceras. Enfrentando bravamente, sem se curvar pela batida cega de brutamontes de armadura ao seu redor, vestindo belos anéis como um único sino de cristal. Esta é a última flor de sua espécie. Se ela morrer, nenhuma mais florescerá. Não posso permitir que ela morra.

Os dois comandantes rivais param seu combate à medida que me aproximo, um convidado não esperado nos seus momentos finais. Eles se viram para mim, repentinamente aliando-se pelo ultraje de minha intromissão.

Fico bem no meio dos dois exércitos, supostamente convidando o abraço frio da morte de todos os lados. Mas diferente de todos aqueles que agora estão dando passos vacilantes na minha direção com a mão da espada tremendo, eu sei pelo que estou lutando.

Texto 6

Leitura silenciosa!

O CRÁQUEM DA SORTE

Epa! Ah, são vocês, crianças. Bagrezinhos como vocês já num deviam tá na cama? Comé que é? Querem ouví um causo do velho Lars Perneta antes de dormí, é?

Tá bom, tá bom, só uma antes de dormí. Se ajunta aí. Mas num quero ouví choro dessa vez. Aqui é Águas de Sentina, e mesmo nossas história de dormí são mais sombria.

Então, tá bom. Então, já ouviram falar do Trapaceiro das Maré, o espírito do mar que chamam de Fizz, né? Ouviram? Bom, bom. Bom, essa é a história da vez que o velho Lars aqui *conheceu* ele. Comé que é? Se foi divertido? Que tipo de história contaram pra vocês tudo? Não, num foi divertido, tá doido! Ele é um terrorzinho maligno, vou te contá, e só a sorte vai te ajudá se você se encontrá com ele em algum momento da tua vida. Mas tô me adiantando. Ahem.

Certo, então lá tava eu, pendurado numa pedra nos Apertos Rasgados. Meu navio tava afundado, num importa o porquê, isso é pra outra noite quem sabe, mas foi assim que foi. Eu me segurei naquela pedra por três dias e noites, rodeado por barbatana de tubarão.

E, assim que decidi desistí de tudo... *e/e* apareceu.

Só o que vi primeiro foram aqueles dois zóio redondo, pálido que nem a morte, e ele nadou pra mim. Os tubarão chispavam tudo dali e foi porque tavam com medo dele, sabe, assim como vocês tudo deviam ter. Ele veio chegando cada vez mais perto. Num me importo em dizê que tava com medo, mas ele espantou aqueles peixe faminto, então eu pulei no mar e comecei a nadar como louco pra Águas de Sentina!

Mas, cada vez que eu olhava pra trás, lá tava ele, me cuidando com aqueles zóião! Finalmente cheguei na praia e pensei que tinha escapado dele... Ai, mas como o velho Lars aqui tava errado!

Eu consegui um quarto numa pensão pulguenta pros lados da Cidade dos Ratos, mas num demorou muito preu notar... *Eu num tava sozinho*... Primeira coisa que notei foi o fedor de alga e de peixe por tudo qué canto no quarto. Pah! Isso e as pegadas molhadas nas escadas quando eu acordei de manhã...

Chamam ele de Trapaceiro e ele fez jus ao nome. Colocou água do mar no meu mingau quando num tava olhando! Amarrou meus cadarço junto, então eu caí assim que levantei pra andá! E colocou *enguia* no meio dos meu cobertô! Levei um baita susto quando elas começaram a se mexê, vou te contá!

E o tempo todo eu ouvia ele rindo. Ainda fico todo arrepiado só de pensá. Por toda uma semana ele me atazanô. Quase me deixô maluco! Eu gritava: “Que cê qué de mim, seu monstrinho?”

Mas, na última noite, eu acordei. Eu ouvi os pés de sapo dele batendo no chão. Flap. Flap. Flap.

Ouvi ele vindo cada vez mais perto. “É agora!” Eu pensei. “Ele veio me pegá, de uma vez por todas”, e eu me escondi debaixo das coberta.

Flap. Flap. Fazia o barulho dos pé frio e molhado dele! E então... ficô tudo quieto. Devo tê ficado ali, encolhido, por uma hora, antes de tê coragem de dar uma olhada. Devagarinho, eu estiquei a mão e acendi a luz, e o que vocês acham que aconteceu?

Nada.

Pois é, o Fizz tinha indo embora, de uma vez por todas. Mas ele me deixou um presente, dentro da caixa de madeira do lado da cama. Era um Cráquem dourado. Essa moeda *aqui*, ó! Epa, epa, olhá é com os olho, não com as mão! Esse é meu Cráquem da sorte, tendeu?

Mas deixa eu te contá, no lugar de ficá feliz, já que eu num tinha uma moeda pra chamá de minha naqueles tempos, aquela moeda só me deu medo. Porque foi essa a mesma moeda que nosso capitão disse que tinha jogado no mar, no nosso caminho pro porto. Essa era a oferenda dele pra Mulher Barbada, pedindo por passagem segura, mas o

Trapaceiro das Maré tinha pegado ela! E foi por isso que nosso navio afundou! Aquela peste brincalhona safada, ele jogou uma maldição em toda a tripulação, rindo com aquele riso de peixe dele o tempo todo.

Então, ouve direito, seus pivete, rezem pra nunca encontrar com ele, porque ele pode parecê divertido e brincalhão, mas tô dizendo - *ele não é*.

Agora, vão pra cama! E rezem pra num ver pegadas molhadas no chão quando acordá! Rá!

ESCRITO POR ANTHONY REYNOLDS

SOBRE O AUTOR



Anthony Reynolds nasceu em Sidney, Austrália, e desenvolveu jovem uma paixão por jogos e pelo gênero da fantasia, passando horas intermináveis lendo, brincando de faz de conta, pintando soldadinhos de brinquedo, jogando no computador e com jogos de tabuleiro, assim como assistindo repetidas vezes clássicos de fantasia e de ficção científica. Anthony começou a jogar *League of Legends* na segunda temporada (interpretando Shaco, muito mal) e se juntou à *Riot Games* em 2014 na equipe de criação de mundo do jogo.



Responda às próximas questões:

- 1) Você já conhecia essa história? Ela lembra alguma outra coisa que você já tenha lido?

- 2) Segundo a história, quem é o Trapaceiro das Maré? Por que ele é chamado assim?

- 3) Como Lars Pernetá conhece Fizz?

4) Por que Fizz persegue Lars?

5) De que se trata a história? Qual seu ponto principal?

6) A história segue um padrão de linguagem? Como você percebe isso?

7) Se tivesse que descrever a história em uma única palavra, como a descreveria?

8) Como você caracterizaria o texto lido?

() **Realista**, narra situações realistas e não imaginárias.

() **Popular**, narra uma história transmitida de uma geração para outra.

() **Fantástico**, a história apresenta mistura de realidade com ficção e confunde os leitores com acontecimentos absurdos.

() **Terror**, narra uma história cheia de mistérios, suspense e medo.

() **Humor**, narra uma história que tem como objetivo divertir os leitores.



01
Personagens

Pessoas, animais, objetos e seres imaginários.

This slide features a spiral-bound notebook with a brown cover and a white page with vertical lines. The page is titled '01 Personagens' in a large, bold, dark brown font. Below the title, the text 'Pessoas, animais, objetos e seres imaginários.' is written in a smaller, dark brown font. The notebook is decorated with a yellow sticky note on the left side, a black paperclip on the top right, and a small orange ladybug with white spots on the bottom right. The background is a light brown color with a repeating geometric pattern.

02 **Narrador**

This slide features a spiral-bound notebook with a brown cover and a white page with vertical lines. The page is titled '02 Narrador' in a large, bold, dark brown font. The notebook is decorated with a yellow sticky note on the left side, a black paperclip on the bottom left, and a yellow pushpin on the right side. The background is a light brown color with a repeating geometric pattern.

Narrador

Narrador-personagem: quando um personagem conta a história; os verbos são conjugados em primeira pessoa, mas podem também ser conjugados em terceira quando o narrador-personagem conta o que acontece com os outros personagens.

Narrador-observador: não participa da história, apenas conta o que acontece; e não sabe o que se passa na consciência das personagens, não sabe o que aconteceu no passado nem o que acontecerá no futuro.

Narrador-onisciente: não participa da história, mas sabe de tudo do universo da narrativa, tais como o que os personagens sentem e pensam e o que aconteceu e vai acontecer.



03

Tempo

Trata-se do tempo de duração entre o início e o final da narrativa e da época em que a narrativa ocorre.



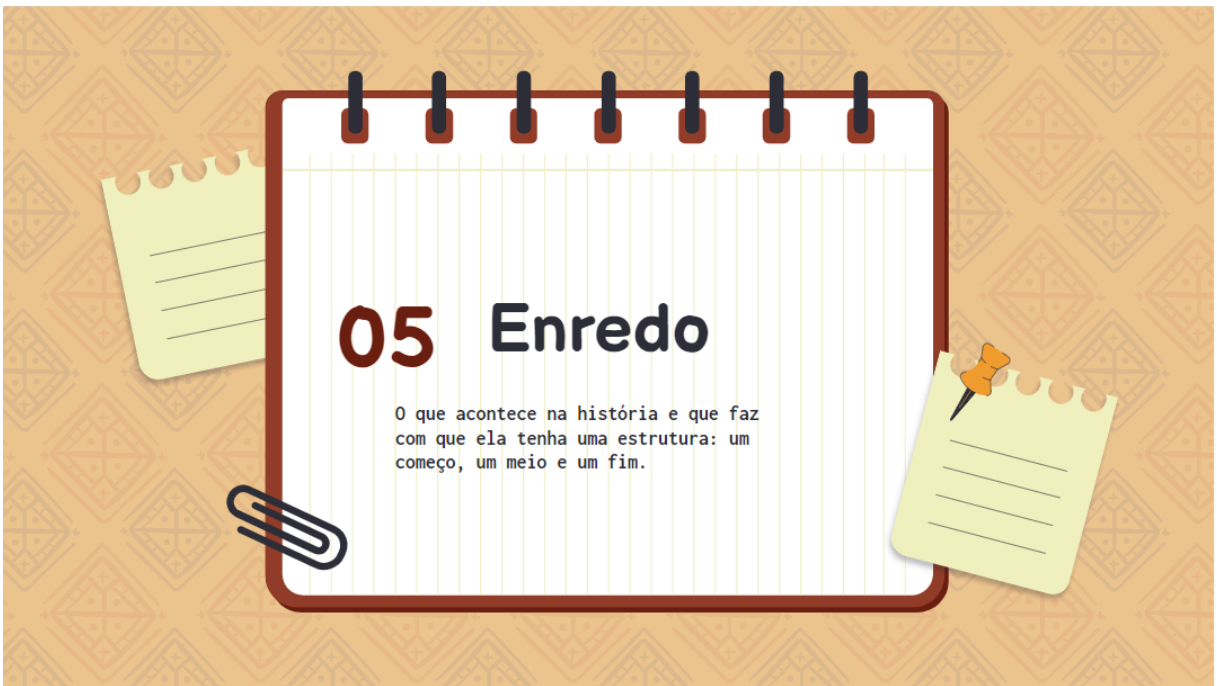


04

Espaço

Espaço onde ocorre a história, onde estão as personagens.

This slide features a brown spiral-bound notepad on a patterned background. The number '04' is written in a large, bold, brown font. Below it, the word 'Espaço' is written in a bold, black font. Underneath, a short paragraph explains that 'Espaço' is where the story happens and where the characters are. The notepad is decorated with a yellow sticky note on the left, a silver paperclip on the top right, and a small orange ladybug illustration on the bottom right.



05 Enredo

O que acontece na história e que faz com que ela tenha uma estrutura: um começo, um meio e um fim.

This slide features a brown spiral-bound notepad on a patterned background. The number '05' is written in a large, bold, brown font, followed by the word 'Enredo' in a bold, black font. Below, a short paragraph explains that 'Enredo' is what happens in the story and how it has a structure of beginning, middle, and end. The notepad is decorated with a yellow sticky note on the left, a silver paperclip on the bottom left, and a yellow sticky note with a pushpin on the bottom right.



06 Conflito

É uma situação gerada por uma das ações iniciais, um problema que será solucionado pelos personagens ao longo do conto.

07 Estrutura do Conto

Introdução

Início da narrativa, onde podemos descobrir o contexto da narrativa: quem são as personagens, qual é o espaço e o tempo nos quais a história vai ser narrada e quais são os primeiros acontecimentos dela.

Clímax

O momento de maior tensão, quando o problema está no auge e as ações tomadas definirão o rumo da história.

Desenvolvimento

Apresenta as ações que modificam o estado inicial da narrativa; surgimento do conflito.

Conclusão

Final da história. Pode mostrar ou não a solução do problema.

Alguns livros de contos

