

Alfabetização compartilhada: relato de planejamento de protocolo de intervenção  
para um aluno com TDAH<sup>1</sup>

Shared literacy: planning an intervention protocol for a student with ADHD

Vívian Almeida Alvares<sup>2</sup>  
Carla Regina Rachid Otavio Murad<sup>3</sup>

Recebido em: 15/08/2020

Aprovado em: 25/09/2020

Publicado em: 30/09/2020

**Resumo:**

O objetivo deste artigo é descrever o processo de construção de um protocolo de intervenção para um aluno com TDA/H com dificuldades de escrita de baseado no currículo nacional. Parte-se do pressuposto de que a escola pode fazer a diferença na vida linguística dos indivíduos com necessidades específicas, desde que se constitua uma rede de saberes colaborativa entre os profissionais da educação em torno das necessidades específicas de aprendizagem do aluno. Ao receber o aluno com laudo de TDA/H no segundo ano do Ensino Fundamental I em um colégio militar da rede estadual mineira as profissionais desenvolveram o trabalho de acolhimento colaborativo cujo resultado incluiu avaliação, análise e planejamento de uma proposta de intervenção a ser desenvolvido na escola e em casa pela família. Os saberes compartilhados entre a equipe escolar favoreceram o reconhecimento das necessidades singulares de aprendizagem e agregaram valor no planejamento e orientação de um trabalho pedagógico abrangente.

**Palavras chave:** Educação Especial, Alfabetização, Intervenção Pedagógica, Aluno com Necessidades Específicas.

**Abstract:**

The purpose of this article is to describe the building process of an intervention protocol planning for a student with ADHD with specific orthographic difficulties according to national standards. It is based on the assumption that early intervention can make a difference in language education, as long as the support network assumes a conscious, collaborative and symmetrical position in favor of learning. The student's linguistic difficulties were identified in the literacy process that took place in the second year of Elementary School at a military college in the state of Minas Gerais network by the literacy teacher. It has emerged, as a result of the process of construction of an educational support service, an intervention protocol which included evaluation, analysis and an intervention proposal involving the school and the family. The shared knowledge favored the recognition of the student's unique learning needs and added value in the planning and orientation of a comprehensive pedagogical work.

**Key-words:** Special Education, Literacy, Pedagogical Intervention, Student with Special Needs.

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado na disciplina Trabalho de conclusão de curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, como pré-requisito para obtenção do título de Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva.

<sup>2</sup> Graduada em Geografia (UFU) e Pedagogia (Unibe), aluna da Especialização em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: vivialmeidageo2002@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Docente de língua inglesa do curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e docente credenciada no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da UFTM. Graduada em Letras-Tradução Inglês (UnB), Mestre em Linguística Aplicada (Unicamp) e Doutora em Estudos Linguísticos (UFU). E-mail: carlamurad@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8965-2624>

ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.

## Introdução

Quando se pensa no processo de alfabetização nos anos iniciais nos vem à mente a importância da língua na sociedade. Cada ser humano tem o direito de adquirir o domínio da escrita e da leitura a fim de que se desenvolva um ser autônomo em suas atividades, possibilitando a ele construir valores éticos, morais, sociais, culturais e ampliar as suas relações de vivência cultural. O respeito à autonomia e à identidade do educando exige do professor uma prática educativa coerente com este saber (FREIRE, 1996).

O processo de alfabetização de um aluno com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDA/H) se dá nesta seara de complexidade e requer um investimento dos docentes da escola por busca de conhecimento (SILVA et al., 2015). Exige a necessidade do engajamento da equipe multidisciplinar no atendimento ao aluno com TDAH, as intervenções educacionais devem ser realizadas pelo professor (PAIANO et al., 2019) que, ao conhecer os alunos e a turma, ocupa uma posição mediadora estratégica no sistema escolar.

A pesquisa foi realizada em um colégio militar da rede pública de ensino de Uberlândia, com um aluno de 7 anos em idade regular para o segundo ano do Ensino Fundamental I, com o desenvolvimento de atividades voltadas para escrita, a partir de então foi confeccionado um conjunto de atividades que buscam desenvolver a consciência e compreender o sistema alfabético necessário à leitura e escrita.

A escolha pela socialização do relato do processo de trabalho colaborativo que deve ser organizado pelo professor regente<sup>4</sup>, juntamente com a professora de apoio que nesse artigo é designada como Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), essa profissional acompanha o aluno nas aulas com a professora regente de turma, assim como os professores especializados dos conteúdos de Inglês, Ensino Religioso e Educação Física, a equipe pedagógica e a família se deu por dois motivos. O primeiro diz respeito ao que apregoa a legislação com respeito ao comprometimento do

---

<sup>4</sup> Nesse artigo o supervisor que acompanha o Desenvolvimento pedagógico foi identificado pela sigla (SOESP), o professor de apoio aqui é denominado como Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e a professora regente é autora pesquisadora.

**ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.**

educador no processo de aprendizagem do aluno com necessidades especiais. Nos termos do artigo 13 da LDB (BRASIL, 1996), fica orientado a todos os docentes a zelar pela aprendizagem do aluno e a estabelecer estratégias para a recuperação daqueles que possuem menor rendimento escolar, de forma colaborativa com a escola e a família, visando que esse aluno tenha uma aprendizagem real e significativa, que possa fazer diferença no seu processo de alfabetização.

O segundo motivo remete ao fato de que há uma lacuna quando se trata de compreender transtornos específicos e organizar o trabalho de atendimento ao aluno visando a inclusão. Em geral, a preocupação excessiva com o comportamento de agitação e desatenção do aluno tem levado a adoção de práticas escolares desprovidas de sentido e de contexto e mascarado a responsabilidade institucional pela aprendizagem dos alunos com necessidades específicas. Ao conhecer não só os déficits, mas também as potencialidades dos alunos, é possível flexibilizar o ensino e promover a sistematização em medidas pontualmente eficazes.

Todavia, o atual modelo proposto pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira requer que sejam feitas adaptações curriculares individualizadas, organizando o planejamento de forma que ele possa abarcar as necessidades específicas por meio de metodologias adequadas, isto é, levando em conta a singularidade do aprender e colocando os sujeitos da docência, incluindo aí os pedagogos, professores regentes e a família num lugar decisivo de coparticipação na criação e planejamento de propostas. As instituições escolares precisam formalizar concretamente essas novas parcerias, sendo necessário esforços conjuntos com vistas à transformação objetiva de práticas pedagógicas por meio do compartilhamento, da colaboração e da simetria.

Na visão homogeneizante da sala de aula regular da educação básica, a dificuldade de aprendizagem pode causar um grande abismo na classe heterogênea, especialmente na educação pública, prejudicando o desenvolvimento do aprendente em sala de aula. Por outro lado, a dificuldade é uma forma de regulação que informa sobre o potencial de aprendizagem dos alunos para determinados conteúdos, cabendo ao docente conhecer as potencialidades de cada aluno e explorá-las.

Aprimorar a leitura das potencialidades individuais, mobilizar sua função mediadora e colaborativa no gerenciamento da sua prática educativa inclusiva, de forma a organizar

**ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.**

oportunidades para que o aluno seja estimulado e possa restabelecer a confiança e autoestima, em condições de igualdade em relação aos outros alunos é função precípua de qualquer educador.

Diante do quadro de corresponsabilidade do professor na educação de perspectiva inclusiva foi que objetivamos relatar o processo de atendimento educacional a um aluno com TDA/H. Pretendemos contribuir para a reflexão sobre possibilidades de práticas pedagógicas serem aplicadas na alfabetização de crianças com necessidades especiais e dificuldades específicas de aprendizagem em séries iniciais.

O artigo foi escrito em duas partes principais, sendo a primeira delas uma resenha com os principais saberes mobilizados neste percurso de formação do professor especialista como educador na lógica inclusiva, na segunda a contextualização e os desdobramentos procedimentais do relato e da pesquisa literária, ou seja, o protocolo propriamente dito. Culminou em um conjunto de atividades que buscam a interação e a aprendizagem através do movimento, as mesmas não chegaram a ser aplicadas devido ao momento atual em que os alunos estão estudando de forma remota em suas casas devido a pandemia (COVID-19) e todo trabalho deve ser pensado no engajamento de todos os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem, incluindo a família.

### **Conhecimentos para a construção de uma prática pedagógica compartilhada**

O processo de alfabetização, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), deve ser priorizado nos dois primeiros anos do ciclo de alfabetização, por possibilitar novas descobertas às crianças e ampliar seu campo de conhecimento, devendo este ser o foco da ação pedagógica. É importante, no planejamento, delimitar qual a melhor forma de trabalho para alcançar os objetivos da alfabetização e revisá-la ciclicamente ao término de uma ação de intervenção para proposições renovadas a partir da anterior.

A alfabetização é um processo onde a criança desenvolve-se a partir da construção de hipóteses sobre o funcionamento e as regras que regem o sistema alfabético de escrita, considerando suas características, seu funcionamento, assim como a sua organização. Dessa forma no cotidiano escolar o aluno precisa conhecer a maneira

**ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.**

adequada pela qual a língua é grafada, vivenciar o uso social que é feito da escrita, para assim se apropriar dela, assim como o domínio da leitura.

O processo de alfabetização é ressignificado, de acordo com Soares (2016), deve apoiar-se em interações com materiais concretos de leitura e de escrita e de diferentes gêneros. Embasados em prática pedagógica de estímulo, guiando e orientando a aprendizagem e reconhecendo as peculiaridades de cada aluno.

Apoiando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), a educação deve ser alicerçada em uma formação que desenvolva os aspectos físicos, afetivo, psicológico intelectual e social de cada criança, como um apêndice a ação da família e da comunidade. Tendo como foco a ampliação das relações de aprendizagem, a alfabetização e o letramento.

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

Crianças com necessidades de aprendizagem específicas como as que apresentam o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) possuem alguns traços particulares de comportamento. Segundo Toledo e Simão (2003, p. 190) “O quadro é definido pela persistente presença de características evolutivas e inapropriadas de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade.” Entre os comportamentos observados, os mais frequentes são: a dificuldade de organização e concentração, falta de paciência, irritação, movimentação demasiada, envolvimento com tudo e com todos que o rodeiam, dificuldade em participar de atividades em grupo, ansiedade nas relações pessoais.

Considerando as situações relacionadas ao TDA/H Silva et al. (2015) explicam que alunos portadores de TDA/H podem encontrar-se em desvantagem em relação aos outros alunos no que diz respeito ao processo de aquisição da leitura e da escrita, visto que apresentam comprometimento em relação à interação, resposta aos estímulos e ao

**ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.**

processo de educação escolar, gerado pelo estresse devido à perda de habilidades de autocontrole que podem impactar a cognição.

Em específico na sala de aula, o aluno com TDAH: agita as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira; abandona sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado; corre em demasia, em situações nas quais isto é inapropriado (em adolescentes e adultos pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação); tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente (TOLEDO; SIMÃO, 2003).

Alguns indícios comportamentais são importantes para um professor em sala de aula são: inquietação, distração, agressividade, incompreensão, desmotivação e baixa autoestima. Para alguns professores, tais comportamentos são interpretados como indisciplina e falta de controle, para outros, pode ser uma oportunidade para avaliação de sua prática pedagógica.

Apesar do laudo, é necessário observar o aluno além de sua caracterização clínica e suas dificuldades, extrapolar as definições e os rótulos impostos, visualizar as possibilidades, os pontos fortes como o desenvolvimento da oralidade, o relacionamento com os colegas, interesse por jogos e pela leitura, utilizar o diálogo, cativar e deixar-se cativar, estabelecer vínculos de afeto e confiança os quais possibilitem o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Intencionando sanar as dificuldades relacionadas à aprendizagem e tornar a mesma proveitosa, Condemarin, Gorostegui e Milicic (2006) elaboraram estratégias para ajustar e garantir a atenção do aluno, tais como: dar comandos claros e objetivos, estabelecer um diálogo constante relacionado aos combinados em sala de aula, adequar reforços reiterando o comportamento coerente, criar momentos em que os alunos possam compartilhar descobertas e se movimentar em espaços apropriados, optar por uma aprendizagem colaborativa e humanitária onde as crianças que apresentam facilidade de aprendizagem e bom relacionamento auxiliem no desenvolvimento das atividades.

Ao conceder a devida importância à relação professor-aluno com necessidades específicas mediante laços de confiança estabelecidos, o professor se apropria da posição de agente e o aluno de aprendiz, possibilitando o desenvolvimento dos processos educacionais dentro da sala de aula com foco na diferença. Neste caso, à diferenciação e

**ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.**

à transmissão, que corresponde a práticas hierárquicas e paternalista do saber, a pedagogia deve responder de modo ativo, dialógico e interativo (MANTOAN, 2006).

Ao professor é salutar a participação na observação do desenvolvimento de seus alunos, conhecendo suas características, buscando alternativas de aprendizagem, instigando o aluno a desenvolver a oralidade, a se posicionar, ativando os conhecimentos prévios, promovendo atividades que permitam desenvolver a autoestima por meio de um ambiente acolhedor modelando e ampliando a interação para as relações com os colegas de sala. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) ressalta a importância em considerar o aluno e seu conhecimento de forma situacional, de acordo com a idade, interesses, vivências, de modo a contextualizar para depois ampliar e complexificar (BRASIL, 2017).

Dentro dessa perspectiva, o professor-mediador (MENEZES, 2006), o “facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos” deve ser um explorador responsável. Em conjunto com a escola, o professor deve oferecer condições de igualdade a todos os alunos, construindo uma visão estratégica de mediador da aprendizagem, levando em consideração currículo e habilidades a partir da história individual de cada aluno, respeitando o seu andamento, mas desafiando seus limites e suas características. É nesse sentido que propomos que os professor-mediador atue na educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais específicas.

Do ponto de vista das diferenças individuais relacionadas à aquisição da linguagem, Neto, Enéas e Silva (2017) atribuem a ocorrência de heterogeneidade na fala das crianças a questões de método de observação empírica. É possível que a observação, geralmente assimétrica, por partir de comparações com a fala adulta, e descontextualizada, ou seja, fora da situação de comunicação, possa estar contaminando os dados de linguagem gerando a reprodução do mito de que a aquisição é algo muito peculiar e que não acontece de forma similar para todas as crianças. Por falta de estudos descritivos, longitudinais e contextualizados da fala da criança, pode-se estar perpetuando modelos exclusivistas de sujeitos. Assim, o foco da problematização tem recaído mais no sujeito-aluno do que nas condições de aquisição/apropriação da linguagem.

O processo que envolve a alfabetização é delineado por conhecimentos que os estudantes irão adquirir como conhecimento do alfabeto e a mecânica da escrita/leitura,

**ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.**

codificação e decodificação dos sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), de modo a pautar o novo na referência adquirida da língua materna, isto é, na oralidade e no processo de interação entre os sujeitos.

Criar condições para reflexão sobre a experiência linguística oralizando e observando a oralização em sala de aula torna a variação linguística um fenômeno concreto da sociedade e da linguagem e não uma abstração (BRASIL, 2017). O professor no cotidiano da sala de aula pode promover situações de reflexão e discussão sobre a linguagem mesmo em anos iniciais, sinalizando onde é necessário realizar ajustes por meio de práticas de interação menos assimétricas de andaimagem (BORTONI-RICARDO, 2012). “O desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da escrita se suportam e se influenciam mutuamente” (TERZI, 1995, p. 91).

A oralidade e a escrita estão intimamente interligadas, é necessário permitir ao aluno momentos em que ele possa expressar o que pensa, assim como ouvir a opinião do outro, para que ele possa se apropriar da escrita “ao mesmo tempo em que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e os usos da escrita” (TERZI, 1995, p. 91).

A partir do convívio social por meio da língua materna, da ampliação de atividades que envolvam o conhecimento da estrutura fonológica do som das palavras, a criança começa a fazer relações e a evoluir para a aquisição da consciência fonêmica, internalizando ativamente na interseção oralidade/escrita. No processo de alfabetização, a criança precisa relacionar a letra ao seu fonema para desenvolver a consciência grafofonêmica. Uma mesma letra pode ter um som no início da palavra e um som diferente no meio da palavra (SOARES, 2016) e isso precisa ser explicitado e pensado com a classe por meio de atividades reflexivas visando o despertar da consciência fonológica.

A alfabetização do ponto de vista sociolinguístico, entende que o aluno está inserido em uma sociedade, que sofre a influência da cultura, dos seus povo, dos seus hábitos, trazendo para sala conhecimentos adquiridos nesse convívio, salutar a importância do professor nesse aspecto em lhe apresentar uma nova variedade linguística, assevera que “a alfabetização é vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua” (SOARES, 2008, p. 20).



**ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.**

As relações estabelecidas pelo homem (um sujeito plural) em sociedade e suas interações passam a ter significações, a importância da fala, a capacidade de se comunicar e se fazer entendido passa a ter relevância no processo de aprendizagem, sendo relacionado ao processo da escrita. “Somente a partir disso, a língua escrita pôde ser arrolada, na alfabetização, como um fenômeno comunicativo que não é equivalente a língua oral; o paradigma mecanicista perde sua força, e abre-se caminho para um novo: o linguístico” (SENNA; PORTES, 2007, p.205).

O processo de aquisição da escrita ganha novas dimensões com a perspectiva contextualizada, aliada a comunicação humana, e abordagens dinâmicas envolvendo estruturas contextualizadas (textos) “A partir daí, o ato de ler transcende o simples ato de decodificar, bem como o ato de escrever desmistificava-se como simples ato de codificar. (RIBEIRO, 2011, p. 41).

Conhecer a identidade cultural do aluno faz parte do processo de aprendizagem. O aluno é um falante que constrói conhecimento sobre a linguagem em várias situações, em casa, em sala de aula, no ambiente digital. Entender o erro como princípio para construção de uma didática reposiciona os interlocutores no processo de comunicação e transforma as relações que se estabelece com a escrita de acordo como o ambiente em que se está inserido. A referência do aluno é a oralidade e as experiências vivenciadas no seu cotidiano familiar, dessa forma a ortografia é inserida na aprendizagem escolar, nesse período os “erros” fazem parte de cada etapa de acordo com Soares (2008, p. 104) “os “erros” cometidos pelo alfabetizando são indicadores do processo através do qual está descobrindo e construindo as correspondências entre o sistema fonológico e ortográfico”.

Em relação às dificuldades apresentadas pelo aluno em sala de aula, não deixando de considerar suas limitações, é importante destacar o que Bortoni-Ricardo (2005) justifica que os alunos possuem acesso restrito à norma culta a depender do ambiente social, sendo necessário que o professor considere a mediação adequada de regras fonológicas e morfosintáticas de seu dialeto na aprendizagem do português-padrão. Na perspectiva sociolinguística, os erros que acontecem são sistemáticos e esperados na medida em que são conhecidas as características condicionantes da produção daquele dialeto. Por fim, a partir do momento que o professor identifica os desvios cometidos, as dificuldades podem ser melhor compreendidas e administradas por ambo. Tal prática

**ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.**

“permite a identificação dos erros, bem como a elaboração de material didático destinado a atender às áreas cruciais de incidência” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.53).

Conforme apontado, quando tratamos erros como regulação da experiência oral e escrita, uma nova paisagem se descortina ao professor na identificação de “desvios”, sendo fundamental uma mudança de escolhas, materiais e metodologias que respondam a tais desvios. Foi nesse sentido que pretendemos colaborar para a avaliação e planejamento de atividades para alunos com TDAH regularmente escolarizados em processo de aprendizagem da escrita.

### **Contextualização da experiência colaborativa**

Contextualização da escola, o Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais/Unidade Uberlândia oferece ensino do 1º ano do Ensino Fundamental I, ao 2º ano do Ensino Médio, sendo destinado a filhos de militares. A Unidade Uberlândia trabalha com uma metodologia sociointeracionista e com o material do Sistema Positivo de Ensino que conta com uma plataforma de ensino.

Seguimos com a descrição dos participantes e o atendimento especializado realizado. Os procedimentos aqui relatados foram desenvolvidos no prazo de três meses (fevereiro/março e abril de 2020) pela autora professora regente do 2º ano do aluno, a pesquisa teve início durante o ensino presencial e término de forma remota posteriormente.

### **Perfil socioeducativo do aluno**

O aluno participante da pesquisa possui 7 anos matriculado no segundo ciclo de alfabetização. Encontra-se em acompanhamento médico e terapêutico é assistido por uma neurologista pediátrica e psicopedagoga. O aluno apresenta dificuldades na aquisição da leitura e escrita está caminhando para a consolidação dessas habilidades.

Na escola, em sala de aula é acompanhado pela professora regente de turma e pela professora de apoio ou como denominado nesse artigo Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Durante o momento atual o aluno participa de aulas presencias com a professora de apoio (PAEE) e aulas virtuais com a professora regente (autora-pesquisadora), o contanto com a família é constante para buscar apoiar e

**ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.**

promover o desenvolvimento do aluno. A professora de apoio (PAEE) e a equipe pedagógica atuam colaborativamente auxiliando no sentido de indicar propostas de trabalho que colaboram para o desenvolvimento do aluno.

O discente foi diagnosticado com TDA/H (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) que afetam o desenvolvimento cognitivo e social. O aluno toma medicação controlada e contínua, apresenta interação afetiva e social com muitos colegas, porém, é bastante seletivo na escolha de suas amizades, quando acontece algo que extrapolava a sua rotina e não lhe agrada logo demonstra. Participava de atividades em grupo durante as aulas presenciais quando a mesma chamava sua atenção, apresentava empolgação e, como qualquer outra criança na sua idade, exibia dificuldades em lidar com frustrações.

Manifestava dificuldades na seleção e manutenção do foco de atenção, principalmente em atividades que envolviam a leitura e a escrita, necessitava sempre ser estimulada sua atenção para realização das atividades, entendia comandos e identificava personagens. Diferenciava letras de números e outros símbolos gráficos, conseguia recontar histórias ouvidas e episódios do seu dia com sequência lógica, inclusive com empolgação e riqueza de detalhes, comunicava-se de forma adequada, expunha suas necessidades, mantinha um diálogo longo e contínuo. Identificava imagens e conseguia relacioná-las a outros conhecimentos, possuía uma percepção auditiva bastante sensível.

Na escrita utiliza letra de forma, ainda não fez a transição para a escrita cursiva, apresentava dificuldade em manter a concentração e copiar do quadro, precisando de auxílio. Muitas vezes no desenvolvimento de algumas atividades mostrava cansaço, se isolava, pedia para ir ao banheiro. Havia momentos em que era preciso deixá-lo sozinho, para que pudesse se acalmar até que estivesse pronto para o retorno à rotina da sala de aula. No convívio diário com colegas e com professores era um aluno que gostava e partilhar suas conquistas, era carinhoso, companheiro, solidário, comunicativo.

Dentre as potencialidades desse aluno podemos destacar a facilidade de comunicação, desenvolvimento da oralidade e expressividade, o gosto por atividades que envolvam o lúdico, a facilidade em trabalhar com jogos (quebra-cabeças), o encanto pela contação de histórias, o interesse por novidades, razão pela qual foi escolhida a abordagem lúdica.

ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.

### **Ações inclusivas institucionais**

A unidade pesquisada em questão foi o Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais/Unidade Uberlândia, que oferece educação a filhos de militares. Apresenta adaptações razoáveis para melhor atender aos alunos de acordo com a legislação: oferece atendimentos no contra turno para os educandos, apoio e suporte da equipe pedagógica que possuem formação na área de educação especial inclusiva. Também oferece orientação aos professores quanto às formas para aprimorar o aprendizado deste público, de maneira efetiva para o desenvolvimento dos mesmos.

Na escola, é desenvolvido um trabalho em conjunto com vários profissionais para atender as necessidades específicas referentes a esse aluno, o profissional responsável pela função do Serviço de Orientação Educacional (SOESP) auxilia o professor regente de turma em relação as adaptações necessárias para os alunos, ajustes pedagógicos, entre outros, envolvendo-se no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A função de supervisão nesse artigo é denominada como Serviço de Orientação Educacional (SOESP) que acompanha e auxilia na proposta de estratégias específicas, conta com a colaboração de um conjunto de profissionais de apoio pedagógico. A título de exemplo, podemos mencionar o Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) sendo o professor de apoio, que acompanha o aluno em sala de aula e o Professor de Apoio à Equipe Pedagógica (PAEP) que é responsável por assessorar o SOESP.

Dentre as atribuições do Professor de Apoio à Equipe Pedagógica (PAEP), estão acompanhar e registrar as ações, os procedimentos, as medidas, as interlocuções e outras intervenções no processo ensino-aprendizagem do trabalho feito pelos professores, cabendo também, a esse profissional, sugerir ou elaborar material didático-pedagógico, conforme demanda para suporte do trabalho realizado pela professora regente de turma.

O Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) ou professor de apoio é o profissional destinado a acompanhar juntamente com o professor regente de turma o processo de alfabetização e letramento em todos os conteúdos ministrados.

**ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.**

Propor ou aplicar recursos didáticos que ofereçam condições para o desenvolvimento do aluno com defasagem, a fim de avançar na aprendizagem dos conteúdos.

### **O atendimento educacional realizado pelo AEE**

O professor de apoio (PAEE) acompanha o aluno em sala no desenvolvimento das atividades em todos os horários inclusive em aulas com conteúdos específicos como Inglês, Educação Física e Ensino Religioso. A turma em que o aluno encontra-se é uma turma heterogênea com 27 alunos, (dentre esses 27 alunos 2 com laudo e acompanhados pela professora de atendimento educacional especializado, 2 alunos repetentes, e alguns com defasagem na leitura).

Para conhecer o aluno no início do ano é organizada uma “Ficha de Observação em Sala de Aula” a ser preenchido pela professora regente, juntamente com professora de atendimento educacional especializado (PAEE) após observações em sala de aula. Toda a documentação do aluno coletada pela professora de atendimento educacional especializado (PAEE) é compartilhada com a professora regente de turma, sendo essa responsável por acompanhar e participar colaborativamente na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual ou Plano Educacional Individualizado, assim como na sua reformulação. A professora regente também faz a mediação das relações com a família, com a qual foi estabelecido um laço de confiança, juntamente com os profissionais que atendem o aluno externamente e vão ao colégio para conversar sobre o seu desenvolvimento, nesse período de forma remota essa comunicação permaneceu.

O trabalho pedagógico da professora regente é realizado em parceria com a professora de atendimento educacional especializado (PAEE), ocorre um diálogo constante em prol de ações que visam a aquisição da consciência fonológica pelo aluno e o desenvolvimento cognitivo, buscando acompanhar as especificidades de cada aluno. Com o intuito de investigar as dificuldades específicas de aprendizagem do aluno, relatamos a aplicação do instrumento de avaliação e a análise que foi feita na sequência pela professora regente e autora do artigo.

### **Diagnóstico das dificuldades de aprendizagem do aluno pela professora regente**

ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.

Em específico, foi observado que como o aluno não se prendia ao conteúdo do quadro por muito tempo e logo se dispersava, era preciso intercalar as atividades de escrita com atividades lúdicas, como alguma atividade de desenho, de recorte, atividades para trabalhar a letra cursiva e a leitura.

A professora de atendimento educacional especializado (PAEE) também lançou mão de alguns instrumentos como massinha de modelar para trabalhar o formato das letras, encaixe com letras e alguns jogos. Houve momentos que o aluno foi retirado da sala para o desenvolvimento de atividades individualizadas necessárias para que alguns conteúdos pudessem ser retomados em função do processo de alfabetização. Esse momento acontece com o acompanhamento da professora de atendimento educacional especializado (PAEE) e outra aluna que também recebe atendimento, em uma sala próxima a sala de aula e com recursos necessários ao desenvolvimento educacional.

A partir do entendimento da BNCC (2017, p.89) de que “no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil”, foi aplicada uma avaliação diagnóstica com questões contemplando questões de múltipla escolha, questões mistas e questões abertas para observar as hipóteses de escrita (pré-silábico, silábico sem valor sonora, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético), as hipóteses de leitura (não lê, identifica letras, silabando, lê com fluência), com base nos descritores.

A avaliação diagnóstica foi aplicada pela professora de atendimento educacional especializado (PAEE) no dia 17 de fevereiro de 2020, no primeiro horário do turno vespertino, início 13:10 hora e terminou às 14 horas (duração de 50 minutos), em sala separada, em um ambiente silencioso e tranquilo, com leitura individualizada e disponibilidade de tempo. A mesma leu questão por questão para o aluno e de acordo com o entendimento ele foi marcando as questões que julgava corretas.

Das oito questões de múltipla escolha o aluno acertou seis alternativas. Durante a leitura do texto, a professora de atendimento educacional especializado (PAEE) que acompanhou o aluno durante a realização da avaliação diagnóstica relatou, por escrito que: “*O aluno não lê com fluência, faz a leitura de letras e sílabas simples, identifica as letras do alfabeto*”.

ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.

A partir destes dados iniciais, a professora regente sugeriu que fosse realizada uma análise do instrumento de avaliação para que se pudesse detalhar especificamente o que foi avaliado.

### **Breve análise do instrumento de avaliação diagnóstica**

A avaliação diagnóstica contou com onze questões, sendo oito questões de múltipla escolha ou seja, esperava-se que o aluno demonstrasse habilidade de ler todas as alternativas (A, B, C e D), compreender o enunciado, ler o todo, fazer associações, selecionar (marcar o X na alternativa correta), além de duas questões onde o aluno escreveria o nome das figuras e uma última questão que solicitava a leitura do texto pelo aluno. As questões contemplavam habilidades de distinção de letras do alfabeto, conhecimento da escrita das palavras, compreensão do processo de segmentação de palavras em sílabas, relação da escrita em suas várias formas ou multimodalidade escrita, compreensão da palavra no texto, noções de compreensão de tempo e espaço, gêneros textuais explorados no cotidiano escolar, para averiguar se o aluno conhecia os gêneros história em quadrinhos, jornal, revista, receita e cartaz.

O aluno escreveu apenas o seu primeiro nome com todas as letras, na ordem correta e utilizou letra de forma, pois ainda não faz transcrição da letra de forma para a cursiva, registrou o primeiro nome da professora com todas as letras, sem o sinal de acentuação gráfica, na ordem correta, a data na ordem correta, com todos os números e a turma.

Como o aluno não apresentou problemas de decodificação e compreensão textuais, passou-se a análise dos “erros” relacionados à leitura de letras e sílabas e problemas com a identificação do alfabeto. Neste momento, buscou-se na literatura especializada, conhecimentos de perspectiva da Sociolinguística Educacional, em que os desvios significam marcas de oralidade no processo de aquisição linguística do aluno, sem rotulá-lo.

### **Análise das marcas de oralidade na escrita: “Desvios”**

ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.

No início do processo de aprendizagem o processo de aquisição da leitura é novo para a criança, sendo ele um campo infinito de novas informações e descobertas. Dessa forma, ficou evidenciado que a avaliação diagnóstica considerou um conjunto de palavras que exigiam o conhecimento prévio do aluno.

Considerando seu processo, as habilidades desenvolvidas e estes pré-requisitos, o aluno foi solicitado a identificar, na mesma palavra, diferentes estruturas silábicas como borboleta (palavra polissílaba não canônica, formada por CVC, CV, CV, CV), pássaro (palavra trissílaba não canônica composta por CVC, CV, CV), tartaruga (palavra polissílaba não canônica, composta por CVC, CV, CV, CV), estrela (palavra trissílaba não canônica composta por VC, CCV, CV), joaninha (palavra polissílaba não canônica, encontro vocálico representado por um hiato, composta por CV, V, CV, CCV).

A escrita do aluno foi analisada de acordo com os níveis de desenvolvimento considerados por Ferreiro e Teberosky (1999): pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e ortográfico. Assim como considerado os estudos de Bortoni-Ricardo (2005, p. 54), seguindo uma perspectiva variacionista de língua, a autora considera primeiramente, os “desvios decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenção da escrita”, portanto tais desvios derivam do caráter ortográfico, como exemplo letras que apresentam relação de concorrência no âmbito da língua portuguesa, por exemplo: x-ch; s-ss-ç. Existem também os desvios “decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54).

Foi elaborado um gráfico que apresenta os tipos de desvios apresentados pelo aluno:

<b>Tipos de desvios</b>			
<b>Grupo I: desvios decorrentes da convenção ortográfica</b>	<b>Tipificação</b>	<b>Grupo II: desvios decorrentes da transposição de hábitos da fala para a escrita.</b>	<b>Tipificação: (representação de hábito da fala na escrita.</b>
“boeleta” borboleta	Troca de letras	“bo_eleta” borboleta	Apagamento do “r”, inserção/ausência de letra
“pascro” pássaro	Acento gráfico Troca de letras	“pasc_ro” pássaro	Inserção/troca de letras/ausência de letras.



ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.

“tataruha” tartaruga	Troca de letras	“ta_taruha” tartaruga	Apagamento do “r”/hipercorreção
“jooniia” joaninha	Troca de letras	“joonii_a” joaninha	Troca de letra/Lenição

Como podemos observar, na escrita do aluno predominou os desvios do Grupo II, ou seja, os desvios decorrentes da transposição de características linguísticas da fala para a escrita.

No que tange aos desvios decorrentes da convenção ortográfica, Bortoni-Ricardo (2005, p.54) constata que “a maioria decorre das relações plurívocas entre fonema e letra”, no caso do sinal de acentuação gráfica nos primeiros anos de alfabetização, os mesmos não são priorizados.

Encontraram-se desvios nas palavras “boeleta” /borboleta, “pascro” /pássaro, “tataruha” / tartaruga e “jooniia” / joaninha. De acordo com Santos (2020), desvios em que há trocas de letras são típicos de crianças em fase de aquisição da escrita, no entanto, estes se tornam mais escassos na medida em que passam a dominar o sistema ortográfico.

Em consonância aos desvios decorrentes da transposição de hábitos da fala para a escrita, observamos com base em Santos (2020):

- Lenição: que pode ser definida como um fenômeno fonológico em que acontece o enfraquecimento na realização das palatais /ù/ e /á. Desse processo, podem surgir desvios de escrita que aparecem em “jooniia” /joaninha, diante do fato que o aluno pode usar, como referência para a escrita, a fonética.
- Inserção: que é um processo fonológico que se caracteriza pela adição de um fonema ao vocábulo”, como podemos identificar em “boeleta” /borboleta e “pascro” /pássaro.
- Hipercorreção: quando o aluno já conhece algumas formas ortográficas e sabe que a pronúncia delas é distinta. Com base em seu conhecimento linguístico, a criança começa a se corrigir e a generalizar certas regras, ou seja, erra tentando acertar. Presente na palavra “tataruha” / tartaruga.
- Apagamento, troca de letras ou supressão de segmentos vocálicos ou consonantais: são problemas de estruturação silábica, que podem ter motivações distintas; ora pode acontecer por desconhecimento da unidade sonora representativa do segmento do

**ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.**

vocábulo, ora pode ser uma hipótese do aluno de acordo com a psicogênese da escrita” encontradas em “boeleta”/borboleta, “pascro”/pássaro, “ta\_taruha”/tartaruga e “jooniii”/joaninha.

Após a análise dos desvios ortográficos cometidos pelo aluno, passamos então à escrita de um parecer avaliativo que pudesse fundamentar o plano de intervenção tanto para a escola quanto para a família.

### **Compartilhamento do parecer avaliativo**

Para oficializar o registro da proposta para futuras re-avaliações e re-encaminhamentos, foi elaborado um parecer (MURAD, 2020). Este incluiu uma breve descrição da avaliação diagnóstica, os resultados da análise do instrumento de avaliação (checado com base em descritores da BNCC) e na teoria dos desvios ortográficos, organizado pela professora regente (autora e pesquisadora), para os profissionais da escola e para a família, de forma a colaborar para no processo de avaliação e criação de metodologias de ensino que incluam o aluno nas mais variadas situações de vivência escolar e familiar na linguagem. Ao final, foram acrescentadas sugestões de atividades e links de acesso para aplicação das mesmas:

*Com embasamento na avaliação diagnóstica, nas atividades desenvolvidas em sala de aula e na observação diária no período da pesquisa, visando promover o processo de aprendizagem e alfabetização do aluno, analisando a aquisição da escrita e da leitura, constatamos que o aluno apresenta habilidades para ler e escrever. Consideramos que as condições de alfabetização anteriores foram satisfatórias para a construção destas habilidades. No entanto, há alguns pontos específicos que merecem atenção.*

*Para avaliar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pelo aluno, foi proposto a leitura de um texto pequeno, a produção de frases através de imagens, assim como a escrita de palavras usando imagens. Em relação à leitura, o aluno identifica personagens e realiza inferências. Na leitura individual, ainda não lê com muita fluência, mas distingue as letras impressas e percebe que cada símbolo gráfico possui um valor correspondente sonoro, realizando a leitura de letras e sílabas simples, caminhando conforme o esperado, de forma gradual.*

ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.

*Em relação à escrita, o aluno apresenta interesse e empolgação, encontra-se no estágio silábico-alfabético, em que reconhece que as sílabas possuem mais de uma letra. Na análise dos “erros”, que são conhecidos na teoria como “desvios ortográficos”, por serem estes desvios relativos à relação entre a fala (oralidade) e o processo de aquisição da escrita, foi constatado a troca de algumas letras de acordo com as convenções ortográficas. No que tange à transposição de características linguísticas da fala para a escrita, problemas relacionados ao conhecimento de estruturação silábica das palavras e ao apagamento de letras. Na produção de frases o aluno realiza muito bem a mesma de forma oral e organiza as ideias. Porém, na produção escrita, precisa de auxílio quanto à organização.*

*Em relação à interação e à comunicação, o aluno é bastante comunicativo, apresenta uma boa interação, sempre relata suas experiências, emoções e sentimentos de forma clara, utiliza a linguagem verbal e não-verbal de forma adequada e precisa, aprecia compartilhar sua opinião com os colegas e a professora. Sugiro as seguintes ações de intervenção em casa e na escola: Na sala de aula, o aluno em questão apresenta dificuldade em manter a atenção em algumas atividades por muito tempo, principalmente atividades voltadas para a cópia, uma característica importante de crianças com TDAH. Dessa forma é necessário (re)pensar o planejamento do tempo e dos objetivos que precisam ficar mais claros. As atividades de alfabetização a serem priorizadas para o trabalho pontual das dificuldades do aluno precisam ser trabalhadas de forma lúdica, evitando excesso de informações, com o auxílio de imagens, material concreto, jogos, adequando o conteúdo à realidade do aluno e buscando diversificar as estratégias de ensino. É importante estabelecer regras e manter uma rotina em sala de aula, assim como estimular sempre a criatividade, a capacidade de construção do aluno. Explorar a oralidade do aluno, voltada para projetos de leitura utilizando o reconto, a encenação, a exploração das expressões corporais, a narração de fatos contribui para a ampliação do vocabulário e a organização das ideias deve ser uma constante. É importante que o aluno esteja inserido em um espaço rico de experiências com as linguagens e continue tendo acesso a revistas, jornais, trava-línguas, anúncios, entre outros suportes textuais. As avaliações precisam ser adaptadas às necessidades do aluno, utilizando uma linguagem clara, objetiva e comandos específicos, explorando os recursos visuais, sobretudo em relação ao tempo gasto por ele para a realização das*

**ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.**

*atividades. A informação sobre o tempo de realização da atividade pode ser um indício importante a ser investigado por todos. Para que o aluno possa ter uma aprendizagem satisfatória é preciso criar um ambiente incólume de cobranças e envolvimento de confiança e segurança. Serão feitas sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula e também na sala de recurso, e em casa, com a família.*

*Especificamente em casa, deve-se estabelecer um ambiente adequado para os momentos de estudo, assim como estabelecer uma rotina para que o aluno possa se adaptar e reconhecer a importância desses momentos de aprendizagem. É preciso oportunizar à criança a visão que a aprendizagem é um momento prazeroso, onde podemos aprender interagindo e brincando. Possibilitar que a leitura faça parte da vida diária do aluno, a leitura deve ser afetiva e partilhada com a família e permitir que a criança reproduza a história, crie novas histórias a partir do que foi lido, assim como novos finais para expandir o campo de conhecimento. As músicas infantis propiciam momentos de alegria e aprendizagem para a criança, existem várias histórias, contos, cantigas, parlendas, poesias que podem ser utilizadas para auxiliar na memorização e favorecer o aprendizado dos sons das palavras. Atividades específicas para dirimir as atuais e pontuais dificuldades ortográficas serão sugeridas para serem desenvolvidas também pela família em casa, em colaboração com o trabalho que será desenvolvido na escola pelos professores regentes e da sala de recursos.*

### **Planejamento da proposta de atividades**

Em decorrência deste artigo ter sido escrito durante a quarentena obrigatória imposta às escolas em decorrência da necessidade de isolamento social devido à pandemia do coronavírus no Brasil, os procedimentos de intervenção foram planejados mas não foram colocados em prática pela professora por serem atividades presenciais, com predomínio do uso do corpo, do movimento e da interação por meio da ludicidade as quais seriam realizadas em sala de aula e, com a observação dos pais, para posterior aplicação em casa.

As hipóteses de escrita realizadas pelos alunos, permitem ao professor delinear alternativas estratégicas de intervenção (SANTOS, 2020), no sentido de “auxiliar os alunos para uma melhor compreensão do funcionamento da língua materna para que se

**ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.**

apropriem da escrita ortográfica, reconhecendo o nível de escrita dos alunos. Ferreira (2001, p. 16) ressalta que “quando a criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado”.

### **Atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica**

As atividades que se seguem são sugestões que podem ser trabalhadas na escola, sob a supervisão do professor regente de turma e do professor (a) de atendimento educacional especializado (PAEE) ou em casa, com a supervisão de adultos. Estas atividades devem fazer parte de um projeto de intervenção que busque ampliar os conhecimentos do aluno, possibilitando a correção dos desvios ortográficos e permitindo que o aluno alcance a consciência fonológica. Sugerimos a confecção de notas registrando os ganhos e as dificuldades com vistas à avaliação processual contínua do processo de aprendizagem.

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

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

*Quantidade de participantes:* grupos com 4 participantes.

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

ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.



Foto 1: arquivo pessoal

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

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



Foto 2: arquivo pessoal

**ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.**

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

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

*Quantidade de participantes:* 4 jogadores.

*Materiais:* 1 envelope, canetinhas, lápis de cor, tesoura e folha de papel.

### **Considerações Finais**

Os conhecimentos docentes são uma peça-chave do processo de aprendizagem de qualquer criança, imprescindíveis no paradigma inclusivo, é um trabalho colaborativo junto dos profissionais do colégio e equipe pedagógica, abrangendo várias funções: a) a de avaliador da aprendizagem de conhecimentos específicos do aluno especial, b) a de mediador entre escola, família, aluno e c) a de co-responsável pela Educação Inclusiva do aluno com necessidades educacionais específicas no sistema escolar.

Neste trabalho, saberes emergiram como necessários para o funcionamento da docência a qual denominamos, neste trabalho de “alfabetização compartilhada” para o encaminhamento de um trabalho docente colaborativo que incluiu “o avaliar, o analisar, o relatar, o encaminhar, o planejar e o fazer”, a partir da identificação das dificuldades de aprendizagem que emergiram do processo de alfabetização, as quais foram tratadas como desvios ortográficos de um aluno com TDA/H em fase de alfabetização.

A análise linguística pautada no referencial oralidade-escrita levou ao conhecimento de que na escrita alfabética, na ortográfica, a marca de separação para a representação das palavras é o estudo dos sons da fala. A partir das vivências com a escrita, o professor deve inserir paulatinamente o aluno em atividades que envolvam a escrita ortográfica, que fará parte do seu cotidiano, por ser a forma adequada de escrita admitida nos meios acadêmicos. Dessa forma, corrigir as falhas ortográficas não será o

**ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.**

suficiente. É necessário ao aluno compreender o que precisa saber, o que fez e o porquê precisa se corrigir.

É importante que professora de atendimento educacional especializado (PAEE) também se envolva, conforme afirma Santos (2020) no sentido de compreender erro como desvios cometidos na escrita, pois é necessário que o mesmo colabore didaticamente no processo de alfabetização de crianças com dificuldades ortográficas. Como autoras deste trabalho afirmamos que é preciso desafiar velhas metodologias de aprendizagem na sala de recursos e passar a incluir diagnósticos pontuais para situações didáticas específicas de forma colaborativa com o professor alfabetizador regente de classe, pois assim, de fato, se pode construir a famigerada parceria escola-família, onde a corresponsabilidade deve ser a bandeira da escola, uma vez que esta tem a obrigação e a prerrogativa de informar e situar a família sobre o desenvolvimento/aprendizagem do seu filho.

Espera-se também que a escola promova o engajamento e a educação das famílias de alunos especiais para que estas correspondam aos anseios da colaboração docente e escolar. No nosso caso, a família foi informada por meio dos pareceres avaliativos sobre o desenvolvimento/aprendizagem do seu filho e obteve resposta pontual da escola pontuando a condição do filho de ler, escrever e aprender. A família precisa reconhecer a importância de se envolver na educação linguística e no letramento dada a importância das conexões entre fala e escrita, cultura da leitura e da brincadeira educativa que é estruturante na linguagem.

Quando revisitamos o processo, analisamos os avanços, observamos as grandes mudanças provocadas pela recepção de um aluno que anseia atenção especializada, destacamos a colaboração e o compartilhamento entre os saberes dos professores da Educação Básica Regular e da Educação Especial cujas práticas pedagógicas contextualizadas estão situadas normativamente na complexidade do paradigma educacional inclusivo. Dessa forma fomos instados a rever e reestruturar conceitos, saímos da nossa zona de conforto e, sob tal aspecto, os saberes e conhecimentos teóricos aqui mobilizados se apresentaram como fundamentais para a atuação profissional do professor em sala de aula “a ser” inclusiva.

Fechamos com as palavras de Mantoan (2006) que afirma que “inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou



ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.

melhor, uma crise de identidade institucional, que por sua vez abala a identidade do professor e faz que seja ressignificada a identidade do aluno” ( p. 23 e 24).

### Referências:

BORTONI – RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI – RICARDO, S. M. et al. (orgs.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> . Acesso em 17/09/2020.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 26 de dezembro de 1996**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> . Acesso em 22/05/2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Acesso em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 22/05/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC/SEB, 2017. Acesso em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal)> Acesso em 16/06/2020.

CIASCA, S. M. (org.). **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CONDEMARIN, M.; GOROSTEGUI, M. E., MILIC, N. **Transtorno do Déficit de Atenção: estratégias para o diagnóstico e a intervenção psico-educativa**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: **Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children**, nº 28, pp, 1-16, 1995.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ALVARES, V. A.; MURAD, C. R. R. O.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento Educação e Sociedade.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 2º edição. São Paulo: Moderna, 2006.

MENEZES, E, SANTOS, T. **Professor mediador (verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora; 2006. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=198>>. Acesso em set 2020.

MURAD, C. R. R. O. **O processo de leitura de uma aprendiz grau brando do TEA: considerações sobre avaliação da aprendizagem**. Submetido à publicação. 2020 à Revista Estudos Linguísticos.

RIBEIRO, A. P. **A Avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para o êxito do processo de alfabetizar crianças**. UFC: Fortaleza, 2011.

SANTOS, R. A. B. d. **Os desvios ortográficos de alunos do Ensino Fundamental de uma sala de recursos multifuncionais de Uberaba-MG: análise e elaboração de estratégias para aquisição a ortografia**. UFTM: Uberaba, 2020. Não publicado.

SENNA, L. A. G.; PORTES, L. A. F. **Por um construtivismo à brasileira**. In: Senna, L. A. G (org.). Letramento - princípios e processos. Curitiba: Ibplex, 2007.

SILVA, D. C. d. L. S. et al. A relação de problemas no procedimento da linguagem com dificuldades de aprendizagem. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 2, n.2, 149-156, jun/dez. de 2017. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:l\\_NDeLxpAjqJ:www.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/download/457/pdf+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:l_NDeLxpAjqJ:www.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/download/457/pdf+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em 16/06/2020.

SILVA, M. E. et al. **Práticas pedagógicas na alfabetização para alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. PUC: Paraná, 2015. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2iupKV4DtCwJ:educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16387\\_7430.pdf+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2iupKV4DtCwJ:educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16387_7430.pdf+&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em 14/06/2020.

SILVA, M. E. et al. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

PAIANO, R. Programas de intervenção para alunos com TDAH no contexto escolar: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28255/pdf>>. Acesso em 22/06/2020.

ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O.

**Como citar este artigo (ABNT)**

ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O. **Alfabetização compartilhada: relato de planejamento de protocolo de intervenção para um aluno com TDAH.** Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 7, n. 3, p. XXX-XXX, 2020. Disponível em: <inserir link de acesso>. Acesso em: inserir dia, mês e ano de acesso. DOI: inserir link do DOI.

**Como citar este artigo (APA)**

ALVARES, V. A; MURAD, C. R. R. O. **Alfabetização compartilhada: relato de planejamento de protocolo de intervenção para um aluno com TDAH.** Revista Iniciação & Formação Docente, X(X), XXX-XXX. Recuperado em: inserir dia, mês e ano de acesso de inserir link de acesso. DOI: inserir link do DOI.



INICIAÇÃO  
&  
FORMAÇÃO  
DOCENTE