



## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM TDAH NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM OS(AS) DOCENTES?

Carla de Queiroz Ribeiro<sup>1</sup>

E-mail: carla\_cba12@hotmail.com

Geisiane Barbosa Santos

Saara Moura dos Santos

Sirlene Costa Prates Teixeira<sup>2</sup>

Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XII

### RESUMO

O presente texto apresenta um recorte da pesquisa intitulada “Inclusão escolar de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): reflexões sobre a prática docente”. Realizou-se uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, que teve como objetivo primário compreender como se dá a “inclusão” escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental de crianças com TDAH. Para a produção de dados realizou-se entrevista semiestruturada com 7 (sete) docentes da rede municipal de Candiba-Bahia. Considerando, como objetivo secundário, analisar as práticas docentes desenvolvidas com crianças com TDAH nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse recorte se propõe a apresentar as análises referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) docentes que já atuaram com crianças com TDAH nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do que esses(as) revelam em suas falas. Os resultados apontam que existem lacunas na formação dos(as) docentes que dificultam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem das crianças, mas por outro lado revelam que há um esforço do(as) docentes para incluírem as crianças com TDAH.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Ensino Fundamental. Práticas pedagógicas. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

### INTRODUÇÃO

Desenvolvido na infância, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) acompanha a pessoa por toda a sua vida, podendo trazer alguns prejuízos de rendimento na vida social e emocional do(a) sujeito(a). É um transtorno neurobiológico que leva a problemas motores de funções cognitivas e problemas de memória operacional (BARKLEY, 2008).

A pessoa com TDAH apresenta excessivo déficit atencional seletivo, hiperatividade e impulsividade, por isso tem dificuldade de se manter concentrada por muito tempo em uma única atividade, é inquieta, possui pensamentos rápidos e se distrai com facilidade. Por apresentarem tais características, na maioria das vezes sofrem com a repreensão da família, com a exclusão dos seus(suas) colegas, estereótipos de professores(as) e demais pessoas da sociedade.

---

<sup>1</sup>Graduadas em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia.

<sup>2</sup> Professora do curso de Pedagogia da UNEB, Campus XII. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/PPGED. E-mail: [spteixeira@uneb.br](mailto:spteixeira@uneb.br).



Na pesquisa intitulada “Inclusão escolar de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): reflexões sobre a prática docente”, de nossa autoria, tivemos por finalidade compreender como se dá a “inclusão” escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental de crianças com TDAH. Neste resumo, recorte dessa, temos o intuito de apresentar os resultados discutidos em uma das seções do trabalho, onde tratamos das análises das práticas docentes desenvolvidas com crianças com TDAH nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública do município de Candiba.

## **TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um dos transtornos do neurodesenvolvimento que atinge “cerca de 5% das crianças e 2,5% dos adultos” no mundo (DSM, 2014, p. 61). Não possui uma causa única/específica, no entanto, segundo o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais, ou da sigla inglesa DSM- V (*Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders - V*, 2014) alguns fatores são prognósticos, tais como: ambientais, baixo peso ao nascer, tabagismo durante a gestação, exposição a neurotoxina, infecções ou álcool no útero; genéticos, hereditariedade; fisiológicos; entre outros.

As crianças com TDAH tendem a ser mais inquietas, não conseguem se manter focadas em uma única atividade, possuem dificuldades de concluírem tarefas, pois geralmente mudam muito rápido de uma para a outra. O comportamento hiperativo e por vezes impulsivo pode comprometer a comunicação dessas crianças. Ao contar algo, costumam perpassar por vários assuntos sem saber onde iniciaram e chegam ao fim sem saber o que de fato queriam falar. Por possuírem essa rapidez de pensamentos, agem de maneira impulsiva, demonstrando pouca capacidade de planejamento da ação e da noção do perigo que algumas situações/ambientes oferecem, o que as levam a sofrer acidentes domésticos com maior frequência.

Segundo o DSM-V (2014), os sintomas do TDAH começam a aparecer de maneira mais evidente a partir dos 4 anos de idade. Faixa etária em que a LDB, nº 9394/96 exige que as crianças estejam matriculadas na rede regular de ensino. Por esse motivo, são os(as) professores(as) os primeiros a perceberem as manifestações iniciais do transtorno.

Vale ressaltar que apesar de ser descoberto na escola não é o(a) professor(a) o responsável pelo diagnóstico. Esse é realizado por uma equipe multidisciplinar, envolvendo psicólogos, psiquiatras e/ou neurologistas, que deve acompanhar a criança por no mínimo seis meses, avaliando se ela apresenta o mesmo sintoma de comportamento na escola e com a família durante esse período (PIMENTA; SILVA; PELLI, 2020).



O transtorno costuma ser diagnosticado durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que as crianças perpassam pelo processo de alfabetização. Sendo o TDAH “um transtorno que compromete principalmente o funcionamento da região frontal do cérebro, responsável, entre outras atividades, pelas funções executivas (FE)” (ROSÁRIO; *et al.*, 2017, p. 21), nessa etapa educacional as crianças que o possuem tendem a lidar com impasses, uma vez que os sintomas do transtorno estão mais acentuados.

Para estudantes com TDAH, as atividades que demandam maior esforço mental, tornam-se desagradáveis e/ou aversivas. Por não prestarem atenção em detalhes, cometerem erros por descuido e/ou perderem coisas necessárias para execução das tarefas, essas crianças tendem a ser rotuladas de desorganizadas, ociosas e até mesmo menos inteligentes.

Brites (2017) afirma que um dos principais problemas é a falta de conhecimento a respeito do transtorno, muitas vezes “induzida por secretarias de educação que impedem a atualização, a circulação de profissionais, especialistas entre os educadores e a veiculação de profissionais de informação desconhecidas sobre o TDAH e seu tratamento (repletas de preconceitos e ojeriza pelo assunto)” (BRITES, 2017, p.15).

Além da capacitação do(a) professor(a) e de propostas que estejam associadas à realidade dos(as) estudantes, também é interessante que a sala de aula se transforme em um ambiente alfabetizador, ou seja, um espaço onde sejam ofertados incentivos de aprendizagem e circunstâncias de uso real de leitura e de escrita, em que os(as) educandos(as) participem ativamente (LOPES; ABREU; MATTOS, 2010).

Os(as) profissionais da educação se veem, então, diante de um compromisso maior a ser assumido: suprir as necessidades dessas crianças e ofertar uma educação que proporcione o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem. Mas como e quais as práticas docentes são necessárias para que isso aconteça? A esta questão responderemos a seguir.

## **METODOLOGIA**

Este resumo se trata de um recorte do trabalho “Inclusão escolar de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): reflexões sobre a prática docente”, que teve por finalidade compreender como se dá a “inclusão” escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental de crianças com TDAH. Para o alcance desse objetivo primário, intencionamos, dentre outros, analisar as práticas docentes desenvolvidas com crianças com TDAH nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, apoiamos nos relatos apresentados pelos participantes da pesquisa.



Tratou-se de uma pesquisa de campo, exploratória e de abordagem qualitativa, cuja coleta de dados se deu por meio de entrevistas com roteiros semiestruturados, e as análises com base em categorias construídas a posteriori. A coleta foi realizada em instituições de ensino que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública da cidade Candiba. Contou-se com um total de sete participantes (seis professoras e um professor), que já tiveram ou tinham, quando entrevistados(as), crianças com TDAH. Com intuito de preservar a identidade dos(as) participantes, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios. Solicitamos aos(as) entrevistados(as) que escolhessem nomes de flores – categoria escolhida por nós, para padronizar os pseudônimos. Sendo assim, contamos com a colaboração de Flor do Deserto, Girassol, Jasmim, Lírio, Margarida, Rosa e Violeta.

Discutimos neste trabalho, em especial, sobre as análises das práticas docentes desenvolvidas com crianças com TDAH nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas foram feitas observando as categorias: TDAH, na qual discorremos sobre a visão/compreensão docente sobre o transtorno - visto que o nível de conhecimento influencia no preparo das aulas/propostas pedagógicas; e práticas docentes, a partir da qual analisamos as atividades/ações pedagógicas citadas pelos(as) professores(as).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Enquanto convive apenas em seu meio familiar, a criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade conta com essa estrutura para se organizar. Por isso, muitas de suas características impulsivas e hiperativas, mesmo que já tenham sido notadas pelos familiares, acabam sendo ignoradas, por esses acreditarem em tais como aspectos comuns da infância.

Por ser a escola o local onde as crianças passam a maior parte do tempo convivendo com pessoas externas à família, o(a) docente acaba sendo o(a) primeiro(a) a notar as diferenças e/ou os primeiros sinais do TDAH, já que a criança, possivelmente, sairá do “padrão de aluno(a)” esperado. Contudo, a falta de conhecimento a respeito do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade torna-se um dos fatores que mais implica o processo de acompanhamento e inclusão/exclusão escolar.

Por desconhecimento, os(as) profissionais da educação podem dar pareceres equivocados, ora indicando que qualquer criança hiperativa/desatenta tenha TDAH, ora estereotipando aquelas que possuem o transtorno como mal educadas, preguiçosas ou com problemas no aprendizado. Nas falas dos(as) professores(as) essas questões se reafirmam.



Ao serem perguntados(as) sobre a compreensão que tinham a respeito do TDAH, os(as) docentes apresentaram respostas divergentes e que apontaram, no geral, para uma não compreensão do que é o transtorno. Algumas associaram o transtorno a dificuldades de aprendizagem ou confundiram com outros transtornos.

Rotta (2016, p. 278) aponta que o TDAH e a dificuldade de aprendizagem se diferenciam conceitualmente, mas acabam sendo confundidos por, em alguns casos, estarem associados e refletirem no desempenho escolar. Porém, nem toda criança que possui dificuldade de aprendizagem tem TDAH e vice-versa. Isso fica explícito na fala da professora Flor do Deserto ao citar uma criança de sua sala.

[...] a criança é muito inquieta, mas é uma criança que copia, que lê tudo [mesmo estando no 1º ano], como se fosse uma criança do 3º ano, mas ela é inquieta. [...] O professor vê na sala, acha “não a criança... é porque a criança é inquieta, não obedece”, o nosso modo de ver, mas o psicólogo entende melhor sobre essa área. [...] (grifo nosso).

Os sintomas do TDAH fazem com que a criança aja de modo que ora pode estar super produtiva, caso a atividade seja interessante para ela, ora pode simplesmente perder o interesse, não prestar atenção e/ou não querer fazer nada. Violeta afirma precisar interagir com a criança “para que ela... deixe de lado a desatenção, [pois] ela tem uma certa dificuldade [...] de concentrar mais, às vezes eu acho até, um pouco.... não sei se é o caso de preguiça, mas eu sinto a criança, às vezes, levar pelo lado da preguiça, usar o problema e deixar de fazer as atividades” (grifo nosso). A afirmação reflete, também, um pouco do desconhecimento que muitos educadores(as) possuem e que os fazem chegar a pensar que a criança é irresponsável, rebelde ou preguiçosa (SILVA, 2010). Mas, será a dificuldade de aprendizagem uma questão somente interna/subjetiva do(a) aluno(a) ou tem a ver com as práticas pedagógicas produzidas em sala de aula?

Ao serem questionados(as) sobre quais as estratégias costumavam utilizar, Jasmim evidencia que busca “[...] trabalhar de forma que o aluno aprenda, porque não adianta o professor estar por dentro de tudo, se não tiver metodologia baseada naquilo”. Sobre tais metodologias Margarida afirma: “[...] utilizo, assim, muitas atividades inovadoras na minha sala de aula, eu faço bingo, eu uso dominó, trabalho com eles o material dourado”. Ao encontro disso, Violeta cita utilizar de “[...] brincadeiras referentes aos conteúdos, eles [estudantes] gostam muito de jogos, principalmente de matemática” (grifo nosso).

Metodologias diferenciadas quando desenvolvidas com estudantes que possuem TDAH, tais como atividades lúdicas, coloridas, estimulantes (por exemplo, musicoterapia), são





eficientes para atrair a atenção dessas crianças, e conseqüentemente as auxiliam na aprendizagem (PIMENTA, SILVA E PELLI, 2020). Nesse sentido, embora não tenham dito que usam essas atividades para a inclusão ou para chamar a atenção da criança com TDAH, aparentemente, as professoras fazem uso de propostas pedagógicas menos tradicionais – cujos recursos ultrapassam a lousa, papel e lápis, por exemplo.

Quanto a essa questão, Jasmim destaca que busca realizar “[...] atividades lúdicas que ajuda ele [discente] a desenvolver o raciocínio lógico, [...], não ficar só no quadro, mas sempre trabalhar atividades [...] que desperta neles [estudantes] o interesse pela leitura, pela escrita, pelo prazer de gostar de estudar!”.

Para Tuleski, *et al.* (2019), a clareza do que fazer, de que maneira e porque realizar determinada atividade, quais as finalidades que pretende alcançar, e até mesmo como desenvolvê-las para que a criança aprenda, refletem na qualidade da alfabetização. Os(as) autores(as) enfatizam que o processo de alfabetização perpassa pela compreensão de que aquilo que o(a) estudante aprende se torna instrumento do seu psiquismo.

Pelas falas das professoras, fica evidente que demonstram ter segurança quanto as metodologias desenvolvidas no decorrer de suas aulas, bem como se preocupam em explorar os conhecimentos prévios que os(as) discentes possuem para partir disso apresentar-lhes novos conteúdos.

Em contrapartida, ao serem questionadas sobre o desempenho de suas aulas levando em consideração o comportamento da criança com TDAH, a maioria das professoras não demonstraram tanta segurança e apresentaram algumas de suas dificuldades. Violeta pontuou: “eu acho médio. Porque, geralmente essas crianças, ela tira muito a atenção da turma. Você precisa estar o tempo todo chamando a atenção, eles não conseguem muito... ficar muito tempo sentado. Então assim, acaba caindo o desempenho da aula”. Convergente a isso, Girassol ressalta “às vezes eu me preocupo. Foi a questão que eu chamei, eu chamei a [família], [...] eu percebi [...] que a gente fazia... as atividades... Eu fazia com ele hoje, amanhã ele já esquecia tudo”.

As questões relatadas pelas professoras reforçam a afirmação de Rotta (2016) sobre o fato de tais crianças não conseguirem acompanhar instruções longas e não permanecerem atentas até o término das atividades escolares.

Outra fala que chama a atenção é de Flor do Deserto, quando diz: “[...] eu tenho que dar atenção pra ele, tem hora que [...] eu vejo ele como uma criança, às vezes, egocêntrica. Porque se ele chegar até a mim e falar ‘tia, tia’, eu tenho que dar atenção, eu tenho que ouvir o que ele



quer falar comigo”. Em razão da faixa etária é comum que a criança queira mais atenção para si, mas para um(a) professor(a) lidar com um(a) estudante com TDAH, em especial, aquele(a) com sintomas de hiperatividade, é de certa forma algo desesperador, já que não consegue acompanhar os pensamentos acelerados dele(a) e dar conta dos(as) demais da turma. Enquanto a criança, pela falta de paciência para esperar a explicação da lição, acaba cometendo erros por descuido.

Em tais situações é importante que o(a) educador(a) ajude utilizando de estratégias como: colocar a criança mais a frente, iniciar as aulas chamando a atenção dela, mudar o tom de voz, enfatizando os momentos mais importantes do conteúdo, assim como, associá-los a outros, instigando na criança curiosidade; ter aplicações práticas, utilizar estímulos audiovisuais (vídeos, filmes, jogos eletrônicos) e sensoriais (música, atividades coloridas). A criação de uma rotina preestabelecida para que o(a) estudante siga ao longo da semana, também é uma opção, essa servirá como lembrete para realização de suas atividades escolares.

Mesmo com tais dificuldades em conduzir suas aulas, todas afirmaram não deixar de realizar nenhuma atividade/ação pedagógica em função da criança com TDAH. Damos destaque a resposta de Jasmim, que enfatiza:

Não, jamais! Ali, quando eu pratico as atividades, eu já incluo todo mundo. Mesmo que, por exemplo, se eu der um conteúdo de matemática, vamos supor: eu tô dando geometria, então, geometria eu trabalho com todo mundo, só tem que no nível dele, eu já trabalho no nível dele [estudante], entendeu? Multiplicação, divisão eu tenho que dá no nível deles (grifo nosso).

Em termos de atividades adaptadas/diferenciadas, Jasmim explica que somente busca realizar uma outra, caso a criança não consiga realizar a primeira proposta, afirma ainda que “pelo que eu vi a maioria consegue fazer as atividades, só tem que é diversificada. [...] através de jogos de brincadeira, de atividades lúdicas, de pintar, de recortar”. Rosa também disse que realiza “atividades diversificadas”, as quais associa com atividades mais lúdicas, que incluem brinquedos.

As práticas relatadas pelas professoras parecem ser realmente dinâmicas, mas reportando o trecho no qual Jasmim cita planejar atividades “no nível dele”, e associá-lo as respostas dadas por Violeta e Rosa, em outro momento da entrevista, sobre qual avaliação fazia de seus(suas) educandos(as), notamos que elas acreditam que tais crianças possuem um bom desempenho por conseguirem realizar as atividades no “nível” delas. Entretanto, as professoras não deixaram explícito qual critério utilizam para “medir o nível” da criança e fica em aberto,



se essas atividades secundárias realmente auxiliam no desenvolvimento educacional ou se são fornecidas apenas para preenchimento do tempo desse(a) estudante ou para assegurar-lhe um bom rendimento quantitativo.

Ao contrário delas, Flor do Deserto respondeu que trabalha de forma igual com todos(as), em relação a avaliação de aprendizagem escolar citou que a criança sempre possui um bom desempenho. A resposta dada nos trouxe um questionamento: será que ela compreende trabalhar de forma a atender as necessidades da criança como sendo uma forma de segregação ou ela trabalha de forma igual porque o(a) referido(a) estudante não possui dificuldades, ainda que tenha TDAH?

Possivelmente, a segunda opção a levou a tal resposta, e dessa tratamos anteriormente. Com relação a primeira, é válido ressaltar que a realização de tarefas diferentes e/ou de reforços fora da sala jamais pode ser atrelada ao nível de capacidade, em outras palavras, as atividades não podem ser simplistas ou transparecer que a realização dessas está ligada ao fato de a criança ser incapaz de aprender.

No tocante a tal questão, Violeta pontuou também elaborar atividades diferenciadas para a criança com TDAH, nesse caso tendo o apoio pedagógico da profissional que trabalha na sala de recursos multifuncionais da escola: “[...] geralmente ela planeja com a gente uma atividade referente ao conhecimento dela [criança]. Como ela [professora do Atendimento Educacional Especializado] atende essas crianças, ela conhece mais a necessidade da criança. Então, baseado nos conteúdos da [...] turma a gente elabora as atividades deles” (grifo nosso).

O(a) profissional do AEE é um(a) auxiliar(a)/suporte para o planejamento das práticas docentes, pois muitas vezes o(a) coordenador(a), assim como o(a) professor(a), não possui formação ou conhecimento suficientes para lidar com tais demandas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das respostas dadas pelas professoras é notável que possuem pouco conhecimento sobre o transtorno, de modo geral, o confundem com uma deficiência e/ou o associa a dificuldades de aprendizagem.

Ainda assim, é possível afirmar que mesmo com lacunas na formação, os(as) docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Pública de Candiba, se esforçam, dentro da realidade posta, para desenvolverem práticas que incluam crianças com TDAH. Buscam, a sua maneira, elaborar atividades diferenciadas/adaptadas para tentar contemplar as dificuldades de seus(suas) estudantes.





Os apontamentos da pesquisa reafirmam a necessidade de as Secretarias de Educação investirem na formação continuada dos professores e no apoio aos(as) profissionais docentes para que tenham melhores condições de acolherem e de desenvolverem práticas pedagógicas que incluam a favoreçam a aprendizagem das crianças com TDAH.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento, *et al.*; revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: [Manual-Diagnosico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf](#). Acesso em: 07 set. 2022.

BARKLEY, Russell A. *et.al.* **Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade**: manual para diagnóstico e tratamento 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRITES, Clay. Mitos e verdades sobre o TDAH: entendendo para incluir. **Neuro Saber**, 2017. Disponível em: <http://entendendoautismo.com.br/e-book-mitos-e-verdades-sobre-o-tdah/>. Acesso em: 26 out. 2018.

PIMENTA, Paloma Cristina; SILVA, Anna Clara Balbina; PELLI, Afonso. Crianças e adolescentes com TDAH no ambiente escolar. **Revista Contemporânea da Educação**, [s. l.], v. 15, n. 30, p. 43-53, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/33736/pdf>. Acesso em: 8 out. 2022.

ROSÁRIO, Maria Conceição do *et al.*. TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e hiperatividade: uma conversa com educadores. **Associação Brasileira do Déficit de Atenção**, 2017. Disponível em: <https://tdah.org.br/cartilhas-da-abda/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

ROTTA, Newra Tellechea. Transtorno De Déficit De Atenção/Hiperatividade: aspectos clínicos. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos(org.). **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e Multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Inquietas, TDAH**: Desatenção, Hiperatividade e impulsividade. Rio de Janeiro: Fontanar, 2010.



TULESKI, Silvana. Calvo *et al.* Tem remédio para a educação? Considerações da psicologia histórico-cultural. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 36, p. 154-177, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5863>. Acesso em: 8 out. 2022.

LOPES, Janine Ramos; ABREU, Maria Celeste Matos de; MATTOS, Maria Célia Elias. **Caderno do educador: alfabetização e letramento 1**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 68 p.: il. -- (Programa Escola Ativa). Disponível em: [file:///C:/Users/carla/OneDrive/Documents/2022.2/Para%20TCC/livros/escola\\_ativa\\_alfabetizacao1\\_educador.pdf](file:///C:/Users/carla/OneDrive/Documents/2022.2/Para%20TCC/livros/escola_ativa_alfabetizacao1_educador.pdf). Acesso em: 07 set. 2022.