

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

CAROLINE ROCHA RAMIRES

ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A ALUNOS COM TDAH: proposta de  
atividades práticas

PORTO ALEGRE

2022

CAROLINE ROCHA RAMIRES

ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A ALUNOS COM TDAH: proposta de  
atividades práticas

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como  
requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em  
Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mónica Nariño Rodríguez

PORTO ALEGRE

2022

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, não poderia ser diferente, agradeço à minha avó Alice Oliveira (*In memorian*), que me amou e me cuidou até seu último dia neste mundo. Queria que estivesse aqui para ver esta conquista, *te extraño, abuela*.

Agradeço à minha mãe, Rosalina, por todo seu trabalho incansável e cuidado. Sem ela seria impossível chegar até aqui. Obrigada por tudo!

Ao meu pai, Almir, obrigada pelo carinho e pelo olhar cheio de amor que me acompanhou desde os primeiros dias de vida até agora.

Agradeço as minhas meninas superpoderosas, por ordem cronológica, à Patrícia por toda sua coragem de seguir seus sonhos, que me inspira sempre a ir adiante. Obrigada por todo cuidado e cada perrengue que vivemos juntas, estou sempre aqui para ti. À Camila, minha irmãzinha que não é mais tão “inha”, obrigada por ser minha maior companhia na vida e quem posso contar sempre, foi pensando em ti que muitas vezes me permiti continuar. Te amo incondicionalmente.

Agradeço à minha sobrinha, Luiza, por ser simplesmente ela. És incrivelmente incrível, nunca deixe de ser quem és. A tia te ama muito, e estou aqui para tudo.

Agradeço à minha tia, Ana Emília, por ter tanto da vó em todos seus atos que ter torna um lar que sempre posso contar. Obrigada pelo olhar, pela aceitação e por todo cuidado todos os dias. Agradeço também a minha prima, Susana, por me desafiar a sempre conhecer mais e mais coisas. Obrigada por ter acreditado em mim, mesmo quando eu mesma, muitas vezes, não acreditava.

Ao meu tio, Altamir, também por seguir com este olhar da vó me cuidando e me amando, através de cada gesto e cada palavra tua. Obrigada por tudo. Agradeço também à tia, Sandra, por compreender todos meus diálogos cinematográficos, históricos, políticos e fazer com que me sinta menos só em minhas ideias. Vocês são os melhores padrinhos que poderia ter. Agradeço aqui também ao meu primo, João Pedro, por ser meu parceiro de aventuras na infância.

Agradeço a minha companheira, Vitória, por estar presente em todos meus momentos, bons ou ruins, me apoiando e me encorajando a ir mais longe. Obrigada por acreditar em mim e me fazer enxergar que eu sou merecedora de ser amada. Te amo.

Agradeço à minha orientadora, professora e amiga, Mônica, nem sei o que seria de mim sem tua presença neste trajeto árduo. Obrigada por me proporcionar meus primeiros passos dentro

de uma sala de aula, por toda paciência de me ouvir, pelas caronas, pela vivência em família que me proporcionou. Sou imensamente grata a ti e tua família. *Muchas gracias*.

Agradeço ao meu amigo, João, por desde 2015 ser meu maior porto seguro em meio ao caos da vida. Obrigada por estar presente segurando minha mão e conversando só com o olhar nos momentos que mais precisei, assim como sou grata a todos momentos divertidos e memoráveis que vivemos. Te amo infinito.

Ao meu amigo de mais longa data, Allan, por ter trilhado em conjunto o caminho caótico da adolescência e ser testemunha das histórias mais engraçadas que vivemos. Obrigada por me ensinar o que é amizade e ter vivido todos esses anos sendo meu amigo. Os anos confirmaram as três palavras que proferi, amigo estou aqui.

À minha amiga, Alice, por todo seu afeto e olhar atento às necessidades de todos ao seu redor. Obrigada por todo apoio e amor. Conheci muito de mim através de ti e deste teu olhar.

À minha amiga, Giovana, por compartilhar aprendizados, risadas e conversas edificadoras sempre que nos encontramos.

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul por me proporcionar um aprendizado acadêmico e social ímpar. Com certeza sou uma outra pessoa após ter vivido esta trajetória.

Agradeço, também, à política de cotas que me proporcionou sonhar em ser a primeira da minha família a conquistar uma vaga em uma universidade. Seguirei lutando para que mais pessoas tenham esta mesma oportunidade.

Ao projeto PIBID que me proporcionou meus primeiros passos dentro de uma sala de aula.

Ao NELE por me permitir ampliar minha experiência em sala de aula e adquirir cada vez mais conhecimentos no ensino de língua espanhola.

Agradeço a escola Pastor Dohms por me proporcionar minha primeira experiência como professora de língua espanhola na educação básica. Há muita inspiração neste trabalho no que vivi nesses anos como docente na instituição. Obrigada pelo apoio, pelos momentos vividos e pelos laços criados.

Agradeço a todas professoras e professores que passaram por mim, cada um de vocês foi imprescindível para chegar até aqui.

E por fim, agradeço a todos àqueles amigos e colegas que me apoiaram e compartilharam as vivências nesta trajetória acadêmica.

*“Um ser vivo é normal num determinado meio, na medida em que ele é a solução morfológica e funcional encontrada pela vida para responder a todas as exigências deste meio [...]. Não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são em si mesmas, patológicas. Elas exprimem outras formas de vida possíveis.*  
(Georges Canguilhem)

## RESUMO

Este trabalho tem como tema o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) para crianças em contexto escolar com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). O objetivo principal é refletir sobre estratégias pedagógicas que possam contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem de ELE deste alunos. Para alcançar tal objetivo, nos propomos a elaborar atividades práticas que levem em consideração as especificidades deste público em específico. A partir da apresentação das atividades, almejamos ainda oferecer suporte aos professores em seus trabalhos docentes. Durante toda a reflexão estabelecida ao longo do trabalho, buscamos relacionar nossa experiência docente aos aspectos teóricos referentes ao ensino de ELE para crianças, mais especificamente, crianças com TDAH, entre 6 e 10 anos. Para a elaboração das atividades, levamos em conta discussões relacionadas ao componente lúdico (VIRTURI, 2004) e sua relação com os jogos enquanto prática pedagógica. Desse modo, as atividades são pensadas para que se pontencialize a aprendizagem dos alunos que possuem TDAH, de forma a encorajá-los neste processo. Em relação ao formato das atividades, pensamos tanto na forma física, quanto na forma digital, para que todas elas podem ser adaptadas aos recursos que se possui no momento. Além disso, nos preocupamos em descrever a metodologia de desenvolvimento de cada uma delas a fim de facilitar o trabalho do professor. Por fim, entendemos que os resultados alcançados com a presente pesquisa coloca em evidencia não só a temática do ensino de ELE a crianças com TDAH, como também oferece suporte aos professores para que se apropriem da das atividades e das metodologia que elas apresentam.

**Palavras-chave:** Espanhol como Língua Estrangeira. Ensino de espanhol para crianças. TDAH.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como temática la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) para niños en contexto escolar con Trastorno de Déficit de Atención/ Hiperactividad (TDAH). El principal objetivo es reflexionar acerca de estrategias pedagógicas que puedan contribuir con el desarrollo del aprendizaje de ELE de estos estudiantes. Para alcanzar tal objetivo, nos proponemos a elaborar actividades prácticas que tengan en cuenta las especificidades de este público en específico. Desde la presentación de las actividades, objetivamos ofrecer soporte a los profesores en su labor docente. En la reflexión establecida a lo largo del trabajo, buscamos relacionar nuestra experiencia a los aspectos teóricos referentes a la enseñanza de ELE para niños, más específicamente, niños con TDAH, entre 7 y 10 años de edad. A la elaboración de las actividades, tuvimos en cuenta discusiones relacionadas al componente lúdico (VIRTURI, 2004) y su relación con los juegos en cuanto práctica pedagógica. De este modo, las actividades son pensadas a fin de que se potencialice el aprendizaje de los alumnos que tengan TDAH, de forma a encorajarlos en este proceso. En cuanto a la forma de las actividades, algunas poseen una forma física, otras una forma digital, con la finalidad que todas puedan ser adaptadas a los recursos del contexto de enseñanza. Además de eso, nos preocupamos en describir la metodología de desarrollo de cada una de ellas a fin de facilitar el trabajo del profesor. Por fin, entendemos que los resultados a los que logramos con la presente investigación pone en evidencia no solo la temática de la enseñanza de ELE a niños con TDAH, como también ofrece soporte a los profesores para que se apropien de las actividades y de las metodologías que ellas presentan.

**Palabras clave:** Español como Lengua Extranjera. Enseñanza de español para niños. TDAH.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

|      |  |
|------|--|
| ABDA | Associação Brasileira de Déficit de Atenção          |
| AEE  | Atendimento Educacional Especializado                |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular                       |
| DSM  | Diagnostic and statistical manual of mental disorder |
| ELE  | Espanhol como Língua Estrangeira                     |
| LDB  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira     |
| LE   | Língua Estrangeira                                   |
| OCEM | Orientações Curriculares para o Ensino Médio         |
| PNLD | Programa Nacional do Livro Didático                  |
| TDAH | Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade      |

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Jogo da esteira <i>Wordwall</i> .....                           | 31 |
| Figura 2 - Jogo da esteira <i>Wordwall</i> .....                           | 31 |
| Figura 3 - Jogo do labirinto <i>Wordwall</i> .....                         | 34 |
| Figura 4 - Jogo da locomotiva <i>Wordwall</i> .....                        | 36 |
| Figura 5 - Jogo de tabuleiro virtual <i>Flippity</i> .....                 | 38 |
| Figura 6 - Jogo de tabuleiro físico.....                                   | 39 |
| Figura 7 - Ficha com lista de compras e com carrinho para as compras ..... | 39 |
| Figura 8 - Figuras para impressão (atividade 1).....                       | 47 |
| Figura 9 - Tabuleiro para impressão.....                                   | 56 |
| Figura 10 - Fichas para cada dupla/aluno ir às compras.....                | 57 |
| Figura 11 - Cartelas para listas de compras .....                          | 60 |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Informações atividade 1 .....    | 30 |
| Quadro 2 - Informações da atividade 2 ..... | 33 |
| Quadro 3 - Informações da atividade 3 ..... | 36 |
| Quadro 4 - Informações da atividade 4 ..... | 38 |
| Quadro 5 - Links atividades digitais.....   | 44 |

## Sumário

|  |    |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO.....   | 13 |
| 2. ENSINO DE ELE NO BRASIL E O ENSINO DE ELE PARA CRIANÇAS .....                           | 15 |
| 2.1 Ensino de ELE nas escolas públicas Brasileiras: breve panorama .....                   | 15 |
| 2.2 ELE para crianças: alguns apontamentos.....  | 18 |
| 3. O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE EM CRIANÇAS EM CONTEXTO ESCOLAR ..... | 21 |
| 3.1 TDHA .....   | 21 |
| 3.2 A sala de aula e o aluno-criança com TDAH.....   | 24 |
| 4. METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE ELE PARA CRIANÇAS: O componente lúdico em ação.....       | 27 |
| 4. 1 O lúdico.....   | 27 |
| 5. PROPOSTA DE ATIVIDADES PRÁTICAS E SUAS METODOLOGIAS .....                               | 30 |
| 5.1 Atividade 1 - Jogo da memória.....   | 30 |
| 5.1.1 Metodologia atividade 1.....   | 32 |
| 5.2 Atividade 2 - Jogo do labirinto .....  | 33 |
| 5.2.1 Metodologia atividade 2.....   | 34 |
| 5.3 Atividade 3 - Jogo da locomotiva .....   | 36 |
| 5.3.1 Metodologia atividade 3.....   | 37 |
| 5.4 Atividade 4 - Jogo de tabuleiro.....   | 37 |
| 5.4.1 Metodologia atividade 4.....   | 40 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 41 |
| APÊNDICE A - Links atividades digitais .....   | 44 |
| APÊNDICE B - Materiais das atividades em forma física.....                                 | 45 |
| Atividade 1:.....  | 45 |

|  |    |
|--|----|
| Fichas que os alunos terão de forma individual para recortar e deixar na mesa: ..... | 45 |
| Figuras para impressão em tamanho grande para o professor mostrar aos alunos: .....  | 47 |
| Atividade 4:.....  | 56 |
| REFERÊNCIAS IMAGENS .....  | 64 |

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) para crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). O objetivo principal é refletir sobre estratégias pedagógicas que possam contribuir com a aprendizagem destes alunos. Para tanto, nos propomos a pensar e elaborar atividades práticas que visam oferecer suporte aos professores em suas práticas docentes com este público.

Esta pesquisa iniciou após, em nossas práticas docentes, constatarmos a necessidade que há de acesso a mais materiais didáticos que auxiliem o professor, durante suas aulas, a trabalhar com alunos com TDAH em Língua Estrangeira (LE), mais especificamente, em ELE. Observamos ainda que, apesar do denso aporte teórico que entramos em contato durante a graduação em Letras, não somos preparados, por questões legais, a ministrar aulas para alunos dos anos iniciais, como do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Algo que, ao nosso ver, dificulta ainda mais que se consiga identificar estratégias para o trabalho em sala de aula.

Por essa razão, como forma de auxiliar professores, e futuros professores, surge-nos a ideia de, por meio deste trabalho, relacionar as reflexões teóricas com a nossa experiência docente, para, assim, elaborar atividades que possam contribuir com a carência anteriormente mencionada. Sobre isso, é importante aqui ressaltarmos que o processo de inclusão dentro das escolas, tanto no contexto público, quanto no privado, deve passar por toda a comunidade escolar, visando à inserção dos alunos que possuem algum laudo de transtorno de desenvolvimento. Deste modo, o papel do professor diz respeito à busca de materiais que possibilitam a prática, diariamente, do processo, tendo em vista sempre as ferramentas que se tem ao alcance. (RIBEIRO e MELO, 2018)

Quanto às atividades práticas a que nos propomos, essas são pensadas para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, entre 6 e 10, e para que possam ter um alcance amplo, isto é, ser aplicadas tanto em escolas de contexto público, quanto de contexto privado. Tendo em vista que nem todas as escolas possuem os mesmos recursos, levamos em consideração mais de uma forma de desenvolvimento. Deste modo, pensamos tanto em uma versão virtual, quanto em uma versão física (imprimível) para facilitar o acesso e a aplicação por parte dos professores.

Para chegarmos às atividades, traçamos, primeiramente, um panorama do Ensino da Língua Espanhola no Brasil, bem como de seu ensino para crianças. Após isso, focamos em nossa temática, apresentando, de forma breve, o que é o TDAH, e buscando esclarecer como o aluno que possui este transtorno pode vir a se apresentar em sala de aula. Na sequência, tratamos acerca de metodologias de ensino de LE para crianças, mais especificamente, crianças com

TDAH. Após isso, apresentamos, finalmente, as atividades elaboradas que levam em consideração os aspectos apresentados ao longo do trabalho. Além disso, a fim de que o professor possa ter acesso aos materiais necessários, ao final do trabalho encontra-se o apêndice no qual constam todas as atividades, seus *links* de acesso, quando sejam digitais, assim como seus materiais imprimíveis para os professores.

## **2. ENSINO DE ELE NO BRASIL E O ENSINO DE ELE PARA CRIANÇAS**

Neste capítulo, apresentamos um breve panorama sobre a oferta de ensino de ELE nas escolas públicas brasileiras, destacando os avanços e retrocessos pelos quais a disciplina passou ao longo dos anos. Além disso, tecemos algumas considerações sobre o contexto de ensino de ELE para crianças em fase escolar inicial.

### **2.1 Ensino de ELE nas escolas públicas Brasileiras: breve panorama**

O ensino de LEs da educação básica no Brasil possui um histórico de avanços e retrocessos. Em alguns momentos, é possível observar que houve um fomento da pluralidade linguística no currículo escolar; já em outros, uma tentativa, muitas vezes sucedida, de diminuir o acesso à pluralidade. Pensando nisso, e tendo em vista que abordamos, neste trabalho, o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), faz-se necessário realizar um breve panorama do ensino desta língua no Brasil.

Em 1920, por meio de um concurso para o cargo de professor de língua espanhola, dá-se sua primeira aparição como disciplina na educação básica, por meio do Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro. Porém, é somente no ano de 1942, com a Reforma Capanema, que a oferta de espanhol nos currículos escolares passa a ser obrigatória. Além disso, cabe lembrar que a oferta de ELE, se for comparada com a de outras línguas, tais como latim, grego, francês e inglês, possuía menos carga horária na totalidade dos dois ciclos escolares (primeiro grau e segundo grau, atualmente, ensino fundamental e médio, respectivamente).

Em 1961, o ensino da Língua Espanhola na educação básica sofre seu primeiro retrocesso. Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), o ensino passa a ser de caráter optativo. Ou seja, a oferta obrigatória imposta no ano de 1942 é revogada. Na mesma linha, a segunda publicação da LDB, em 1971, mantém a oferta da língua em caráter optativo. Somente em 1976, por meio de uma resolução complementar, as LEs (tais como inglês e espanhol) voltam a ser de oferta obrigatória, especialmente no segundo grau. No entanto, nesse período, é possível dizer que houve uma predominância do ensino da Língua Inglesa em detrimento de outras.

Em 1996, porém, ainda na LDB, observa-se um avanço em relação à oferta do ensino de ELE. Determina-se a existência da oferta obrigatória de uma LE no ensino fundamental (que deve ser escolhida pela comunidade), e de mais de uma no ensino médio, sendo a segunda de

matrícula facultativa pelos alunos. O aspecto obrigatório vinculado ao ensino de LE na educação básica passa a suscitar diversas discussões sobre o tema.

Como podemos observar, mesmo que se afirme ser obrigatória a presença de pelo menos duas LEs nos currículos escolares, não se menciona, especificamente, a Língua Espanhola, o que só passa a acontecer no ano de 2005, com a publicação da Lei 11.161, conhecida popularmente como a “Lei do Espanhol”. A partir disso, o espanhol passa a ser ofertado no currículo das escolas de ensino médio em caráter obrigatório, e de matrícula facultativa. Desde então, a língua passou a ganhar mais espaço, integrando documentos norteadores, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006. Consequentemente, houve um aumento da demanda de professores de Língua Espanhola, como também de instituições que formassem professores capacitados para atuar nesse novo cenário.

Entretanto, como já mencionado, é preciso lembrar que o ensino de ELE, apesar de ter conquistado tais avanços, ainda passou por alguns outros retrocessos. A Medida Provisória 746/2016, por exemplo, confirma esse fato. Amplamente difundida como a Reforma do Ensino Médio, que depois vem a se tornar a Lei 13.415/2017, ela dispõe de oferta obrigatória somente a Língua Inglesa no ensino médio, e sugere a oferta de uma segunda LE (indicando preferencialmente a Língua Espanhola), sendo esta última de oferta não obrigatória e matrícula facultativa.

Apesar de haver menção à Língua Espanhola – como sugestão de segunda LE a ser ofertada, sem caráter obrigatório –, acreditamos que isso venha a ocorrer com pouca frequência, tendo em vista o cenário precário que a educação brasileira vem enfrentando nos últimos tempos. Isto é, se uma disciplina é mencionada apenas como sugestão, dificilmente procurar-se-á implantá-la nos currículos escolares, uma vez que não há parâmetros para tal inserção, bem como incentivo. Unamuno (2003) nos lembra que uma série de pontos positivos possíveis de serem identificados quando se possibilita ao educando o acesso a mais de uma LE.

“[...] la existencia de más de una lengua en nuestras aulas puede considerarse un recurso muy interesante para “hacer lengua”: nos permite trabajar como lingüistas, contrastar formas y usos verbales (entre lenguas y entre dialectos diferentes de una misma lengua), describir y explicar su funcionamiento social, comparar la manera de comunicarse de diversas culturas, etc. También nos permite incidir sobre las actitudes hacia las lenguas, incentivando el interés hacia ellas y promoviendo una actitud positiva hacia el multilingüismo. (UNAMUNO, 2003, p. 57 apud LORENCENA, 2017, p. 51)”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> “[...] a existência de mais de uma língua nas nossas aulas pode ser considerado um recurso muito interessante para “fazer língua”: nos permite trabalhar como linguísticas, contrastar formas e usos verbais (entre línguas e entre dialetos diferentes de uma mesma língua), descrever e explicar seu funcionamento social, comparar a maneira de

Quanto ao cenário de desmonte da educação pública brasileira, este vem impactando documentos oficiais norteadores, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual a Língua Inglesa passa a ser a única língua a compor o componente de Língua Estrangeira Moderna. Diante disso, cabe lembrar que a não inserção da Língua Espanhola na BNCC vem a causar efeitos negativos, como retirada do espanhol do componente Língua Estrangeira Moderna do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nesse sentido, o edital de 2018 é o último no qual a Língua Espanhola é contemplada.

Como resposta a estes ataques à oferta de Língua Espanhola nas escolas públicas, surge, em 2016, no estado do Rio Grande do Sul, o movimento “#FicaEspanhol”, do qual fizemos parte. Tal movimento é iniciado por estudantes e professores do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e consegue, através de campanhas nas redes sociais e demais veículos de comunicação, um alcance significativo. Isto é, através de tais movimentações, o movimento consegue estabelecer contato com alguns deputados(as) estaduais, a fim de manter um diálogo e poder ser ouvido pelo poder legislativo do estado.

Após dois anos de intensa mobilização, no dia 18 de dezembro de 2018, conquista-se, no Estado do Rio Grande do Sul, a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 270/2018 à Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, que dispõe do seguinte: “Art 209 - 3.º O ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio” (RS, 2019, p.60). Assim, a obrigatoriedade de oferta da Língua Espanhola nas escolas públicas do estado retorna, e, desde então, outros estados se uniram ao movimento, buscando alcançar esta mesma conquista.

Da mesma forma, na rede privada de ensino do Estado do Rio Grande do Sul, observamos que, em sua maioria, a Língua Espanhola tenha sido atingida após a Reforma do Ensino Médio. Ou seja, apesar de um contexto mais estruturado e com condições para a contratação e possibilidade de ser adicionado ao currículo, aproveitou-se desta reforma para diminuir as LEs ofertadas. Entretanto, ainda que isto esteja ocorrendo, acreditamos que algumas escolas venham mantendo o ensino desta língua, seguindo sua tradição de ofertar mais de uma LE desde os anos iniciais - Fundamental I (1º ao 5º ano).

Sendo assim, o presente trabalho considera importante levar em consideração o breve panorama explicitado anteriormente, para, dessa forma, levantar questões e refletir sobre como

---

se comunicar de diversas cultura, etc. Também nos permite incidir sobre as atitudes em direção às línguas, incentivando o interesse sobre elas e promovendo uma atitude positiva em relação ao multilinguismo.

se dá a formação dos professores de ELE para atuarem em diferentes contextos de ensino, em meio a tantas mudanças. Especialmente quando referimos ao ensino de ELE para crianças.

## **2.2 ELE para crianças: alguns apontamentos**

Conforme mencionado anteriormente, o ensino de ELE já integrou a legislação e sua oferta se dava nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Desta forma, já existiram parâmetros a serem seguidos nestes anos escolares. No entanto, apesar de não ser de oferta obrigatória, atualmente, não fica limitada apenas a estes contextos, sendo ofertada, muitas vezes, também nos anos iniciais do ensino fundamental.

Porém, lembramos que não existe nenhum parâmetro ou diretrizes para o ensino nesta faixa-etária. Refletindo, assim, a um despreparo docente para atender a este público, gerando insegurança nos profissionais que estão iniciando sua trajetória em sala de aula. Fernández e Rinaldi comentam sobre isso:

“[...] os cursos de Pedagogia incluem em seus programas diferentes disciplinas, leituras e atividades que objetivam oferecer ao futuro profissional informação e formação profunda acerca, entre outros aspectos, de teorias sobre o desenvolvimento infantil e sobre a aprendizagem; porém, não oferecem formação em língua estrangeira por não ser esse seu objetivo. Os cursos de Licenciatura em Letras, por sua vez, ocupam-se da formação de professores de línguas, tanto materna quanto estrangeiras. Embora abordem temas relativos à aprendizagem em geral, centram-se nas teorias relacionadas à aprendizagem de idiomas por alunos a partir do 6º ano.” (FERNÁNDEZ e RINALDI, 2009 p.359)

Nesse sentido, observamos uma certa necessidade de campo de estudo na formação de professores quando se trata do ensino de LEs para crianças. Um dos motivos para que isso ocorra pode estar relacionado com a legislação dos Cursos de Letras, na qual consta que a formação oferecida aos professores corresponde à atuação futura destes em contextos de ensino a partir do fundamental II (sexto ano).

Levando em conta isso, nos parece lógico encontrar com frequência professores que se queixam sobre possuir uma lacuna em suas formações docentes, especialmente em seus primeiros anos, para atuar e lidar com este público. Para suprir tal necessidade, os estudos sobre o ensino de LE para crianças vêm crescendo e conquistando cada vez mais espaço, gerando um crescente número de pesquisas e de publicações. Embora reconheçamos uma carência de pesquisas na área do ELE para crianças, Silva (2020), após analisar resumos de um seminário para o ensino de LE, constatou que, em relação à oferta de LEs, a Língua Espanhola é o segundo idioma mais escolhido nesta faixa-etária.

Embora a oferta para este público tenha crescido, especialmente nos contextos privados, a necessidade de formação docente para trabalhar com este público, permanece, assim como ainda não há diretrizes e, por consequência, orientações que ajudem a guiar o professor no ensino de ELE para crianças. Além dessas duas problemáticas, Rocha (2007) nos lembra que a inclusão facultativa da LE no Ensino Fundamental I pode ser uma das causas para a falta de parâmetros a este contexto de ensino. Segundo o autor, a inclusão facultativa do ensino de LE nos anos iniciais (1º ao 5º ano),

“[...] resulta na inexistência, até o momento, de parâmetros oficiais específicos para o mesmo. (...) A ausência de diretrizes norteadoras específicas para o ensino de LE nos ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental compromete-o, visto que, objetivos claros e diretrizes bem embasadas são condições essenciais, apesar de não serem as únicas, para que o mesmo seja bem sucedido.” (ROCHA, 2007, p.180-181)

Segundo Piaget (1972), o desenvolvimento da mente de uma criança é distinto do funcionamento de adultos, o que resulta inviável basear-se totalmente nos recursos e estratégias já estabelecidas para este público e aplicá-los aos contextos de ensino para crianças. Concordamos com Rocha (2007), quando afirma que a motivação da aprendizagem, especialmente quando nos referimos ao ensino para crianças, deve-se construir um contexto de afetividade, no qual o aluno possa vir a se sentir confortável e seguro.

Quanto a isso, entendemos que uma criança, quando exposta desde seus anos iniciais à escola, sente a necessidade de desenvolver seu aprendizado por meio do afeto, contribuindo para o melhor desenvolvimento futuro de um outro idioma, além de permitir que o aluno se enxergue na sociedade e identifique diferentes culturas que não a sua. Sendo assim, parece-nos indispensável que as atividades às quais os alunos sejam expostos sejam pensadas cuidadosamente, levando em conta as particularidades do público-alvo. De acordo com Brown (2011), as atividades propostas devem estar contextualizadas, possibilitando, assim, que se explore a imaginação e a interação dos alunos em sala de aula.

Além disso, segundo Boéssio (2005) apud Fernández e Rinaldi (2009), outro fator importante é a sensibilização. Ou seja, é preciso que o objetivo do ensino de uma LE à criança seja o de sensibilizá-los à nova língua, ainda desconhecida, chamando-lhe a atenção para a cultura que permeia a língua e os traços contrastivos com a sua língua materna. Porém, os autores lembram que é preciso procurar apresentar tal sensibilização de forma natural, isto é, por meio de brincadeiras, de acordo com a faixa-etária, sem esquecer das situações comunicativas que permeiam a sala de aula, que devem sempre ser realizadas na língua-alvo.

Estas são apenas algumas das estratégias que podem contribuir para a sensibilização das crianças para a LE estudada.

Tais pontos levantados anteriormente, indicam um olhar mais atento no que diz respeito ao ensino de LE para crianças. No entanto, retomamos o debate sobre a lacuna na formação de professores de Letras. Nesse sentido, há uma certa limitação no currículo do Curso de Letras que leva ao desamparo de estratégias para atuar com este público, tais como as apresentadas. Em algumas faculdades, por exemplo, existem disciplinas no currículo do Curso de Letras que são ofertadas pela Faculdade de Educação (FACED). Esse é o caso da graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Algumas dessas disciplinas apresentam um plano de ensino que contribui para as práticas futuras nesse nível de ensino. No entanto, ainda assim não é possível ter o ensino de LE para crianças contemplado, uma vez que nenhuma das disciplinas enfoca, especificamente, a área das linguagens nos anos iniciais. Fernández e Rinaldi (2009) refletem sobre isso, destacando que seria necessário haver a oferta de um curso que atendesse os dois contextos: Linguagens e Educação Infantil.

Assim, ao se pensar no ensino de línguas estrangeiras a crianças, constata-se que os conhecimentos que integram a base de ambos os cursos de formação mencionados são essenciais para o professor interessado em lecionar seja na Educação Infantil, seja nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, não há a oferta de um curso que atenda a essas duas necessidades, fundamentais a nosso ver. Daí considerarmos que esse conhecimento deva ser adquirido por meio de uma formação específica, de modo a que se atenda adequadamente a uma demanda efetiva e crescente. (FERNÁNDEZ E RINALDI, 2009, p.359)

Uma vez que nosso objetivo, ao realizar este trabalho, é o de tratar do ensino de ELE para crianças com TDHA dentro das salas de aula das escolas regulares, cabe-nos lembrar que, se um professor da área da Letras acaba, na maioria das vezes, sentindo-se desamparado no ensino de LE para crianças, quando este é exposto a contextos com particularidades específicas, tais como dificuldades de aprendizado, a insegurança em encontrar estratégias e elaborar atividades tende a aumentar. Além disso, a falta de documentos oficiais, e de estudos na área, que possam orientar as práticas docentes, torna tudo isso ainda mais complexo.

Conforme explicado no início, a escolha do tema do presente trabalho tem como motivação nossa realidade de trabalho docente, que, na maior parte do tempo, nos insere em contexto de ministrar aulas de ELE também a crianças com TDAH. Por essa razão, neste trabalho, nos dispomos a pensar nessas dificuldades e nas dificuldades que permeiam o ensino de ELE para crianças, com especial atenção a como promover o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com TDAH.

Dessa forma, nos próximos capítulos, nos detemos na reflexão sobre o ensino de ELE para crianças com este tipo de transtorno. E, na subseção, mais especificamente, apresentamos o que é o TDAH e como o aluno com este transtorno se apresenta em sala de aula.

### **3. O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE EM CRIANÇAS EM CONTEXTO ESCOLAR**

Neste capítulo, tratamos de explicar, de forma breve e objetiva, o que é o TDAH, procurando demonstrar de que forma esse transtorno se apresenta na sala de aula em crianças que possuem este transtorno.

#### **3.1 TDAH**

Entrar em uma sala de aula, enquanto professor, pela primeira vez, é só um dos desafios que o profissional licenciado em Letras assume. Isto é, a partir desse momento, passamos a entender que as salas de aulas são diversas e heterogêneas, exigindo-nos posicionamentos e estratégias também diversas. Se, por um lado, o percurso acadêmico dos estudantes de licenciatura lembra, por meio de teorias, de que é preciso considerar que a forma de aprendizagem dos alunos não são as mesmas para todos eles; por outro, através da realidade escolar, entendemos o quão desafiador é colocar isto em prática em nossos planejamentos.

Em meio à sala de aula heterogênea citada acima, encontraremos não só formas diversas de aprendizagem, como também alunos com algum tipo de necessidade específica. Em nossa realidade docente, por exemplo, precisamos planejar aulas de ELE considerando casos de transtornos, déficits e outras necessidades, especialmente relacionados a crianças entre 6 e 10 anos. Por essa razão, nos motivamos a pensar no presente trabalho, e nas atividades que aqui são apresentadas, como forma de oferecer suporte a outros professores de ELE que, assim como nós, ministram aulas a crianças desta faixa etária que possuem, entre os casos de transtorno, especialmente o TDAH.

Para definir o que é este transtorno, tomamos como base o que é exposto pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). Segundo o Manual, 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 [...]” (DSM-5. p.32)

Em relação ao transtorno, a Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA) (2016) ressalta que pessoas que o possuem não podem ser consideradas pessoas com deficiência, já que não se trata de uma deficiência, mas sim de uma disfunção. Deste modo, afirma-se que o TDAH não é incapacitante, apenas disfuncional. Ou seja, alguém que o possui têm mais dificuldade em realizar certas atividades se comparado a pessoas sem o transtorno, sem que isso corresponda, entretanto, à incapacidade de realizá-las. Logo, em um contexto escolar, crianças com TDAH são capazes de realizar qualquer atividade pedagógica, desde que se tenha em mente que, para elas, é necessário acionar estratégias específicas, de forma que o transtorno não se torne uma barreira na aprendizagem.

Pela frequente presença de diagnósticos e uma hiper medicação, que muitas vezes, é desnecessária, torna-se necessário lembrar, além disso, que o TDAH é um transtorno que deve ser diagnosticado sempre por um profissional da saúde, o qual buscará coletar dados suficientes para isso, tanto do contexto escolar em que o paciente se insere, quanto de seu contexto familiar e social. Sendo assim, apenas identificar uma falta de atenção na sala de aula não é o suficiente para compreender se se trata do transtorno, pois De-Nardin e Sordi (2007) lembram que, dificilmente uma criança ficará prestando atenção em tudo por muitas horas. Ainda segundo as autoras (2007), é comum que haja “[...] um contínuo atenção-desatenção, quando a desatenção, caracterizada por uma suspensão no tempo, permite ao sujeito um momento de ruptura com o aqui e o agora sem perda da força de relação com o objeto/foco inicial.”.

Inclusive, há muitas queixas sobre falta de atenção por parte dos professores, porém, às vezes, esquecemos que, assim como nós, as crianças estão sempre rodeadas de informações, e possibilidades de fazer outras atividades, enquanto estão realizando uma tarefa pedagógica, o que culmina em desatenção. Por exemplo, cópias de textos extensos, grandes momentos de fala sem nenhuma atividade, são alguns dos exemplos que tornam compreensível um aluno dispersar-se com algo, tal como com o que há em seu estojo, com desenhos, ou conversas com o colega mais próximo. Não é à toa que a aula “tradicional” se torna cada vez menos atrativa na sociedade moderna em que o aluno se insere. Costa (2010) comenta sobre isso ao lembrar que,

“[...] quando levamos para a sala de aula um desafio novo ou quando confeccionamos um jogo diferente, temos o completo envolvimento deles. Em contrapartida, nas atividades rotineiras, este aluno se torna ainda mais distraído e desatento, por isso estes alunos necessitam de um olhar mais individualizado do professor.” (COSTA, 2010, p.22)

Por outro lado, devemos considerar que não há uma solução pré-estabelecida, como já mencionado. Nesse sentido, o papel dos professores passa a ser, neste caso, o do olhar atento às necessidades dos alunos, e o da busca por estratégias que possam contribuir tanto para o convívio escolar, quanto para o processo de ensino-aprendizagem. Cabe, aqui, abordar o tema relacionado à inclusão. Segundo o Dicionário Online de Português, o termo inclusão pode ser definido como a "Integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade".

Quanto às crianças com TDAH no processo de escolarização, não podemos, em hipótese alguma, diferenciá-los daqueles que não possuem necessidades específicas, muito menos colocá-las em um canto da sala, ou planejar menos atividades, tendo em mente que ele não "terá a capacidade de realizá-las". De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), na qual o Brasil está inserido, o processo de inclusão de crianças e jovens com necessidades educacionais deve se dar na educação básica regular. E os professores, por sua vez, devem pensar em estratégias de ensino que levem ao educando a receber as mesmas oportunidades de aprendizado dos demais, adaptando as atividades às necessidades específicas de cada estudante (RIBEIRO & MELO, 2018). Trata-se, portanto, de facilitar o caminho, sempre respeitando as diferenças, e buscando ferramentas didáticas para que tal caminho seja o mais prazeroso para ambas as partes (professor e alunos).

Em se tratando de inclusão, cabe ainda lembrar da importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) neste processo. Segundo o que consta nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2008), a função do AEE é:

“O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.”

No entanto, o AEE não contempla o aluno com TDAH. Neste caso, pensamos que a inclusão, por parte do professor, pode se dar a partir do ato de conhecer as possibilidades de trabalho em conjunto com o âmbito escolar, e outros professores, e reconhecer que o trabalho realizado pode, e deve, ser expandido para além do momento aula. Além disso, baseado em nossa experiência, é comum perceber que, porque os alunos com TDAH não são atendidos pelo AEE, suas famílias acreditam que não seja necessário nenhum tipo de olhar atento às suas necessidades. Portanto, na maioria das vezes, cabe somente ao professor, desde sua sala de aula,

encontrar estratégias que contribuam com o desenvolvimento das habilidades deste aluno com TDAH.

Outro ponto de destaque é reconhecer traços deste transtorno no contexto da sala de aula, que possibilitem acionar melhor as estratégias. Algo que, ao nosso ver, contribui para isso, além de mais estudos na área, são as formações continuadas que abordam a temática da inclusão escolar, com atenção especial ao aluno com TDAH. Dessa forma, na próxima subseção, falamos mais especificamente da relação entre a sala de aula e o aluno-criança com TDAH.

### **3.2 A sala de aula e o aluno-criança com TDAH**

Após a breve apresentação anterior sobre o que é o TDAH, discutimos agora, de forma mais específica, a relação entre o aluno-criança com este transtorno e o ambiente sala de aula. Dentro de um leque de particularidades, destacamos algumas características e percepções que conseguimos identificar ao longo da jornada docente, especialmente nos primeiros anos de docência. Vale lembrar que não existe um perfil específico de aluno com TDAH. Buscamos, portanto, sempre focar na criança enquanto estudante, inserido no contexto escolar, e com a particularidade de possuir o TDAH. Sendo assim, não se trata da “criança com TDAH”, mas do “aluno-criança com TDAH”. Por essa razão, nos preocupamos em não apresentar características padronizadas e genéricas. Para isso, procuramos expor também algumas percepções observadas, na visão de professoras de ELE de crianças com TDAH, hábitos e características identificadas por nós sobre estes alunos no contexto sala de aula.

Quando falamos em aluno-criança com TDAH dentro do ambiente escolar, uma das primeiras características ressaltada tende a estar relacionada com a sua “falta de atenção” nas aulas. A respeito disso, a ABDA (2010) esclarece que,

“Por causa da desatenção, é comum a criança portadora não se concentrar na aula e não acompanhar a explicação dos professores. Elas perdem a matéria e não aprendem tanto quanto poderiam. Na hora das provas a desatenção é ainda mais cruel: o aluno comete erros tolos porque não leu corretamente o enunciado e não se preocupou muito com a resposta. Vale lembrar que a impulsividade e a falta de paciência são outras características típicas de quem tem TDAH. Nestes casos, nada mais natural que ler somente metade da pergunta e já responder. O aluno pode até conhecer o assunto e saber a matéria, mas não consegue bom rendimento nas provas e exames.” (ABDA, 2010)

Dessa forma, podemos afirmar que a característica que, com mais frequência, se manifesta nestes alunos costuma ser a falta de atenção. Através disso, surgem dificuldades como cumprir uma tarefa até o final, o que acarreta, como mencionado, em erros, justamente

porque a distração pode impedir o aluno de conseguir ler o enunciado até o final. Outros traços mencionados pela ABDA, como a impulsividade e a impaciência, também chamam nossa atenção na sala de aula. Tais traços se apresentam em alunos que frequentemente se levantam de seus lugares, pois parecem ter dificuldades em permanecer por muito tempo sentados da mesma forma, e muita vontade de comunicar-se, como para mostrar novidades aos seus colegas mais distantes de si. Ou seja, percebe-se que o simples ato de esperar o momento estabelecido para o ato de levantar-se e conversar com os colegas é algo desafiador para esses alunos. Como reflexo disso, alguns estudantes acabam sendo vistos como “bagunceiros”, já que, além de não conseguirem direcionar seu foco ao professor, o aluno também acaba desviando a atenção dos restantes da sala de aula.

Em relação a tais comportamentos, cabe destacar que nem todo aluno com TDAH apresenta os mesmos traços, nem se apresenta da mesma forma dentro do contexto escolar. Nesse sentido, entendemos que nos cabe falar apenas em predominância de características, ou seja, perfis com mais, ou menos, facilidade de serem percebidos. O DSM-5 (2014) esclarece que, nos casos como os das situações descritas acima, este aluno tende a ser lido como mais agitado, possuindo, portanto, uma predominância da hiperatividade. Alunos com este perfil costumam ser notados mais facilmente, uma vez que sua impulsividade e agitação, citadas antes, refletem no desenvolvimento das aulas.

Por outro lado, fala-se em alunos com TDAH cuja característica predominante é a desatenção. Ou seja, estes possuem a mesma dificuldade em concentrar-se nas aulas, porém, acabam ficando quietos, recorrendo ao desenho, à escrita, ou simplesmente ao ato de ficar olhando para a janela, como formas de distração. A partir disso, passa a ser corrente ouvir referências a estas características por meio da expressão “estar com a cabeça na lua”, pois fisicamente estão na aula, mas sua concentração está direcionada a outro aspecto da sala de aula. Neste caso, a DSM-5 (2014) afirma que se trata de um aluno com TDAH que possui predominância da desatenção, o que também forma parte do transtorno. Ao contrário do perfil anterior, estes estudantes podem acabar despercebidos por anos, até que sejam notados por outros meios, como por avaliações, afinal, eles não prejudicam diretamente o andamento e a organização da sala de aula.

O predomínio de uma, ou outra característica, influencia na construção da visão de um aluno desleixado, preguiçoso e desinteressado conforme é relatado pela ABDA. Entendemos que este olhar para com os alunos pode acabar afetando significativamente a autoestima deles,

tornando ainda mais difícil seus processos de ensino-aprendizagem. Sobre isso, Silva e Dias (2014) comentam:

"O processo de aprendizagem e desenvolvimento que o aluno alcança depende significativamente da atuação do professor nesse processo, e o tipo de metodologias que irá utilizar com esse aluno. Cabe então, estimular constantemente a atenção do aluno com TDAH, para que não venha se perder a qualquer novo estímulo do ambiente." (SILVA, DIAS. 2014, p. 107)

Dessa forma, pensamos que algumas das estratégias que podem ser acionadas para lidar com alunos que possuem este transtorno seja elogiar e fazer com que se sintam valorizados durante as aulas, ressaltando, assim, seus avanços, e mostrando que são capazes de progredir no processo que é a aprendizagem. Em se tratando de estratégias possíveis, baseados em nossas práticas docentes, acreditamos que seja necessário ainda simplificar as instruções das atividades, como também que as mesmas não sigam um mesmo tipo, a fim de que não se tornem maçantes e de fácil dispersão.

Além disso, ressaltamos, mais uma vez, o papel de destaque que possui o professor na vida escolar desses alunos, ao prestar atenção nos detalhes e trabalhar em prol da autoestima deste aluno enquanto estudante. Entretanto, lembramos que sabemos que, na maioria dos casos, o docente encontra-se sobrecarregado, pois também possui outros estudantes, que por sua vez, possuem suas particularidades ao estarem inseridos na sala de aula. Por esse motivo, entendemos que as reflexões levantadas aqui, bem como as atividades práticas que apresentamos, são uma forma de suscitar mais debates acerca do tema e, sobretudo, uma forma de oferecer suporte aos professores.

No próximo capítulo, centramos um pouco mais a discussão, enfocando nos aspectos relacionados à metodologia de ensino de ELE a crianças, especialmente a crianças com TDAH.

#### **4. METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE ELE PARA CRIANÇAS: o componente lúdico em ação**

Neste capítulo, explicitamos o que entendemos por componente lúdico, bem como de que forma este conceito está relacionado à metodologia para o ensino de crianças, sobretudo na aula de ELE.

##### **4.1 O lúdico**

Ao pensarmos em ensino para crianças, devemos levar em consideração que temos que criar um ambiente no qual seja possível haver trocas, sensibilidade e criatividade. Isso porque a LE nesta faixa-etária (de 6 a 10 anos) deve ser apresentada de uma maneira natural e como uma forma de sensibilizar os estudantes à LE. Acreditamos que proporcionar os primeiros contatos do aluno com uma LE desta maneira, possibilita-lhes estar inseridos em um ambiente menos formal, em que se pode explorar jogos, brincadeiras, entre outras estratégias.

Nesse sentido, o componente lúdico em contextos como o de ensino de ELE torna-se um ponto-chave quando se discute o ensino de LE para crianças. Segundo Luckesi (1998, p. 29), a atividade lúdica “[...] é aquela que dá plenitude e, por isso, prazer ao ser humano, seja como exercício, seja como jogo simbólico, seja como jogo de regras. Os jogos apresentam múltiplas possibilidades de interação consigo mesmo e com os outros.”. Deste modo, vale lembrar que o componente lúdico é uma necessidade de todos os seres humanos, como lembra Virturi (2014), e os jogos, por sua vez, possuem papel de destaque nisso.

Notamos que o lúdico é uma necessidade do ser humano em todas as idades, sobretudo na infância, onde deve ser vivenciada, não apenas como distração, porém com a finalidade de ampliar as potencialidades da criança, pois o conhecimento se constrói por meio das relações interpessoais bem como das trocas mútuas que se instituem ao longo de toda a formação integral da criança. Logo, a introdução das atividades lúdicas no dia a dia escolar é de extrema importância graças à influência que exercem no desenvolvimento das crianças, pois quando as mesmas encontram-se envolvidas, o processo ensino e aprendizagem torna-se mais simples e dinâmico (VIRTURI, 2014, p.9)

Concordamos com Virturi (2014) sobre a importância do lúdico, e acrescentamos que em um ambiente no qual incentivamos a motivação e facilitamos a participação através de jogos e atividades que chamam a atenção do aluno, se desenvolverá um maior engajamento e aproveitamento. Agindo desta forma, cria-se uma situação que visa o aumento da sua autoestima, possibilitando-lhe ao aluno ser o sujeito criador e atuante do seu próprio processo de aprendizagem. De acordo com Medeiros (2015, p. 21), “[...] com crianças, mesmo em

situação formal de sala de aula, é possível e necessário trabalhar com jogos, brincadeiras e todo o tipo de atividade lúdica, dessa forma a criança adquire a LE de forma inconsciente e natural.”

Observa-se, até o momento, que há uma forte relação entre jogos, o componente lúdico, e o ensino-aprendizagem de LE em contexto escolar, sobretudo direcionado a crianças. Os jogos, como se vem demonstrando, são uma excelente forma de tornar o aprendizado da língua mais afetivo, atrativo e natural, o que está fortemente relacionado ao lúdico.

Em relação aos casos de aluno-criança com TDAH, Figueira (2010) lembra que as atividades que incentivem o componente lúdico, tais como os jogos, podem despertar neste aluno o interesse por resolver uma situação-problema, fornecida pelo jogo, o que pode fazer com que se mantenha atento e interessado por mais tempo na atividade, uma vez que precisa atentar-se às regras e aos objetivos do jogo.

Além da presença dos jogos, relacionados ao componente lúdico, durante as práticas pedagógicas, a ABDA sugere ainda outras técnicas que podem ser utilizadas por professores a fim de promover o interesse destes alunos. Tais técnicas são:

1 – Quando o professor der alguma instrução, pedir ao aluno para repetir as instruções ou compartilhar com um amigo antes de começar as tarefas. 2 – Quando o aluno desempenhar a tarefa solicitada, ofereça sempre um feedback positivo (reforço) [...]. Alunos com TDAH precisam de suporte, encorajamento, parceria e adaptações [...]. Optar por, sempre que possível, dar aula com materiais audiovisuais, computadores, vídeos, DVD, e outros materiais diferenciados como revistas, jornais, livros, etc. [...] Etiquetar, iluminar, sublinhar e colorir as partes mais importantes de uma tarefa, texto ou prova. (ABDA, 2002, p. 1, grifos nossos)

Dentre tais técnicas, convém destacar, para os objetivos deste trabalho, a utilização de recursos audiovisuais. Os recursos audiovisuais, na aula de ELE, podem estar alinhados aos jogos enquanto parte da realização do lúdico em sala de aula. Além disso, o contexto atual em que o trabalho se situa, reafirma a importância disso. Isto é, destacamos a necessidade de adaptação que a pandemia do vírus SARS-CoV-2 (popularmente Covid 19) obrigou professores e estudantes a (re)aprender as formas como ensinar e aprender. Nossas práticas docentes, por exemplo, estiveram inseridas neste contexto até então, o que nos motivou a pensar em formas de contribuir e registrar atividades práticas que consideram, além do componente lúdico, o uso de recursos digitais, uma vez que a pandemia nos colocou diante da imprescindibilidade do uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Sendo assim, observamos que os jogos, tanto físicos quanto digitais, possuem um caráter de destaque no ensino de ELE para crianças com TDAH, já que, conforme explicado, são uma ótima forma de chamar a atenção do aluno para regras e instruções que, ao serem seguidas, levam o aluno a atingir um objetivo, que está, por conta do jogo, contextualizado. A

contextualização do processo de aprendizagem de uma LE se dá na medida em que se aproxima os objetos do conhecimento à realidade em que os estudantes se inserem. Para os jogos digitais, por sua vez, vem-se demonstrando cada vez mais seu caráter pedagógico, pois também contribuem com o caráter de envolver o aluno e fazer com que desenvolvam a aprendizagem da língua.

Costa (2010) destaca, para os jogos digitais, enquanto recurso pedagógico, que estes também são um relevante instrumento quando falamos no ensino de LE, no nosso caso de ELE, para alunos com TDAH.

Os jogos computadorizados são a mais nova alternativa de tratamento para combater o TDAH. No decorrer do jogo as crianças enfrentam desafios constantes, como lutar com monstros, piratas, cobras venenosas, entre outros, exigindo assim respostas imediatas, contudo previsíveis e coerentes. Outra característica do jogo é reter a atenção de crianças hiperativas e a exigência de muitas tarefas a serem cumpridas em um curto espaço de tempo. Assim poderão ficar mais calmas e atentas se reforçarem certo tipo de atividade elétrica e reduzirem outras atividades. (COSTA, 2010. p. 26)

Como observamos, o jogo é um canalizador de energia e atenção que pode, e deve ser, ser tomado como atividade didática para o ensino de LEs, e utilizado como uma estratégia para o ensino de crianças com TDAH. Sendo assim, no próximo capítulo, apresentamos exemplos de aportes metodológicos por meio das atividades práticas que elaboramos para estas especificidades de ensino.

## 5. PROPOSTA DE ATIVIDADES PRÁTICAS E SUAS METODOLOGIAS

Neste capítulo, tratamos dos resultados de nossa discussão e reflexão realizadas nos capítulos anteriores. Para isso, apresentamos as atividades práticas pensadas para a aula de ELE com alunos entre 6 a 10 com TDAH. Além disso, explicamos as etapas metodológicas para a aplicação em aula, por parte do professor, de cada uma delas. Ao final do trabalho, consta o apêndice com todos os recursos para a sua aplicação, bem como para seu *download*, quando virtual. Para a escolha do campo semântico utilizado nas atividades, levamos em consideração a apresentação de léxico presente no livro didático *Nuevo Recreo*, editora Moderna. Justamente por ser um livro próprio para a faixa-etária e estar presente na nossa realidade de trabalho com este público. Desta forma, buscamos fazer um levantamento dos temas mais abordados ao longo da coleção (volume 1 ao 5) para pensar em atividades que consigam ser aplicadas a mais de um ano escolar.

### 5.1 Atividade 1 - Jogo da memória

Nesta atividade de memória, em sua versão digital, os alunos terão como objetivo o desafio de memorizar um número específico de unidades lexicais relacionadas ao campo semântico das partes do corpo. Pensamos em uma atividade diferente de um jogo da memória tradicional, no qual devemos encontrar e memorizar o local onde se encontra o par das cartas, posto que, nesta versão, há o fator ação, e a necessidade de cumprimento de determinadas regras. O quadro 1 sintetiza as informações relativas à primeira atividade elaborada (versão física e digital).

**Quadro 1 - Informações atividade 1**

|                        |  |
|------------------------|--|
| <b>Campo semântico</b> | Partes do corpo  |
| <b>Ano sugerido</b>    | 1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano do ensino fundamental 1              |
| <b>Objetivo(s)</b>     | Apresentar as partes do corpo em língua espanhola através de imagens |
| <b>Materiais</b>       | Fichas com as imagens ou computador com acesso à internet.           |

Fonte: A autora

Já na versão digital, sugerimos que, durante a realização da atividade, deve-se estabelecer um tempo específico para encontrar as figuras. Além disso, é preciso esclarecer que,

depende do aluno, é possível realizar o recorte e a confecção das cartas que serão utilizadas durante o jogo. O estabelecimento de regras de tempo lhe possibilitará o pensamento de que é necessário organização do seu espaço para que possa alcançar o objetivo final com maior facilidade.

Em relação à sua aplicação de forma digital, como acaba sendo mais rápido a apresentação das unidades lexicais, o aluno deverá manter-se atento ao que passará a sua frente. Abaixo exemplificamos a atividade em sua versão digital (a versão física pode ser observada no apêndice b).

**Figura 1 - Jogo da esteira Wordwall**



Fonte: Wordwall adaptado pela autora

**Figura 2 - Jogo da esteira Wordwall**



Fonte: Wordwall adaptado pela autora

Para a elaborar esta atividade, utilizamos o site *Wordwall*, que oferece modelos de atividades, além de *layout*, e cada pessoa pode colocar os conteúdos que desejar, bem como configurar a dificuldade, o tempo e as características para cada um dos jogos. Trata-se de uma plataforma de fácil acesso, que podemos utilizar em nossas aulas para trabalhar com atividades virtuais ou gamificadas, como a realização de *quizzes*, por exemplo.

Além disso, é possível estabelecer algumas regras, pensando no público com o qual se está trabalhando. Por exemplo, na versão digital, configuramos, após o término do tempo, que, se o aluno não alcançar o objetivo estabelecido, ele poderá jogar outras vezes até acertar ou fazer um tempo melhor. Isso possibilitará que o estudante pratique várias vezes, o que o desafia a buscar um melhor resultado.

### 5.1.1 Metodologia atividade 1

Para a realização da atividade de forma virtual, o professor deverá encaminhar os alunos até um computador, ou a algum tipo de equipamento de informática que tenha disponível na escola (*tablets*, *notebooks*, etc.). Após isso, deve auxiliá-los para que iniciem o sistema, encaminhando-os ao *link* para a realização da atividade. É importante que, neste momento, o professor explique o objetivo da atividade que os estudantes iniciarão: atividade para apresentar as partes do corpo. E que, além disso, terão que memorizar um número específico de fichas que passarão na esteira. Após a memorização, os alunos precisam clicar nas fichas que foram vistas anteriormente. Deve-se, ainda, mencionar que há um tempo específico, que necessita ser recordado (na atividade que consta no apêndice A, o tempo é de um minuto), e que podem tentar quantas vezes queiram, dentro deste tempo. Cabe ainda, desafiar os alunos e motivá-los a testar sua memória, a fim de que queiram tentar outras vezes. Importante ressaltar que não se trata de rapidez, mas sim de conseguir lembrar do que foi visualizado. Ao final da atividade, o professor pode perguntar qual foi a palavra mais difícil de lembrar, quais são as partes do corpo mais distantes dos seus nomes em Língua Portuguesa, etc.

Para a aplicação da atividade de forma física, ou seja, utilizando os recursos materiais que estão no apêndice B, o professor deverá ter, de forma impressa, os cartões com as imagens em tamanho de metade de uma folha A4. Desta maneira, os alunos conseguirão olhar as imagens que serão expostas. Cada aluno deve ter as 19 fichas, em um tamanho que consigam ler e identificar as imagens. O primeiro passo deve ser a entrega da folha para que o aluno se envolva no recorte das figuras, desta forma ele também se torna sujeito atuante da atividade na qual está participando.

Após o recorte por parte dos alunos, o professor deve orientá-los para que olhem as fichas e repitam as palavras em voz alta. Em seguida, deve pedir para que as juntem em um monte e as coloquem de cabeça para baixo. Na sequência, o professor explicará que lhes serão mostradas apenas 3 (ou o número que melhor pareça necessário ao professor para este primeiro momento), e que dado o sinal os alunos terão que desvirar o monte de fichas e apresentar quais foram as 3 cartas mostradas pelo professor. Pontuará em cada rodada aquele que dentro do tempo estabelecido conseguir lembrar das figuras mostradas pelo professor (apêndice B, atividade 1).

## 5.2 Atividade 2 - Jogo do labirinto

Para a elaboração desta atividade, assim como na atividade anterior, utilizamos o site *Wordwall*. A presente atividade foi pensada justamente por sua execução depender de fatores que requerem a atenção do aluno. Ele deverá, por exemplo, se concentrar na pergunta, nas cores e em fugir dos fantasmas que podem atrapalhar seu caminho até o destino da cor do material escolar que aparece na imagem. Abaixo, no quadro número 2, resumimos as informações da atividade.

**Quadro 2 - Informações da atividade 2**

|                        |  |
|------------------------|--|
| <b>Campo semântico</b> | Cores e materiais escolares  |
| <b>Ano sugerido</b>    | 1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano do ensino fundamental 1  |
| <b>Objetivo(s)</b>     | Introduzir vocabulário referente aos materiais escolares.<br>Revisar as cores em língua espanhola. |
| <b>Materiais</b>       | Computador   |

Fonte: A autora

Uma vez que esta atividade é mais dinâmica, será necessário que o aluno tenha uma estratégia na sua movimentação dentro do labirinto. Importante ressaltar que é possível modificar a dificuldade (em uma escala de 1 a 10) nas ferramentas do jogo para que não haja um impasse que leve o estudante a desmotivação, ou à sensação de incapacidade, fator desestimulante ao aprendizado, conforme observado nos capítulos anteriores. Abaixo apresentamos uma imagem que ilustra o labirinto. No centro encontra-se o personagem

vermelho que deve fugir dos de outras cores (com cara de mau) e ir até a cor correta da figura que se encontra abaixo, neste caso na cor branca.

**Figura 3 - Jogo do labirinto Wordwall**



Fonte: Wordwall adaptado pela autora

### 5.2.1 Metodologia atividade 2

A realização desta atividade depende de um equipamento virtual. Sendo assim, segue os mesmos passos já explicitados durante a realização da atividade 1 para seu formato *online*. Para a elaboração desta, assim como nas duas últimas atividades, utilizamos o site *Wordwall*. Nesta atividade, o professor deverá comunicar que seu objetivo é revisar as cores em Língua Espanhola e introduzir o conteúdo referente ao campo semântico de materiais escolares. Além disso, cabe mencionar que após a realização serão questionadas algumas informações sobre os materiais escolares. Para o desenvolvimento da atividade, cada aluno deverá andar por um labirinto e se encaminhar até a cor do objeto que aparece na imagem, como podemos ver na figura 3 (*¿Cuál es el color de la pizarra?*). Porém, há um elemento extra ao qual o aluno deverá colocar sua atenção: ele precisa fugir dos fantasmas que também estão no labirinto, ou seja, não pode encontrá-los. Caso o aluno erre o caminho e entre em outra cor, ou se depare com um dos fantasmas, terá outra oportunidade para encontrar o caminho. É possível configurar a dificuldade do jogo, assim como o número de chances (vidas) que será oferecido. Desta forma, cabe ao professor decidir o nível de dificuldade que seu grupo conseguirá realizar a atividade.

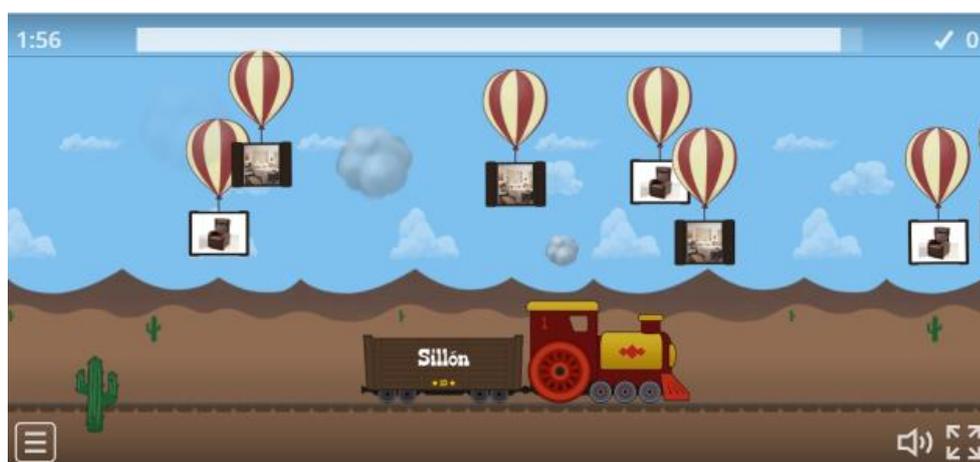
Após a realização, o professor deve incentivar que os alunos se recordem de quais materiais escolares viram. Desafiando-os como forma de verificar se conseguem dizer o nome do que foi visto, ou a cor de algum material específico.



### 5.3 Atividade 3 - Jogo da locomotiva

Assim como nas alternativas apresentadas anteriormente, esta atividade foi realizada através da plataforma *Wordwall*. Nesta atividade, as palavras vão se repetindo ao decorrer da passagem dos níveis. Sendo assim, envolve o fator repetição, porém de uma forma lúdica, a qual despertará o interesse dos alunos mais facilmente. Os alunos devem clicar nos balões que passam em cima da locomotiva para que as caixas caiam nos compartimentos de madeira, como podemos observar na figura 4.

**Figura 4 - Jogo da locomotiva *Wordwall***



Fonte: *Wordwall* adaptado pela autora

Abaixo, apresentamos as informações da atividade da locomotiva.

**Quadro 3 - Informações da atividade 3**

|                        |   |
|------------------------|---|
| <b>Campo semântico</b> | Partes da casa  |
| <b>Ano sugerido</b>    | 1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano do ensino fundamental 1         |
| <b>Objetivo(s)</b>     | Fixação de vocabulário de partes da casa com sua forma escrita. |
| <b>Materiais</b>       | Computador com acesso à internet.                               |

Fonte: A autora

### 5.3.1 Metodologia atividade 3

Para a realização desta atividade também é necessário um equipamento virtual. Assim, seguirá os mesmos passos já explicitados durante a realização da atividade 1 no seu formato online e da atividade 2. O objetivo desta atividade, que deverá ser explicitado aos estudantes antes do início de sua realização, é a fixação do campo semântico referente às partes da casa. Os estudantes deverão associar a palavra escrita em cada um dos carros da locomotiva com as imagens que vão passando nos balões acima dela. As fotos irão passar várias vezes, e o estudante deverá escolher o melhor momento para que a carga caia no compartimento de madeira (como podemos ver na figura número 4).

Com o passar das fases, o número de objetos e ambiente vão aumentando, pois estes irão se somar ao que já foi apresentado. Isso servirá para que o estudante necessite do que foi visto anteriormente para seguir em frente e possa subir níveis, aumentando, assim, o grau de dificuldade da atividade.

### 5.4 Atividade 4 - Jogo de tabuleiro

Para a realização dessa atividade, utilizamos como suporte a possibilidade de *layout* disponível no site *Flippity*, tanto para seu formato virtual quanto para a elaboração de um tabuleiro físico, a ser impresso. Neste *site* mencionado, é possível elaborar atividades através de *designs* pré-estabelecidos, como tabuleiros, *flashcards*, bingo, *quizz*, roletas etc., possibilitando a adaptação para o material que desejamos criar.

Nesta atividade o aluno terá como objetivo percorrer o tabuleiro (figuras 5 e 6) contendo imagens de comidas e bebidas. Além disso, deve buscar todos os alimentos que constam na sua lista de compras do supermercado (figura 7). Este jogo de tabuleiro está pensando para ser jogado com, no mínimo, dois participantes, pois é necessário que exista um fator competitivo: quem conseguirá completar sua lista de compras ou chegar até o final com o maior número de alimentos. Ao longo da atividade, o estudante deverá associar o alimento escrito na lista às imagens que constam no tabuleiro; e, ao final, deve apresentar ao professor quais são as compras que possui em seu carrinho de compras. Abaixo constam as informações sobre a atividade do jogo de tabuleiro.

**Quadro 4 - Informações da atividade 4**

|                        |  |
|------------------------|--|
| <b>Campo semântico</b> | Comidas  |
| <b>Ano sugerido</b>    | 2º ano, 3º ano e 4º ano do ensino fundamental 1  |
| <b>Objetivo(s)</b>     | Praticar vocabulário relacionado a alimentos.  |
| <b>Materiais</b>       | Tabuleiro com a imagem das comidas, lista de compras e dados; ou computador com acesso à internet. |

Fonte: A autora

Para ambas as formas, virtual ou tabuleiro físico, deverá ser entregue aos estudantes as fichas para que seja possível haver a lista de compras, assim como as figuras menores com os alimentos que constam no tabuleiro. A cada casa rodada o aluno deve pegar a figura somente do alimento ou bebida que consta na sua lista. O percurso ao longo do jogo será ditado pelos números tirados através da jogada de um dado, que indicará quantas casas deverão ser percorridas. Abaixo, demonstramos a atividade.

**Figura 5 - Jogo de tabuleiro virtual *Flippity***



Fonte: *Flippity* adaptado pela autora

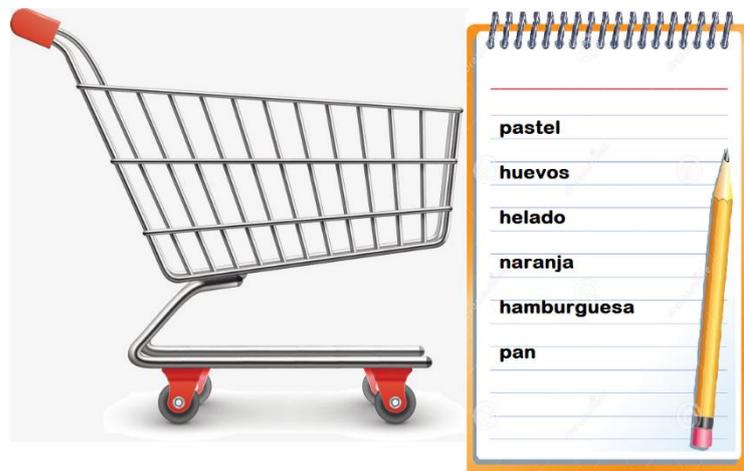
**Figura 6 - Jogo de tabuleiro físico**



Fonte: A autora

Além dos alimentos, o aluno também terá a oportunidade de um bônus, que chamaremos aqui de *regalito*. A casa que contém a imagem de um presente serve para que quando seja oportunizado permanecer nela, o estudante possa escolher um ingrediente, de sua escolha, para colocar em seu carrinho. Abaixo, um exemplo da lista de compras.

**Figura 7 - Ficha com lista de compras e com carrinho para as compras**



Fonte: A autora

Vale lembrar que, durante esta atividade, serão explorados tanto a atenção, quanto a cooperação, bem como o cumprimento de regras por parte dos participantes.

#### 5.4.1 Metodologia atividade 4

Esta atividade possui duas formas possíveis de ser desenvolvida, uma delas é de forma virtual e outra de forma física. Na sua forma virtual deve ser jogado em duplas, assim como na forma física da atividade. A forma com que será desenvolvida é semelhante, e somente difere em termos de suporte para a sua execução.

Em um primeiro momento, deve ser formado grupos de duas pessoas, no mínimo, e grupos de 5 pessoas, no máximo. Na sequência, deve ser entregue os tabuleiros, assim como as fichas de listas com o carrinho de compras. Além disso, deve ser entregue as pequenas fichas que contém as figuras dos alimentos que constam no jogo (apêndice B, atividade 4). O professor deve explicar o percurso, bem como o objetivo: conseguir realizar a lista de compras que cada um escolheu ao início do jogo. Explica-se, ainda, que cada um terá um turno para jogar o dado e percorrer o número de casinhas que resultou desta jogada. Além disso, deve ser reforçado qual é a função da casa *regalito*: o aluno pode escolher um alimento ou bebida que queira para completar sua lista de compras. Ao fim da atividade, ganha o aluno que primeiro completar sua lista e encher seu carrinho, ou aquele que chega ao final com mais alimentos que constavam em sua lista.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem de ELE a alunos com TDAH, entre 6 e 10 anos de idade. Além disso, tratou de buscar estratégias que pudessem contribuir com o trabalho de professores que, em seus contextos de atuação, encontram-se diante do desafio que é encontrar, e elaborar, materiais didáticos que considerem as especificidades deste público. Para tanto, pensou-se em atividades práticas que possam contribuir com a aprendizagem de alunos de ELE com TDAH, bem como com o trabalho docente de professores.

Para a produção das atividades foi necessário discutirmos acerca de estratégias metodológicas que visem um melhor processo de ensino-aprendizagem de ELE a estes alunos. Através disso, foi possível constatar que o componente lúdico é um fator de extrema relevância para o ensino de crianças. Ou seja, por meio de atividades e aulas que considerem este componente, criamos um ambiente no qual o aprendizado torna-se prazeroso. Constatamos ainda que tal ambiente pode ser alcançado se entendemos que, para além do certo ou errado, as aulas precisam motivar os alunos para que, assim, não se tenha medo do equívoco. Deste modo, o estudante, com ou sem TDAH, sente-se à vontade para experimentar e desafiar-se em sala de aula.

A discussão metodológica evidenciou que um contexto de ensino de ELE como o descrito acima pode se dar através de jogos colaborativos, uma vez que, conforme explicado no trabalho, estes são uma excelente forma de se inserir o componente lúdico. Os jogos, como atividade prática, indicam ao aluno que ele precisa respeitar e cumprir regras básicas de convivência, como aguardar sua vez, aceitar quando perde etc.

Já para os alunos com TDAH, mais especificamente, vimos que os jogos enquanto atividade pedagógica possibilitam que o estudante se sinta mais atento para aprender, já que a atividade exige que sua atenção se volte a diversos fatores durante a prática, seja para cumprir as regras estabelecidas, seja para resolver os desafios impostos. Além disso, salientamos que o fator repetição, e a possibilidade de voltar a jogá-los dentro do tempo estabelecido, permite que o aluno não se sinta frustrado, o que contribui com a evolução de sua aprendizagem.

Com base nessas reflexões, acreditamos que este trabalho pode possibilitar que se amplie a visão heterogênea da sala de aula, abrindo espaço para que se continue pensando no que estamos propondo aos estudantes, e se consideramos suas necessidades, de forma a potencializar suas habilidades, em busca de superar suas dificuldades. Isto é, não se trata de

facilitar o trabalho aos estudantes que possuem, por exemplo, TDAH, mas sim de fazê-los reconhecer, no ambiente escolar, um lugar de trocas e aprendizados.

As atividades práticas, por sua vez, tais como as que apresentamos aqui, são uma forma de tornar o processo de ensino-aprendizagem destes alunos mais acolhedor e inclusivo. Pensamos que, para isso, é importante considerar o uso de ferramentas diversas, e que estejam ao nosso alcance, tais como imagens, jogos de tabuleiro, dinâmicas, atividades virtuais etc. Assim, as atividades que elaboramos aqui demonstram ser uma alternativa aos professores que, assim como nós, almejam o processo de inclusão em suas aulas. As atividades são, portanto, uma alternativa para que abandonemos a visão tradicional do “certo ou errado”, dentro da sala de aula, encorajando cada vez mais os alunos que, em nosso caso, são crianças em fase inicial escolar.

Finalmente, esperamos que os resultados alcançados com este trabalho possam contribuir significativamente com o ensino-aprendizagem de estudantes com TDAH de ELE, além de oferecer suporte aos seus professores. Esperamos ainda que o trabalho possa inspirar outros professores de ELE, e futuros professores, a pensar com mais profundidade a prática de ensino de LE a alunos com TDAH. Isto é, assim como nós, que, anteriormente a esta pesquisa, nos sentimos motivadas, a partir de nossas experiências docentes, a contribuir com o tema.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA), **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5**. 2014. Disponível em: <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf>>. Acesso em: 20/03/2021
- AMENDOLA, Roberta. Coleção Nuevo Recreo, 3ª edição 2014. Editora Moderna. BRASIL, LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 1996.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA), Disponível em: <https://tdah.org.br/>> Acesso em: 14/05/2022.
- BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola**. Portal da Legislação, Brasília, 5 ago. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm)>. Acesso em: 13/11/2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Portal da Legislação, Brasília. Disponível em: Acesso em: 13/11/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de educação especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192)>. Acesso em: 12/12/2021.
- BROWN, D. 2001. **Teaching by principles**. New York: Pearson Education.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/%20pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/%20pdf/book_volume_01_internet.pdf)> Acesso em 12/12/2021
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o Patológico**. Tradução de BARROCAS, Maria Thereza de Carvalho; LEITE, Luiz Octavio Ferreira Barreto – 5ª ed – Rio de Janeiro: Forense Univesitária, 2000.
- CARLOS, Andréia Mengue. **O lúdico como ferramenta pedagógica**. 2010. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142876/000993420.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 07/04/2022
- COSTA, Sandra Aparecida da Silveira. **Um Desafio de Inclusão para Professores: Alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. 2010
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.
- DE-NARDIN, Maria Helena; SORDI, Regina Orgler. **Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem**. Porto Alegre, 2007. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/psoc/a/VGvtd6NTJbkjxfPSbXPNLqM/?lang=pt#>>. Acesso em: 06/04/2022.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres e RINALDI, Simone - **Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis.** *Trabalhos em Linguística Aplicada* [online]. 2009, v. 48, n. 2 [Acessado 4 Outubro 2021] , pp. 353-365. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000200011>>. Epub 12 Jan 2010. ISSN 2175-764X. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000200011>. Acesso em: 30/11/2021

INCLUSÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/inclusao/> . Acesso em: 25/01/2022.

LORENCENA SOUZA, Henry D. **La reforma de la enseñanza media y la muerte de la pluralidad lingüística en la educación brasileña.** *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, v. 9, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Desenvolvimento dos Estados de Consciência e Ludicidade.** *Cadernos de pesquisa, do núcleo de FAGED/UFBA*, vol.2, n.21, p. 19- 30, 1988.

PIAGET, J. 1972. **The Principles of Genetic Epistemology.** New York: International Universities Press.

RIBEIRO, J. A., & MELO, D. S. de. (2018). **O LÚDICO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH).** *Encontro Internacional De Formação De Professores E Fórum Permanente De Inovação Educacional*, 11(11). Recuperado de <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/8763>. Acesso em: 31/03/2022.

RINALDI, Simone. **Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi:10.11606/D.48.2006.tde-21062007-110155. Acesso em: 22/12/2021

RIO GRANDE DO SUL/BRASIL. **PEC 270/2018. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, como disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio.** Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PEC&NroProposicao=270&AnoProposicao=2018&Origem=Dx>>. Acesso em: 14/12/2021.

ROCHA, C. H. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões.** *Delta*, São Paulo, 2007, vol. 23, n. 2.

SILVA, Renata Martins da. **O dicionário infantil de espanhol como língua estrangeira para crianças brasileiras: propondo o desenho da macroestrutura.** Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/219824>> Acesso: 06/10/2021

SILVA, Soeli Batista da; DIAS, Mária Angélica Dorneles. **TDAH NA ESCOLA ESTRATÉGIAS DE METODOLOGIA PARA O PROFESSOR TRABALHAR EM SALA DE AULA** Disponível em: <[https://web.archive.org/web/20180417030425id\\_/http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1582/1229](https://web.archive.org/web/20180417030425id_/http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1582/1229)>. Acesso em: 18/03/2022.

VIRTURI, Luciana Virginia. **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Curitiba 2014. Disponível em:

<<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47310/R%20-%20E%20-%20LUCIANA%20VIRGINIA%20VITURI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.  
em:02/04/2022.

Acesso

## APÊNDICE A - Links atividades digitais

Quadro 5 - Links atividades digitais

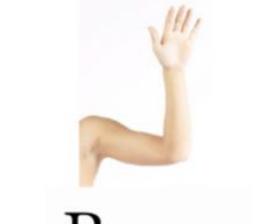
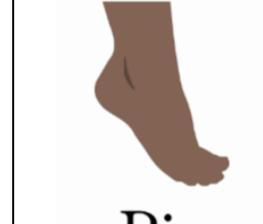
|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| Atividade memória                | <a href="https://wordwall.net/pt/resource/31724816">https://wordwall.net/pt/resource/31724816</a>   |
| Atividade labirinto              | <a href="https://wordwall.net/pt/resource/31614680">https://wordwall.net/pt/resource/31614680</a>   |
| Atividade locomotiva             | <a href="https://wordwall.net/pt/resource/31616685">https://wordwall.net/pt/resource/31616685</a>   |
| Tabuleiro atividade supermercado | <a href="https://www.flippity.net/bg.php?k=1Gu7S_Jak9MM4X74D_NAexikXIV4woxuDMg76ntnqIx4">https://www.flippity.net/bg.php?k=1Gu7S_Jak9MM4X74D_NAexikXIV4woxuDMg76ntnqIx4</a> |

## APÊNDICE B - Materiais das atividades em forma física

### Atividade 1:

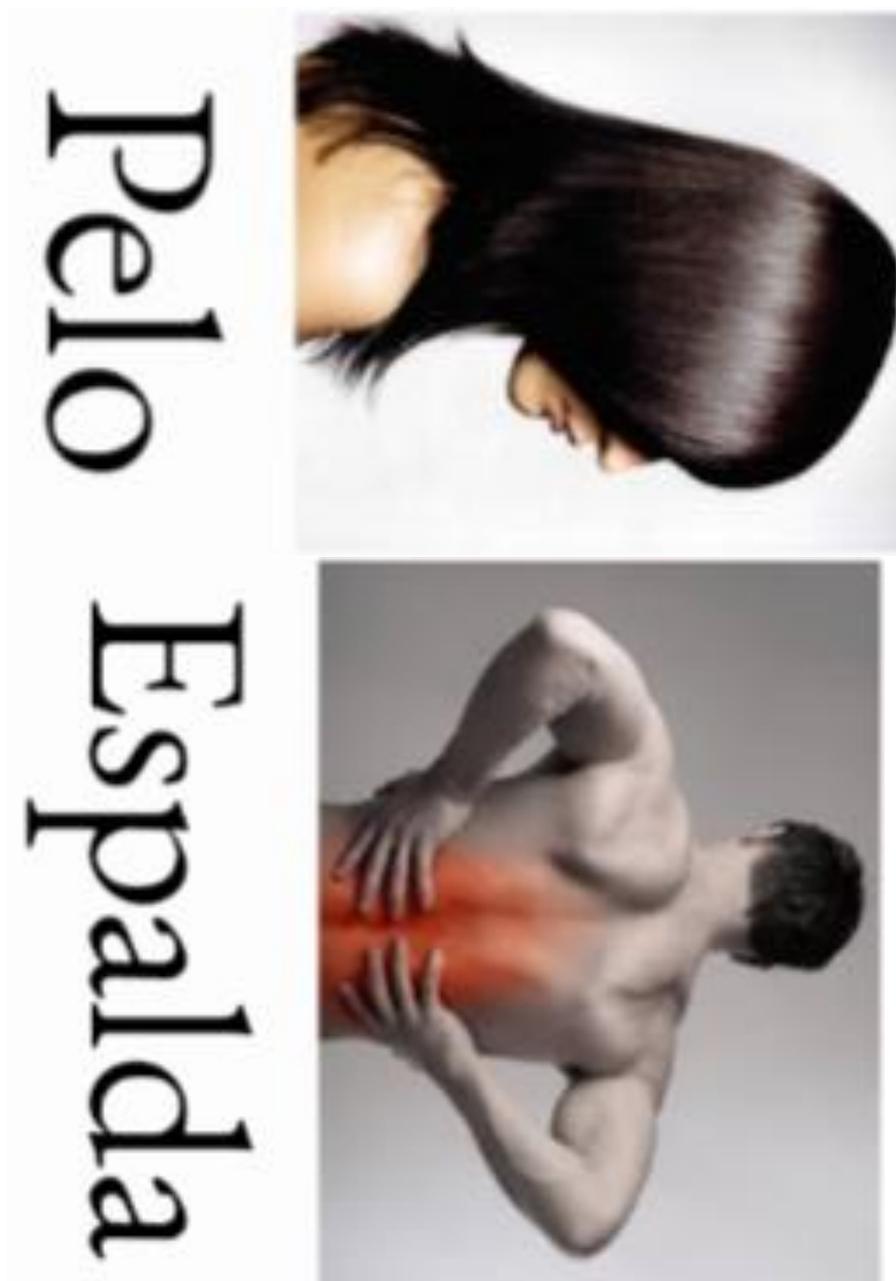
Fichas que os alunos terão de forma individual para recortar e deixar na mesa:

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
|  <p>Codo</p>     |  <p>Dedos</p>     |  <p>Pelo</p>   |  <p>Espalda</p> |
|  <p>Oreja</p>   |  <p>Pecho</p>    |  <p>Ojo</p>   |  <p>Diente</p> |
|  <p>Cabeza</p> |  <p>Rodilla</p> |  <p>Boca</p> |  <p>Mano</p>  |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
|  <p>Pierna</p> |  <p>Brazo</p>  |  <p>Pie</p>   |  <p>Cuello</p> |
|  <p>Hombro</p> |  <p>Frente</p> |  <p>Nariz</p> |   |

Figuras para impressão em tamanho grande para o professor mostrar aos alunos:

Figura 8 - Figuras para impressão (atividade 1)





Dedos



Codo



Diente



Ojo

Pecho



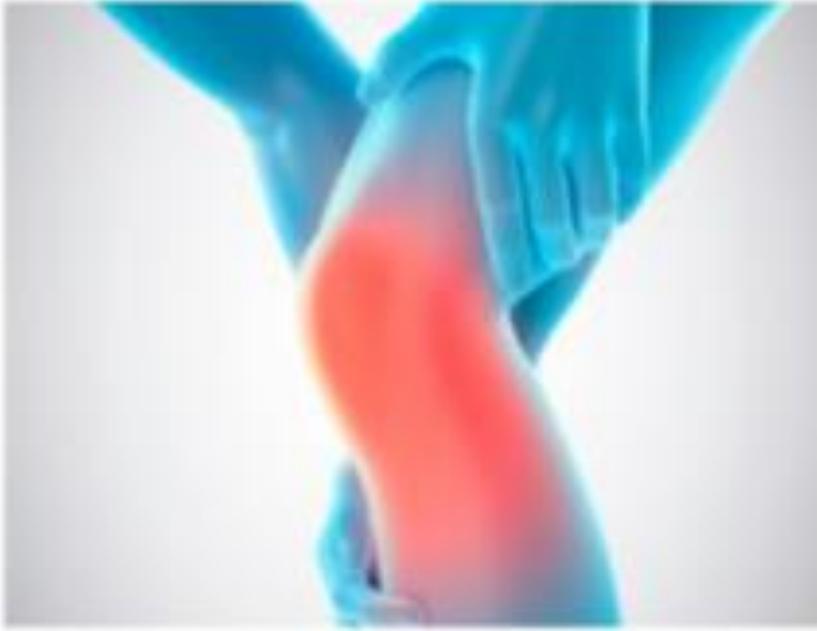
Oreja



Cabeza



Brazo



Rodilla

Pierna





Hombro



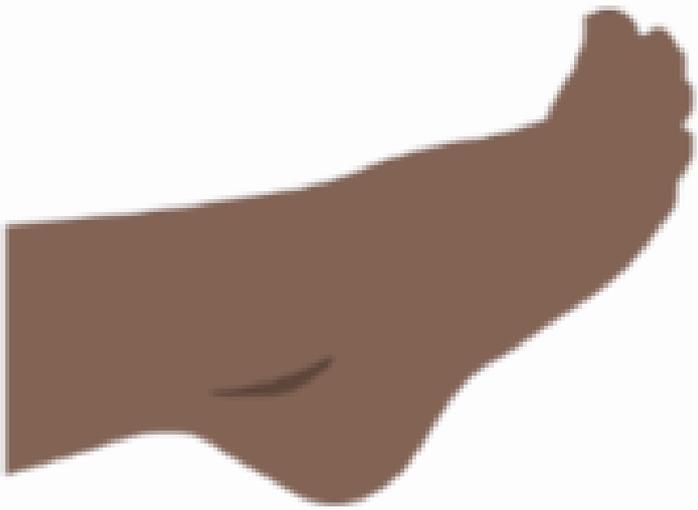
Boca



Mano



Frente



Pie



Nariz

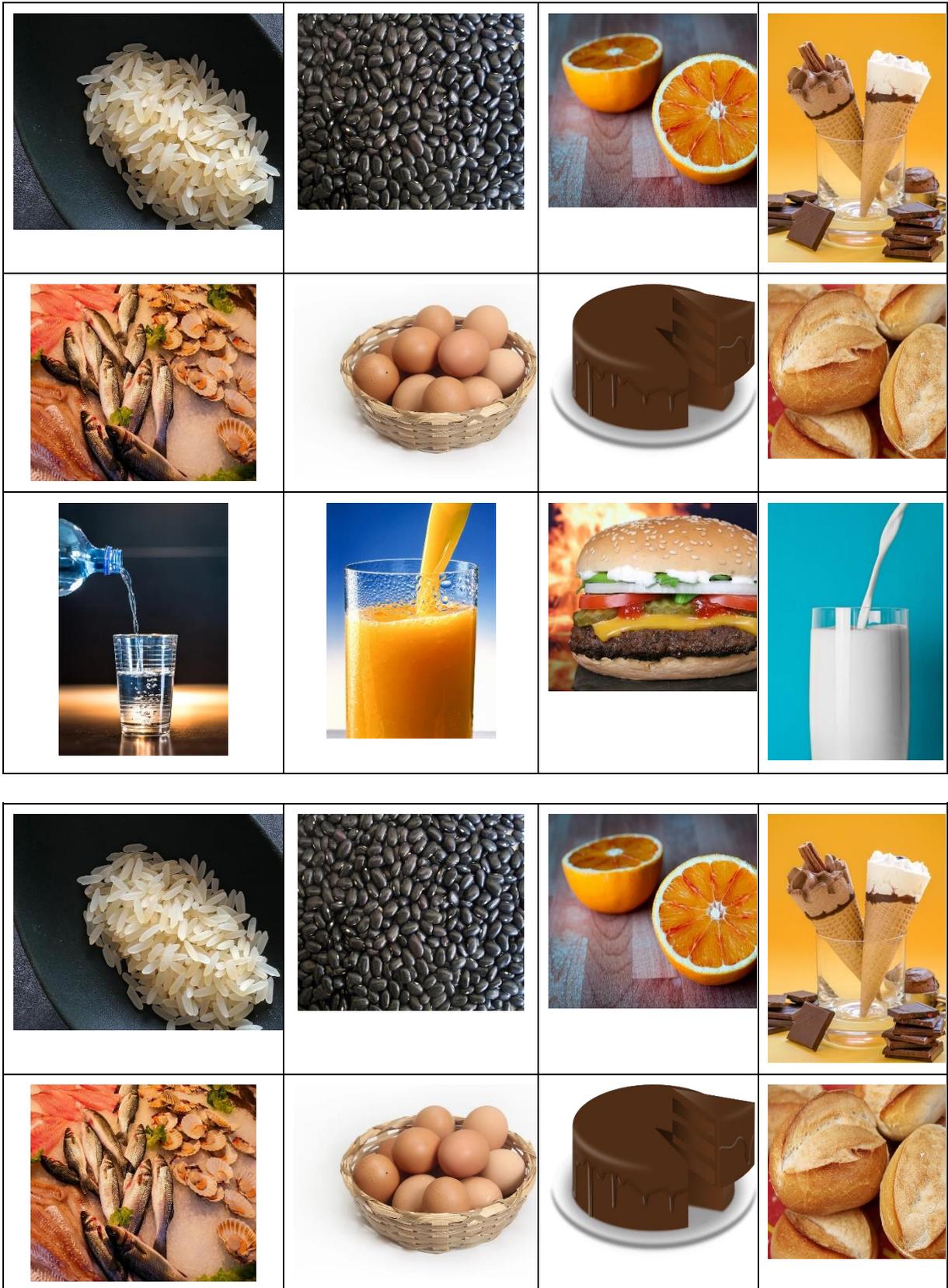


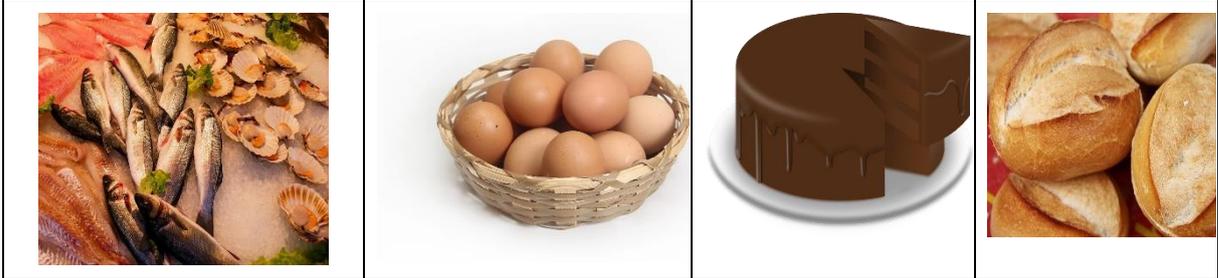
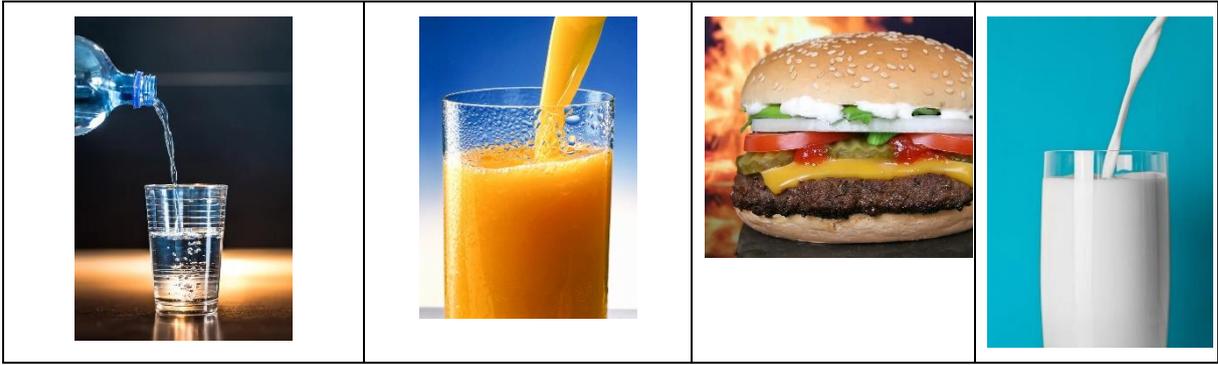
**Atividade 4:**

**Figura 9 - Tabuleiro para impressão**



Figura 10 - Fichas para cada dupla/aluno ir às compras





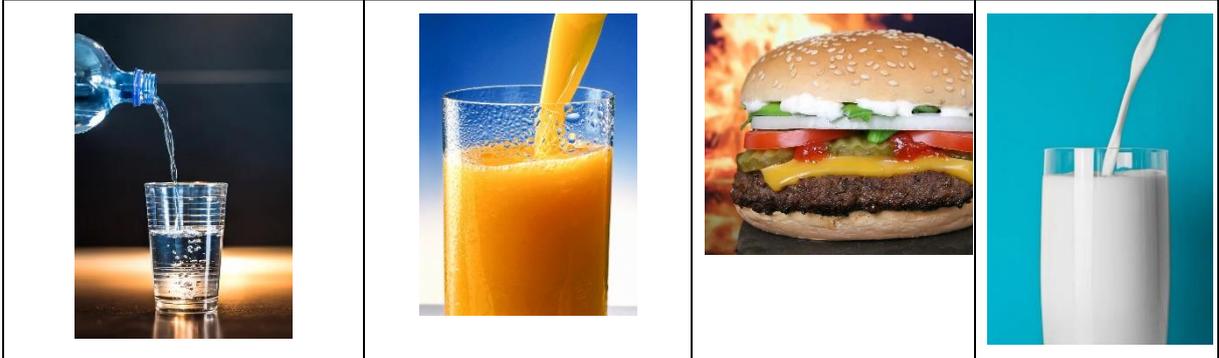
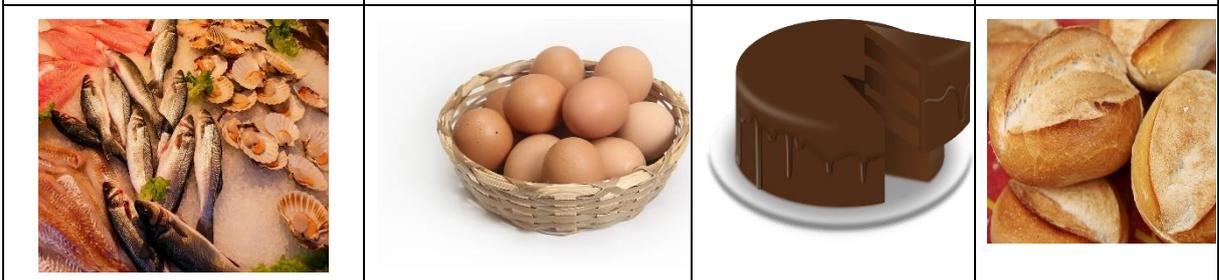
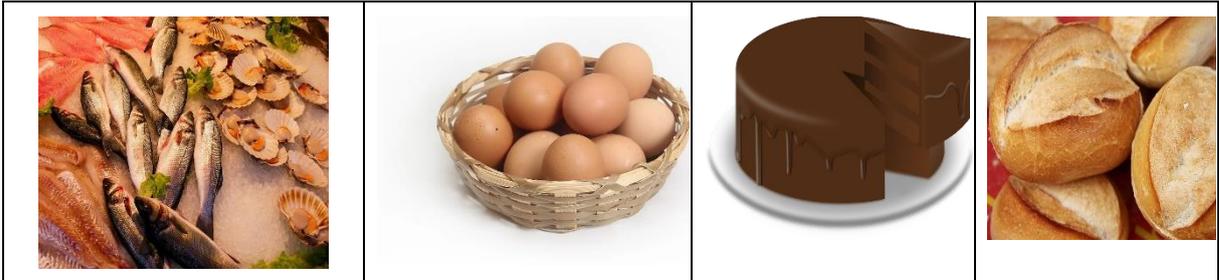


Figura 11 - Cartelas para lista de compras





helado

pescado

huevos

leche

frijoles

hamburguesa



pescado

arroz

helado

agua

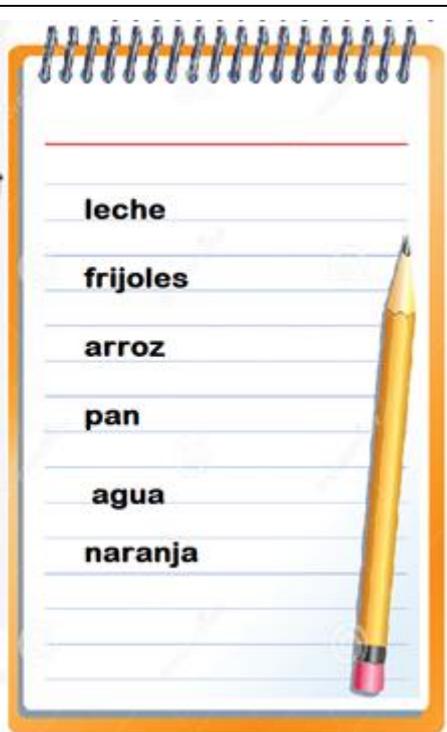
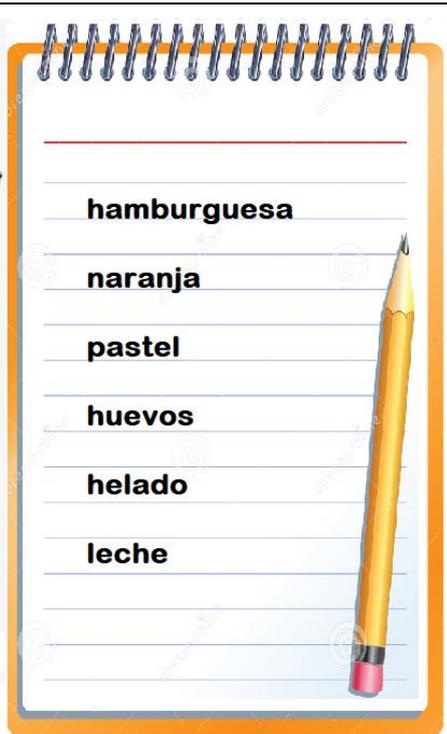
leche

frijoles

61

The image shows two identical panels. Each panel features a silver shopping cart with red wheels and a red handle on the left. To the right of the cart is a spiral-bound notepad with a yellow pencil. The notepad has a red horizontal line at the top. In the top panel, the notepad lists the following items: helado, pescado, huevos, leche, frijoles, and hamburguesa. In the bottom panel, the notepad lists: pescado, arroz, helado, agua, leche, and frijoles. The number 61 is located at the bottom right of the entire image.







#### REFERÊNCIAS IMAGENS

PIXABY. Banco de imagens. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/>

WORDWALL. Banco de imagens. Disponível em: <https://wordwall.net/pt>