



Ministério da Saúde

FIOCRUZ

Fundação Oswaldo Cruz



ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE
JOAQUIM VENÂNCIO

Beatriz Lima Vaz da Silva

**Inclusão educacional de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
(TDAH): um olhar sobre a alfabetização**

Rio de Janeiro

2023

Beatriz Lima Vaz da Silva

**Inclusão educacional de estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
(TDAH): um olhar sobre a alfabetização**

Monografia apresentado à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV-Fiocruz) como requisito parcial para aprovação no Curso Técnico em Análises Clínicas.

Orientadora: Anakeila de Barros Stauffer

Rio de Janeiro

2023

Beatriz Lima Vaz da Silva

Inclusão educacional de estudantes com TDAH: um olhar sobre a alfabetização

Monografia apresentado à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV-Fiocruz) como requisito parcial para aprovação no Curso Técnico em Análises Clínicas.

Aprovado em 24/11/2023.

BANCA EXAMINADORA

Anakeila de Barros Stauffer
EPSJV/FIOCRUZ

Tainah Galdino
EPSJV/FIOCRUZ

Ingridh Lima
EPSJV/FIOCRUZ

Rio de Janeiro

2023

*Dedico este trabalho à minha irmã, que é a principal
inspiração e razão para a realização desta pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Anakeila de Barros Stauffer, pela atenção e dedicação, pela confiança, por acreditar no potencial educacional deste projeto e por aceitar participar deste trabalho.

Agradeço à minha família por sempre apoiar, acreditar, investir e incentivar o meu crescimento acadêmico.

Agradeço às professoras Tainah Galdino e Fernanda Bottino pelo interesse no projeto, pelo apoio, pela ajuda.

Agradeço à vida por tem oferecido esta oportunidade de crescimento, aprendizagem e sabedoria.

Muito obrigada à todos, espero poder retribuir toda esta dedicação e força que vocês me ofereceram durante tudo meu percurso acadêmico.

*“Às vezes, as mentes
mais brilhantes e inteligentes
não brilham em testes
padronizados porque elas não
têm mentes padronizadas.”*
(Diane Ravitch)

RESUMO

O tema desta pesquisa se refere ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH – CID10 F90), um distúrbio neurobiológico hereditário que acomete o lobo frontal, causando alterações nos sistemas motores, perceptivos, cognitivos e do comportamento. Essas alterações biológicas são responsáveis pelo aparecimento de comportamentos inquietos e por dificuldades de aprendizagem em crianças, principalmente na fase de alfabetização. Por afetar o lobo frontal, ocorrem alterações nas funções executivas cerebrais que se referem à capacidade de abstração, planejamento, atenção, concentração, seletividade de estímulos, flexibilidade de controle mental, autocontrole e memória operacional. A alfabetização é a fase em que tais funções são necessárias e o mau funcionamento destas acarreta dificuldades para o desenvolvimento do educando que é acometido pelo TDAH. O objetivo do presente trabalho é identificar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes acometidos pelo TDAH no período da alfabetização, a fim de propor estratégias que contribuam para a inclusão educacional desses indivíduos. Delimitamos como objetivos específicos: 1. Descrever o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), delineando as principais dificuldades dos estudantes acometidos por este transtorno no processo de alfabetização; e 2. Identificar, na literatura especializada, as estratégias pedagógicas utilizadas para efetivar a inclusão de educandos acometidos pelo TDAH. Uma das estratégias pesquisadas é a utilização de jogos didáticos que favoreçam o desenvolvimento humano, posto que as atividades lúdicas podem colaborar na medida em que captam o interesse pelos estudos e ajudam a desenvolver a criatividade. Além do mais, faz-se necessário considerar o desenvolvimento psicossocial infantil em que atividades lúdicas são primordiais para seu desenvolvimento pleno e saudável. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os jogos didáticos fortalecem o desenvolvimento cognitivo, ademais são impulsionadores da formação social, emocional, físico e moral. No que tange à metodologia, se constitui como uma pesquisa qualitativa (Minayo, 1993), com a realização de pesquisa bibliográfica embasada em Lima e Mioto (2007). Esperamos contribuir para a diminuição do analfabetismo, da evasão e das reprovações escolares, assim como reduzir os casos de suicídios, visto não ser raro que pessoas acometidas por este transtorno tenham comorbidades (depressão, ansiedade, transtornos alimentares, entre outros sofrimentos psíquicos).

Palavras-chave: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Alfabetização. Atividades lúdicas. Jogos didáticos.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDA - Associação Brasileira do Déficit de Atenção

A.C. – Antes de Cristo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CID - Classificação Internacional de Doenças

DSM – Manual de Diagnóstico e Estatística das Doenças Mentais

LCM - Lesão Cerebral Mínima

OMS - Organização Mundial da Saúde

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1. JUSTIFICATIVA	17
2. OBJETIVO	18
3. METODOLOGIA	19
4. CAPÍTULO 1 - O QUE É TDAH?	23
5. CAPÍTULO 2 - QUE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PODEM CONTRIBUIR NA ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS COM TDAH?	27
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	39

1. INTRODUÇÃO

Estima-se que 4% a 6% da população mundial tenha o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (ABDA, 2020). No Brasil, é estimado que cerca de 2 milhões de discentes sejam acometidos pelo transtorno, segundo dados da Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, 2020).

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é reconhecido oficialmente como um transtorno pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e por inúmeros países como os Estados Unidos e o Brasil (ABDA, 2010). No Brasil há apenas uma lei de âmbito federal - Lei nº 14.254/2021 - que garante que o poder público deve desenvolver e manter programas de acompanhamento integrado com as redes de ensino públicas e privadas e com o sistema de saúde, com o objetivo de assegurar o acompanhamento específico direcionado ao educando que apresente dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

No entanto, muitos educandos não são atendidos de maneira adequada pelas redes de ensino que frequentam, seja por conta da desinformação referente ao assunto, ou até mesmo pelo preconceito direcionado àqueles que apresentam o transtorno.

Segundo Mattos (2015), crianças e adolescentes com TDAH que não tenham o devido tratamento para a patologia, tendem a ter uma maior frequência de problemas escolares que, se não forem devidamente mediados pela escola, acarretam maior frequência de reprovações, expulsões e de desligamento escolar. A condução pedagógica inadequada ou insuficiente junto à pessoa com TDAH pode acarretar consequências duradouras, pois o TDAH não tem cura. Sem um tratamento adequado, a criança pode não desenvolver a escrita e a leitura - o que causará consequências na vida social, psicológica e profissional, tais como dificuldade de se adequar ao mercado de trabalho, sentimento de inferioridade, problemas com álcool e drogas, depressão e, em casos extremos, suicídio.

1.1. JUSTIFICATIVA

Diante dessa questão, surge o interesse em pesquisar, estudar e escrever sobre este assunto, pois, como pessoa acometida pelo TDAH, tive experiências pessoais negativas por parte das dinâmicas escolares, que acarretaram inúmeras dificuldades para me incluir nas atividades impostas pela escola. Neste processo, sofri *bullying* por conta das dificuldades de aprendizagem que me fizeram pensar em largar os estudos inúmeras vezes. Por estes motivos, tento adquirir os direitos impostos pela lei para que minha irmã mais nova, também acometida por esse transtorno, não tenha que passar por tudo que passei. Trazer minha experiência pessoal para ser estudada como objeto de pesquisa é uma tentativa de tentar ajudar cerca de 2 milhões de brasileiros (ABDA, 2020) que também são acometidos por este transtorno que é extremamente negligenciado e visto com maus olhos pela sociedade neurotípica.

Assim, a presente pesquisa se pautou nas seguintes questões norteadoras: como a escola pode contribuir para que as pessoas acometidas pelo TDAH possam se alfabetizar a partir de suas potencialidades, não sendo focada somente as suas dificuldades? Quais estratégias pedagógicas podem contribuir para o processo de alfabetização de pessoas acometidas pelo TDAH?

2. OBJETIVO

Delineamos como objetivo geral identificar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes acometidos pelo TDAH no período da alfabetização, a fim de propor estratégias que contribuam para a inclusão educacional desses indivíduos.

3. METODOLOGIA

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, entendendo que esta busca entender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes da situação estudada. Embasada em Minayo (1993), buscamos seguir os seguintes passos para a pesquisa qualitativa: fase exploratória; trabalho de campo; análise e tratamento do material empírico e documental. Contudo, não conseguimos ir a campo devido ao tempo de avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa, às pendências impostas por este e o tempo que tínhamos para desenvolver o projeto inicial – que previa a entrevista com três pessoas acometidas por TDAH para compreender seu processo de alfabetização e as estratégias utilizadas para que tal processo se efetive. É importante frisar que todo esse processo se constituiu como aprendizagem para quem inicia sua etapa como pesquisadora.

Assim, buscamos manter o desenvolvimento de uma perspectiva qualitativa, em que desenvolvemos a pesquisa bibliográfica, embasada em Lima e Miotto (2007), sendo desenvolvido os seguintes passos: leitura de reconhecimento do material bibliográfico; leitura exploratória; leitura seletiva; leitura reflexiva ou crítica; leitura interpretativa, tal como descrito a seguir:

a) Leitura de reconhecimento do material bibliográfico – consiste em uma leitura rápida que objetiva localizar e selecionar o material que pode apresentar informações e/ou dados referentes ao tema. Momento de incursão em bibliotecas e bases de dados computadorizadas para a localização de obras relacionadas ao tema. b) Leitura exploratória – também se constitui em uma leitura rápida cujo objetivo é verificar se as informações e/ou dados selecionados interessam de fato para o estudo; requer conhecimento sobre o tema, domínio da terminologia e habilidade no manuseio das publicações científicas. Momento de leitura dos sumários e de manuseio das obras, para comprovar de fato a existência das informações que respondem aos objetivos propostos. c) Leitura seletiva – procura determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa. Momento de seleção das informações e/ou dados pertinentes e relevantes, quando são identificadas e descartadas as informações e/ou dados secundários. d) Leitura reflexiva ou crítica – estudo crítico do material orientado por critérios determinados a partir do ponto de vista do autor da obra, tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas. É realizada nos textos escolhidos como definitivos e busca responder aos objetivos da pesquisa. Momento de compreensão das afirmações do autor e do porquê dessas afirmações. e) Leitura interpretativa – é o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica na interpretação das ideias do autor, acompanhada de uma interrelação destas com o propósito do pesquisador. (Lima e Miotto, 2007, p. 41)

Utilizamos bases de dados como SciELO, Lilacs, realizando a busca a partir dos seguintes descritores: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; alfabetização de pessoas com TDAH; inclusão de pessoas com TDAH; dificuldade de aprendizagem.

A partir das primeiras fases da pesquisa bibliográfica – leitura de reconhecimento do material bibliográfica e leitura exploratória –, construímos a seguinte tabela com os materiais coletados.

Quadro de referências utilizadas			
Autor	Ano	Título	Referência
Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA)	2010	O que é o TDAH	ABDA. O que é o TDAH . Disponível em: < https://tdah.org.br/o-que-e-o-tdah/ >. Acesso em: 5 set. 2022.
American Psychiatric Association (APA)	2013	Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5	American Psychiatric Association (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5 . 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
Álvaro Cabral C & Francisco Lotufo Neto	2014	A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais	ARAÚJO, Á. C.; NETO, F. L. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5 . Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, v. 16, n. 1, p. 67–82, 2014. DOI: 10.31505/rbtcc.v16i1.659. Disponível em: https://rbtcc.com.br/RBTCC/article/view/659 . Acesso em: 1 jun. 2023.
Lei Federal nº 14.254	2021	Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem	BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem . Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021

Cineide Maria Benício & Aurelania Maria de Carvalho Menezes	2017	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH: Desafios de possibilidades no Espaço Escolar	BENÍCIO, C. M.; MENEZES, A. M. DE C. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH: Desafios e Possibilidades no Espaço Escolar. ID online REVISTA DE PSICOLOGIA, v. 11, n. 38, p. 375–387, 2017. DOI: https://doi.org/10.14295/idonline.v11i38.969 . Disponível em: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH: Desafios e Possibilidades no Espaço Escolar ID on line. Revista de psicologia (emnuvens.com.br) Acesso em: 7 jun. 2023
Rosenilda Bertol	2022	Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)	BERTOL, R. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Disponível em: < https://repositorio.uninter.com/handle/1/927 >. Acesso em: 5 set. 2022.
Gilson Maroni Cabral	2013	A alfabetização de crianças com patologia de dislexia e/ou TDAH	CABRAL, G. M. A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM PATOLOGIA DE DISLEXIA E/OU TDAH. Disponível em: < https://www.opet.com.br/faculdade/revista-engenharias/pdf/_old/n5/ARTIGO-GILSON.pdf >. Acesso em: 3 jun. 2023.
Maria Cecília de Souza Minayo	1993	Pesquisa social: teoria, método e criatividade	MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes Ltda, 1993.
Camila Souza Herdy, Karol Aparecida Amiti Fabri & Juçara Gonçalves Lima Bedim	2019	A influência do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na aprendizagem de escolares.	HERDY, C. S.; K.A.A. FABRI & J.G.L. BEDIM. A influência do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na aprendizagem de escolares. Em: Principais Transtornos Psíquicos na Contemporaneidade. Campos dos Goytacazes: Multicultural, 2019b. p. 53–64. Disponível em: < https://brasilmulticultural.org/wp-content/uploads/2020/05/ebook-Principais-transtornos-psiquicos_V-2.pdf#page=53 >. Acesso em: 4 jun. 2023.
Telma Cristine Sasso de Lima &	2007	Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento	LIMA, T. C. S. DE; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis, v. 10, n. spe, p.

Regina Célia Tamaso Mioto		científico: pesquisa bibliográfica	a 37–45, 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004 . Disponível em: SciELO - Brasil - Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica . Acesso em: 23 mai. 2023
Paulo Mattos	2015	No Mundo da Lua: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças	MATTOS, P. No Mundo da Lua: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças . [s.l.] Associação Brasileira do Déficit de Atenção, 2015.
Manuel Meirinhos & António Osório	2016	O estudo de caso como estratégia de investigação em educação	Meirinhos, M., & Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação . EduSer, 2(2). https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24 . Acesso em: 07 jun. 2023
Caroline Mendes da Silva	2011	O olhar psicoeducacional sobre um caso de TDAH na alfabetização	SILVA, C. M. DA. O olhar psicoeducacional sobre um caso de TDAH na alfabetização . 2011. 67 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente: O olhar psicoeducacional sobre um caso de TDAH na alfabetização (unb.br)

Esse quadro inicial foi importante para aprendermos o processo da pesquisa bibliográfica e foi enriquecido com leituras posteriores.

Assim, com a retirada da pesquisa de campo, em que desenvolveríamos entrevistas semiestruturadas, reestruturamos o texto, que será composto por dois capítulos. O primeiro capítulo tem por objetivo específico descrever o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), delineando as principais dificuldades dos estudantes acometidos por este transtorno no processo de alfabetização. O segundo capítulo tem por objetivo específico identificar, na literatura especializada, estratégias pedagógicas, mais especificamente os jogos didáticos, que possam auxiliar no processo de inclusão educacional de educandos acometidos pelo TDAH.

Nosso intuito, com esta pesquisa, é poder contribuir para a sociedade brasileira em múltiplos aspectos, tais como: diminuir os números de desligamento escolar, diminuir o número

de analfabetos, diminuir o número de reprovações escolares e diminuir os casos de suicídios, pois não é raro, como dito anteriormente, que pessoas acometidas pelo transtorno tenham comorbidades, tais como, depressão, ansiedade, transtornos alimentares e outras doenças psicológicas.

4. CAPÍTULO 1 – O QUE É TDAH?

O presente capítulo tem por objetivo descrever o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), delineando as principais dificuldades dos estudantes acometidos por este transtorno no processo de alfabetização. Para isso, iniciaremos delineando o conceito de tal transtorno. Inicialmente, buscamos apresentar a definição do TDAH e seu histórico, tendo por referência o CID10, Bertol (2022), Hamdan e Pereira (2009), Schwartzman (2001), entre outros. Chegamos à sua definição atual proposta pelo Manual de Diagnóstico e Estatística das Doenças Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (2014), e a caracterização de seus subtipos.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (CID10 - F90) é um distúrbio neurobiológico hereditário que acomete o lobo frontal, causando alterações nos sistemas motores, perceptivos, cognitivos e do comportamento. Essas alterações biológicas são responsáveis por comportamentos inquietos e por dificuldades de aprendizagem em crianças, principalmente na fase de alfabetização (Bertol, 2022). Por conta do acometimento que o TDAH infringe no lobo frontal, ocorrem alterações nas funções executivas cerebrais que são definidas pelo *Dicionário da Internacional Neuropsychological Society* como “as habilidades cognitivas necessárias para realizar comportamentos complexos dirigidos para determinado objetivo e a capacidade adaptativa às diversas demandas e mudanças ambientais” (Loring, 1999, p. 64 apud Hamdan e Pereira, 2009, p. 386). Essas alterações são referentes à capacidade de abstração, planejamento, atenção, concentração, seletividade de estímulos, flexibilidade de controle mental, autocontrole e memória operacional (Green, 2000; Loring, 1999; Spreen & Strauss, 1998 apud Hamdan & Pereira, 2009, p.386), o que acarreta a dificuldade no processo de alfabetização. A alfabetização é uma fase em que tais funções são necessárias e o mau funcionamento destas acarreta dificuldades para o desenvolvimento do educando que é acometido pelo TDAH.

Realizando um breve percorrido histórico, inicialmente, o TDAH foi considerado um “defeito no controle moral” pelo médico inglês George Fredick Still (1902), que analisou que crianças que apresentavam comportamentos descritos como agressivos, desafiantes, indisciplinados, cruéis, com dificuldades na atenção e com pouco controle, apresentavam dificuldades na inibição de respostas aos estímulos. Posteriormente, outros autores, tais como Meyer (1904) e Goldstein (1936) descreveram comportamentos similares em crianças que haviam sofrido lesões cerebrais traumáticas - o que levou a sugerirem o termo como Distúrbio Orgânico do Comportamento e Lesionado Cerebral para se referirem a distúrbios comportamentais decorrentes de lesões. Tais nomenclaturas tiveram uma ênfase maior com a observação de quadro similares em crianças que haviam tido “sequelas” referentes à encefalite epidêmica nos anos de 1917 e 1918. Logo após passarem pelo quadro de encefalite, apresentaram problemas de manutenção da atenção e concentração, regulação do afeto, da atividade e da memória. Após essas inúmeras observações, passaram a utilizar o rótulo de Lesão Cerebral Mínima (LCM), mesmo sem nenhuma evidência comprovada. Contudo, esta rotulação não abrangia as dificuldades escolares, pois estas eram descritas como problemas de aprendizagem (Schwartzman, 2001).

A denominação LCM foi abandonada e transcrita com Disfunção Cerebral Mínima, em 1962, época em que se admitia uma relação entre as dificuldades na aprendizagem escolar e o comportamento hiperativo. Todavia, em 1972, Virginia Douglas sugeriu que os defeitos primários destas crianças seriam o déficit na manutenção da atenção e do controle do impulso. A partir disso, os trabalhos tiveram como foco de interesse os problemas com a atenção e a impulsividade.

O Transtorno de Déficit de Atenção foi incluído no Manual de Diagnóstico e Estatística das Doenças Mentais¹(DSM), da Associação Americana de Psiquiatria, em 1968, na categoria nomeada Reação Hiperkinética da Infância (DSM-II). No entanto, na terceira edição do Manual (DMS-III, 1980), esta classificação foi modificada e transformada em outras duas categorias: o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDA/H) e o Transtorno de Déficit de Atenção Sem Hiperatividade (TDA/SH). Posteriormente, houve outras alterações na quarta edição (DMS-IV, 1994), sendo esta condição dividida em três subtipos:

- Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade tipo predominantemente desatento;

¹ O Manual de Diagnóstico e Estatística das Doenças Mentais é um sistema de classificação multiaxial que descreve, cataloga e define as principais patologias e transtornos psíquicos, com o intuito de fornecer critérios para o diagnóstico (Araújo & Neto, 2014).

- Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade tipo predominantemente Hiperativo-Impulsivo e;

- Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade tipo Combinado (Schwartzman, 2001).

A partir das últimas alterações no Manual de Diagnóstico e Estatística das Doenças Mentais da Associação Americana de Psiquiatria (2014), o TDAH foi incluído em uma nova categoria nomeada de Transtornos de Neurodesenvolvimento, que abrange outros transtornos como deficiências intelectuais; transtornos de comunicação; transtorno do espectro autista e transtornos motores.

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. (DSM-V, 2014, p. 31)

Apesar da mudança de categoria, não houve alteração nos subtipos de TDAH, conforme descrevemos a seguir: subtipo predominantemente desatento, subtipo predominantemente hiperativo/impulsivo e subtipo combinado (que mescla os dois subtipos anteriores). Foram adicionadas especificações de gravidade, sendo estes classificados como:

- leve – que apresenta poucos sintomas, que resultam em pequenos prejuízos no funcionamento social ou profissional;
- moderado – que apresenta sintomas ou prejuízos entre “leve” e “grave”; e o
- grave – que apresenta muitos sintomas, que podem resultar prejuízos acentuados no funcionamento social ou profissional (DSM-5, 2014).

Estes prejuízos também afetam as atividades escolares, pois cerca de 80% dos indivíduos que são acometidos pelo TDAH apresentam dificuldades de aprendizagem escolar (Schwartzman, 2001). Na maioria das vezes, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade só é percebido pela família na fase escolar, sendo mais predominante na fase de alfabetização que é a fase em que o aluno tem que manter um maior período de concentração (Bertol, 2022).

A persistência da desatenção e da hiperatividade ocasiona mudanças constantes de tarefas sem que ocorra o término destas. Também se apresentam dificuldades de foco em atividades que requisitem uma demanda maior de complexidade e dificuldades de atender demandas, acarretando a estes indivíduos um alto nível de desistência nestes tipos de atividades (Silva, 2011).

O TDAH não é relativo à ausência de capacidade, mas sim ao déficit de desempenho. A maior parte das crianças que possuem esse transtorno sofre com um desempenho escolar inferior ao esperado, devido à execução incoerente de tarefas, falta de atenção e problemas de postura em sala de aula, o que leva à perda do mérito de participação e comportamento. (ABDA, 2016 apud Herdy, Fabri & Bedim, 2019, p.60)

Como dito anteriormente, a persistência da desatenção e da hiperatividade no TDAH ocasiona mudanças constantes de tarefas sem que ocorra o término destas. Estas mudanças tendem a interferir no rendimento e no desenvolvimento escolar do educando que é acometido pelo transtorno – visto que, como já pontuado, este tem afetado sua capacidade de abstração, planejamento, atenção, concentração, seletividade de estímulos, flexibilidade de controle mental, autocontrole e memória operacional. Não é incomum que os comportamentos de uma criança acometida com o TDAH possam interferir os estudantes convizinhos.

Na escola, sobretudo na fase de alfabetização, estas capacidades são necessárias. Sendo assim, é muito importante que os professores tenham acesso aos conhecimentos sobre TDAH e outros distúrbios, a fim de que possam elaborar estratégias pedagógicas que contribuam na aprendizagem dessas crianças. Segundo relato de Cabral (2013), a Faculdade de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB) não apresentava em sua grade de formação nenhuma matéria que fosse voltada para informar, esclarecer e preparar os futuros pedagogos acerca destas dificuldades que são acarretadas pelos transtornos de aprendizagem.

As dificuldades na etapa de alfabetização tendem a provocar um menosprezo por parte dos profissionais da educação, que possuem medo e insegurança por não conseguirem elaborar estratégias pedagógicas que, na maioria das vezes, não fazem parte de sua formação inicial (Silva, 2011).

Uma estratégia que pode contribuir no controle da hiperatividade é a utilização de jogos didáticos que favoreçam o desenvolvimento (Batista, 2022). Estas atividades lúdicas podem colaborar de modo a cativar o interesse pelos estudos, pois possibilita o desenvolvimento da criatividade, visto que como destaca Vasconcelos et al. (2017, p. 6 apud Selmer, 2018, p. 29), “*é por meio dos jogos e brincadeiras que as crianças passam a compreender e a utilizar regras empregadas no processo ensino-aprendizagem*”.

No meio escolar, a aplicação de atividades lúdicas como jogos sensório-motores e intelectuais, que sejam rápidos e que estimulem a movimentação dos indivíduos, podem também

contribuir para que os comportamentos impulsivos e hiperativos possam ser reorganizados, a fim de contribuir no processo da aprendizagem escolar (Benício & Menezes, 2017).

Diante disso, no próximo capítulo, iremos investigar como os jogos didáticos podem contribuir para o processo de alfabetização de crianças acometidas pelo TDAH.

5. CAPÍTULO 2 – QUE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PODEM CONTRIBUIR NA ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS COM TDAH?

Este capítulo tem como objetivo identificar, na literatura especializada, estratégias pedagógicas, mais especificamente os jogos didáticos, que possam auxiliar no processo de inclusão educacional de educandos acometidos pelo TDAH. Assim, buscamos delinear o que o histórico da alfabetização na humanidade, a criação dos métodos de alfabetização, a sua importância para o desenvolvimento humano, tendo por referencial Barbosa (1994).

A alfabetização é o processo de ensino e de aprendizagem do sistema alfabético que tem uma grande importância na vida dos indivíduos, pois é um direito humano fundamental para melhorar a qualidade de vida e o exercício da cidadania. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a alfabetização é um processo de aquisição de habilidades cognitivas básicas que são importantes para o desenvolvimento socioeconômico. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determinou, em 2017, que a alfabetização das crianças no território nacional deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental (MEC, 2017). Contudo, sabemos que ainda temos muito o que fazer para que nossas crianças se alfabetizem dentro desses padrões. No caso de crianças com TDAH, se não houver um olhar diferenciado sobre suas especificidades, o processo de alfabetização pode se concretizar tardiamente ou não ocorrer.

Mas o que é esse processo? Como ele aconteceu na história da humanidade?

Segundo Barbosa (1994), o principal elemento da alfabetização é a escrita, que é considerada um dos marcos de passagem da pré-história para a história da humanidade. O primeiro registro da escrita é feito no mundo antigo, em um momento histórico que foi caracterizado pelo desenvolvimento das artes, do governo, do comércio, da agricultura, da manufatura e dos transportes. A escrita é constituída pelos seres humanos para comunicar os seus sentimentos e pensamentos por meios de símbolos, estando “...associado ao desenvolvimento político-cultural e econômico de um povo” (Barbosa, 1994, p. 39). O primeiro registro da escrita foi encontrado na Suméria em uma pequena lápide que foi datada entre 3150 e 3000 a.C. (Barbosa, 1994).

Nossa escrita foi construída com base no sistema alfabético, sendo constituída como uma tentativa humana de produzir um sistema gráfico que espelhe a fala. Fundamentado nesses aspectos origina-se todas as metodologias de alfabetização, pois o alfabetizado é aquele que usufrui desse sistema de escrita (Barbosa, 1994, p. 39 e 40).

Uma nova proposta pedagógica para desenvolver a aprendizagem de leitura e produção escrita não nasce do nada, de um dia para o outro. Ela é sempre resultado de uma tentativa de ruptura com o já estabelecido e, ao mesmo tempo, a procura de uma continuidade, de uma ligação com o passado. Portanto, para entendermos as práticas pedagógicas atuais de alfabetização é necessário adotarmos uma perspectiva histórica e examinar a história das metodologias. (Barbosa, 1994, p. 44)

No final do século XVIII, com a criação da escola republicana, nasce a concepção de alfabetização em que, “aprender a escrever se sobrepõe a apreder a ler; ler, de agora em diante, se aprende escrevendo” (Barbosa, 1994, p. 16). O processo então se concretiza como a aprendizagem coletiva e simultânea dos rudimentos da leitura e da escrita.

Antes desta concepção, houve um longo período em que estas duas aprendizagens eram concebidas de forma distintas e separadas, ensinadas de modo individual e privado. Porém, com a chegada da Revolução Francesa, a escolarização se torna universal e gratuita com o objetivo de massificar para uniformizar. Para que a massificação ocorresse, era necessário elaborar um método de trabalho em que um único mestre pudesse ensinar a várias crianças de maneira rápida e eficaz (Barbosa, 1994, p.17). À época, na Alemanha foi encontrado um exemplo de escolas primárias e do valor atribuído à formação do professor; já na Holanda havia tecnologias inovadoras, como o quadro de giz; entretanto, a Inglaterra foi a contribuição fundamental (Barbosa, 1994).

Na Inglaterra, ano de 1798, André Bell propôs o ensino monitorial, que consistia em delegar às crianças mais adiantadas a tarefa de ensinar os companheiros, sendo mentores auxiliares. Contudo, este sistema não teve repercussão e foi esquecido. Somente em 1803, Joseph Lancaster retoma as ideias de Bell com adoção de procedimentos análogos, criando, assim, o método Lancaster-Bell (Barbosa, 1994, p.17).

No século XIX, a escrita e a leitura começam a ser vistas de modo associado, sendo J. B. Graser um dos primeiros a aplicar o ensino em que a escrita precede a leitura, ensinando primeiramente as sílabas e, por fim, as palavras. Scholz, discípulo de Graser, combina o método Graser ao método fonético e M. Schüler inspirado no método alemão Lüber e Vogel, propõe o método simultâneo de marcha analítico-sintética (é a junção do método analítico com o sintético), em que utiliza palavras-chaves e desenhos para ensinar as letras. Em 1818, é publicado o Guia do Ensino Mutuo, que orienta o professor no ensino simultâneo da escrita e da leitura, de modo em que um sirva de complemento e controle do outro. Segundo F. Buisson, em 1911, a simultaneidade do ensino da leitura e da escrita, utilizando o método analítico-sintético, combinado com as

gravuras, proporcionou à pedagogia um maior aperfeiçoamento técnico para o ensino das primeiras letras (Barbosa, 1994).

Na atual dinâmica pedagógica há dois caminhos o sintético e o analítico, ambos se propõem a conduzir à compreensão de uma ligação entre os signos da língua escrita e os sons da língua oral.

O caminho sintético tem seu ponto de partida no estudo dos elementos da língua – letra, fonema, sílaba. E considera o processo da leitura como um esquema somatório: pela soma dos elementos das palavras, a frase e o texto. O caminho analítico parte dos elementos de significação da língua – palavra, frase, conto. E por uma operação de análise, a palavra é segmentada em seus elementos mínimos: o fonema ou a sílaba.

As duas abordagens se opõem nitidamente quanto às operações básicas que envolvem: síntese e análise. Mas as duas têm um acordo em comum: para aprender a ler, a criança tem de estabelecer uma correspondência entre som e grafia. Tanto para uma como para a outra, esta correspondência é a da leitura. Ou seja, a criança aprende a ler oralizando a escrita” (Barbosa, 1994, p. 46).

O caminho sintético, em seus primórdios, seguia determinados procedimentos e sequenciações: o aprendiz deveria primeiramente dominar o alfabeto, nomeando cada uma das letras, independente do valor fonético e de sua grafia, pois este processo o aprendiz aprendia repetindo em coro, soletrando. Após este período, era apresentada a grafia das letras do alfabeto e, numa primeira síntese, apresentavam-se as sílabas, sistematicamente e em ordem. Em seguida, eram introduzidas as palavras mais simples (monossílabas) e, depois, as mais longas. Este era um método que progredia lentamente e o aprendiz normalmente levava quatro anos para que começasse a ler textos completos (Barbosa, 1994, p. 47).

Ainda conforme Barbosa (1994), havia três observações que poderiam ser feitas, sendo elas:

1) o método antepõe uma aprendizagem considerada prioritária ao ato de ler, antes de colocar a criança em contato com o texto a ser lido; antes de ler, era preciso um trabalho ou uma ação sobre o alfabeto: alfabetização; 2) Em decorrência dessa formulação, estabelecia-se uma confusão entre análise da língua e o ato de ler: para ler, a criança devia realizar uma análise da língua escrita, utilizando como referencial de base a língua oral. Essa é uma das confusões que prevalece até os dias atuais; 3) Toda a estruturação da matéria a ser ensinada correspondia a uma lógica adulta e não a uma lógica da criança. Por exemplo: propunha-se partir do simples para o complexo, sem pensar se, para a criança, o simples é a letra ou a palavra. (p. 47)

No início do século XIX, o método sintético sofre aperfeiçoamentos, mudando a ênfase do nome para o som da letra. Inicia-se, assim, o processo de alfabetização ensinando os sons das vogais, depois os sons das consoantes simples e, depois, os sons dos encontros consonantais (Barbosa, 1994).

Uma das tecnologias iniciais, desenvolvidas como recurso para o processo de alfabetização, foi a cartilha que deveria ser o guia para o trabalho do professor. De acordo com os métodos de alfabetização, as cartilhas se dividiam em três tipos:

1) Cartilhas sintéticas, “de soletração ou silabação” – partem de elementos não significantes da língua: letras ou sílabas. Iniciam o processo pela apresentação das vogais. Em seguida, combinando-se as vogais, trabalham-se os ditongos e tritongos. Passa-se a seguir para as combinações das vogais com as consoantes, diridindo-se então o ensino para o estudo das “famílias silábicas” resultantes dessas combinações. As palavras surgem da combinatória das famílias silábicas já conhecidas. Passa-se, então, para a fase de fixação através de exercícios repetitivos. As cartilhas sintéticas propõem um processo combinatório, em que elementos não significantes da língua vão se somando até resultar em palavras; combinando-se as palavras surgem os textos. São as cartilhas mais tradicionais e seu uso parece ser bem restrito; 2) Cartilhas analíticas, “de palavração ou sentencição” – partem de elementos significativos da língua: palavras ou frases. Adotam procedimento inverso ao das cartilhas sintéticas: partem dos elementos maiores da língua (o “todo”, palavra em sentenças) e, através da decomposição, chegam aos elementos menores (as “partes”, as sílabas). Esses elementos menores são então sistematizados através dos exercícios de fixação. São cartilhas mais raramente encontradas no Brasil; 3) Cartilhas mistas ou analítico-sintéticas – combinam e, quase sempre, baralham as duas orientações. São resultantes daquilo que foi considerado a grande descoberta no campo das metodologias de alfabetização: o método eclético, no qual se conciliam todos os métodos, contentando a gregos e troianos. As cartilhas mistas partem de palavras-chave que são destacadas de uma frase para, logo em seguir, realizar sua decomposição em sílabas, compondo-se com estas sílabas novas palavras. Estabelece-se uma hierarquia de dificuldades e, como regra, deve-se sempre trabalhar com sílabas já conhecidas pela criança. Na hierarquia das dificuldades distinguem-se as sílabas simples (ta, la, fa...), as sílabas complexas (as, za, xa ...), os encontros consonantais (tra, pla, bra ...) e as sílabas inversas (al, am, an ...). Na apresentação das sílabas, essas cartilhas têm sempre o cuidado de começar pelas que têm uma relação biunívoca com o oral, para depois apresentar as sílabas com relações mais complexas com o oral. Cuida-se, também, de não introduzir muito proximamente as sílabas com som ou grafia semelhantes. (Barbosa, 1994, p. 55)

Esses métodos de alfabetização são considerados os “tradicionais”. Na década de 1980, começamos a ter acesso no Brasil aos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, tendo como maior expoente a argentina Emília Ferreiro. Baseada em Piaget, Emília Ferreiro pesquisa o início do processo de alfabetização de crianças que conhecemos como Construtivismo.

Ferreiro (2000) diz que a compreensão sobre o processo de aquisição da escrita pode ser compreendido de duas formas completamente diferentes – o que ocasionará, conseqüentemente, propostas pedagógicas muito distintas. A escrita pode ser considerada como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras ou como uma representação da linguagem. “*No caso da*

codificação, tanto os elementos como as relações já estão predeterminados. No caso da criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão predestinados.” (Ferreiro, 2000, pp. 11 e 12).

Ferreiro (2000) explicita, portanto, que a invenção da escrita foi um processo de construção de um novo sistema de representação que, uma vez construído, tende a se pensar que este sistema de representação é aprendido pelos utilizadores como um sistema de codificação. Porém, não é assim.

No caso dos dois sistemas envolvidos no início da escolarização (o sistema de representação dos números e o sistema de representação da linguagem) as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer, em ambos os casos, que a criança reinventa esses sistemas. Não se trata de que as crianças reinventem as letras nem os números mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção, o que coloca o problema epistemológico fundamental: qual é a natureza da relação entre o real e sua representação? (Ferreiro, 2000, p. 12 e 13).

A natureza complexa da linguagem escrita dificulta a escolha dos parâmetros na representação dos signos linguísticos. Por conta dos trabalhos de Saussure, estamos habituados a conceber os signos linguísticos como a união indissolúvel de um significante com um significado. *“Porém o que a escrita realmente representa? Por acaso representa diferenças nos significados? Ou diferenças nos significados com relação à propriedade dos referentes? Representa por acaso diferença entre significantes? Ou diferença entre os significantes com relação aos significados?”* (Ferreira, 2000, p. 13). As escritas do tipo alfabético podem ser caracterizadas como sistemas de representação, cujo intuito original e primordial é representar as diferenças entre os significantes. De modo contrário, as escritas do tipo ideográfico tendem a serem caracterizadas como sistemas de representação, cujo intenção primordial é representar diferenças entre os significados. Porém, de maneira nenhuma se pode afirmar que algum sistema de escrita conseguiu representar de forma equilibrada a natureza bifásica do signo linguístico (Ferreiro, 2000).

As produções espontâneas que são elaboradas pelas crianças com o intuito de compreender a natureza da escrita é um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado. Se pensarmos que as crianças só aprendem quando são submetidas a um ensino sistemático, nada podemos enxergar. As crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender (Ferreiro, 2000).

Uma criança pode conhecer o valor sonoro das letras e, mesmo assim, não compreender o sistema de escrita. Assim como outras crianças podem avançar substancialmente no que diz à compreensão do sistema da escrita sem ter recebido informação sobre a denominação de letras particulares.

A partir de seus estudos, Ferreiro vai analisar certo padrão de construção da escrita. Do ponto de vista gráfico, as primeiras escritas infantis são caracterizadas como linhas onduladas ou quebradas (ziquezaque), contínuas ou fragmentadas, ou podem também serem uma série de elementos repetidos (Ferreira, 2000)

No modo tradicional de se interpretar a escrita infantil, se considera apenas os aspectos gráficos², sem que haja uma avaliação dos aspectos construtivos. Do ponto de vista do aspecto construtivo, essa escrita infantil segue uma linha de evolução regular, em que se pode ser distinguido três grandes períodos.

1. Distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;

A diferença entre “desenhar” e “escrever” é de fundamental importância. Ao desenhar se está no domínio do icônico; as formas dos grafismos importam porque reproduzem a forma dos objetos. Ao escrever se está fora do icônico: as formas do grafismo não reproduzem a forma dos objetos, nem sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos. Por isso, tanto a arbitrariedade das formas utilizadas como a ordenação linear das mesmas são as primeiras características manifestas da escrita pré-escolar. (Ferreiro, 2000, pp. 19 e 20)

2. A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo), fase em que as crianças dedicam um grande esforço intelectual para construir formas de diferenciação entre as escritas. Estes critérios de diferenciação são, inicialmente, intrafigurais e consistem no

estabelecimento das propriedades que um texto escrito deve possuir para poder ser interpretável... Esses critérios intrafigurais se expressam sobre o eixo qualitativo, como a quantidade mínima de letras, e sobre o eixo quantitativo, como a variação interna necessária para que uma série de grafias possa ser interpretada. (Ferreira, 2000, p. 20)

O passo seguinte para realizar a diferenciação é a interfiguração, que é necessária para criar modos sistemáticos de diferenciação entre uma escrita e a seguinte, para garantir a diferença de interpretação que será atribuída (Ferreiro, 2000). As crianças exploram as variações entre o eixo

² “Os aspectos gráficos têm a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo) e a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações etc.)” (Ferreira, 2000, p. 18).

qualitativo e o eixo quantitativo, porém não costumam coordenar os dois modos de diferenciação, pois é tão difícil como em qualquer domínio da atividade cognitiva.

3. A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético): nesta etapa, a criança começa a perceber que há propriedades sonoras no que falamos e escrevendo, ou seja, começa a perceber que partes da escrita (as suas letras) podem corresponder às suas sílabas. Essa percepção possibilita criar a hipótese de que devemos escrever com o mesmo número de letras que os “pedacinhos” falado.

Esta fase é denominada por Ferreiro (2000) como período silábico, considerando que a hipótese sobre a escrita que a criança elabora *“...é da maior importância, por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escrita, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras”* (Ferreiro, 2000, p. 25).

Nesse processo de desenvolvimento, a criança vai criando novas hipóteses e caminhando para o período silábico-alfabético. A criança, a partir de sua vivência com a sistematização da escrita, descobre que as sílabas não são uma unidade e podem ser realizadas com elementos menores, entrando, assim, no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. A partir desta compreensão, há o descobrimento de novos problemas: pelo lado quantitativo, pois não basta uma letra por sílaba; pelo lado qualitativo, pois há o enfrentamento dos problemas ortográficos (Ferreiro, 2000). A criança, portanto, começa a estranhar sua escrita do período alfabético em que escrevia uma letra por sílaba e começa, assim, a adicionar mais letras para tentar grafar de acordo com a norma estabelecida.

Em nossas escolas, a aprendizagem da leitura e da escrita caminham juntas, contudo, sabemos que a criança pode avançar de forma paralela e não igual nestas duas habilidades.

No que tange às pessoas acometidas pelo TDAH, Schmitt e Justi (2021) buscaram avaliar o desempenho da leitura dos educandos acometidos pelo TDAH, focalizando na precisão, fluência e compreensão da leitura. Como dissemos anteriormente, uma criança com TDAH terá prejuízos nas funções executivas cerebrais, acarretando certos prejuízos nas habilidades que são necessárias para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Estes autores detectaram em suas análises que o TDAH pode acarretar uma pior compreensão da leitura, por conta dos prejuízos nas funções executivas, contudo, foi avaliado que a severidade dos sintomas não influenciam significativamente na precisão e na fluência (apud Borges, 2022).

Uvo, Germano e Capellini (2017) realizaram um estudo sobre o desempenho nas habilidades metalinguísticas, na leitura e na compreensão leitora em escolares que possuem TDAH. Neste estudo foram avaliados 30 estudantes, entre 8 e 12 anos, de ambos os sexos, do Ensino Fundamental I. Para a realização do estudo, os estudantes foram divididos em dois grupos: Grupo I – composto por 15 estudantes diagnosticados com TDAH, sem uso de medicação; e o Grupo II – composto por 15 estudantes com bom rendimento escolar. Com base nos resultados, foi possível analisar que no Grupo I existia diferença no desempenho das habilidades fonêmicas em comparação com as habilidades de manipulação silábica, assim demonstrado um prejuízo no desempenho das tarefas metafonológicas (apud Borges, 2022).

Posteriormente, é de suma importância considerar também um estudo sobre o desempenho do processo fonológico, leitura e escrita em escolares com TDAH. A pesquisa em questão, de autoria de Gonçalves-Guedim *et al.* (2017, p. 248), encontrou achados de que comprometimentos na aquisição da aprendizagem do TDAH envolvem possíveis alterações nas habilidades metalinguísticas, uma vez que para o desenvolvimento da leitura e da escrita, tal habilidade é altamente requisitada. (Borges, 2022, pp. 46 e 47)

Com base no que foi apresentado, pode-se notar que não é incomum que a criança com TDAH tenha um certo nível de dificuldade no complexo processo de alfabetização, tornando-o um processo ainda mais desafiador. Assim, é extremamente necessário uma intervenção educacional, que potencialize e valorize as qualidades destes indivíduos e os atenda em suas especificidades. A escola precisa, portanto, conhecer o que é TDAH, suas especificidades, como pode incidir sobre a vida do sujeito, para criar estratégias educacionais que possam acolhê-lo e garantir a sua aprendizagem - visto ser essa a função da escola.

É importante destacar também que na fase da alfabetização a questão dos jogos e brincadeiras são aspectos importantes para o desenvolvimento infantil. É um equívoco considerar que somente a fase da Educação Infantil se deve brincar. A criança, ao entrar na alfabetização ainda precisa desse suporte dos jogos e brincadeiras, pois, por meio destes, vai se organizando no mundo e compreendendo-o.

Sobretudo para crianças com TDAH, os jogos e brincadeiras pedagógicas podem se tornar importantes auxiliares no processo da alfabetização. Isso porque os jogos e brincadeiras são instrumentos pedagógicos que estimulam o público infantil a adquirir diversas experiências como a relação interpessoal, estimula à tomada de decisões e desenvolve o pensamento abstrato. Com isto, os jogos e brincadeiras são importantes instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento

cognitivo das crianças, pois expande habilidades fundamentais para o processo de alfabetização e letramento³ (Vieira e Oliveira, 2010).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998), os jogos didáticos fortalecem o desenvolvimento cognitivo, além de serem impulsionadores da formação social, emocional, físico e moral (Andrade, 2012).

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situação-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações. (MEC, 1998, p. 47 apud Andrade, 2012, p. 36)

Segundo Piaget (apud Batista e Dias, 2012), os jogos didáticos são classificados em três categorias: os jogos de exercícios que é desenvolvido, sobretudo, na fase sensório-motora; os jogos simbólicos em que há o aparecimento da linguagem; e os jogos de regras que são utilizados para o ensinamento das relações sociais ou interindividuais, sendo estes utilizados nas primeiras etapas da vida escolar.

No estudo realizado por Andrade (2012), foram utilizados os jogos de regras com recurso didático e encontrou-se resultados significativamente positivos acerca deste modelo educacional alternativo. Segundo os discursos das professoras e das mães entrevistadas em seu estudo, as crianças participantes do projeto de integração do ensino com os jogos didáticos (jogos de regras) apresentaram um avanço na concentração, atenção, no controle emocional, organização, assim como no raciocínio matemático - com melhora significativa em aritmética -, escrita, leitura de palavras e compreensão de orações. Neste estudo, as crianças foram também entrevistadas e se autoavaliaram, considerando que houve melhorias em “tudo”.

Alguns jogos de regras utilizados na pesquisa de Andrade (2012) foram: Cilada, Detetive, jogo de tabuleiro que oferece 50 opções distintas de quebra-cabeças, estimulando, assim, o raciocínio visual; damas, jogos de tabuleiro que estimulem a concentração e o raciocínio lógico.

³ Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Uma observação importante a se fazer é que ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (Soares, 1998).

Lira e Soares (2018) também realizaram um trabalho pedagógico em que envolveu um aluno da educação básica que apresentava TDAH. Devido ao transtorno, o estudante estava significativamente atrasado em comparação com os demais alunos que já obtinham avanços com números, cores e com o alfabeto. Foi, então, elaborada uma proposta individual para a inclusão do aluno acometido com TDAH, planejando-se atividades em sala de aula e também em outros locais, como o uso da brinquedoteca e da biblioteca, aplicando jogos com números, livros e outros materiais referentes à alfabetização. Este processo durou um período de 6 (seis) meses e foi perceptível uma evolução educacional do aluno, que conseguia realizar a diferenciação entre cores, realizar contagem de 1 (um) a 20 (vinte) e identificar, ler e escrever o alfabeto e até mesmo algumas palavras.

Seria importante, portanto, ampliar esta pesquisa para que fosse possível mapear e conhecer experiências pedagógicas em que os jogos e as brincadeiras fossem considerados ferramentas pedagógicas primordiais, sobretudo na fase da alfabetização, para as crianças com TDAH. Assim, esta criança poderia ir adquirindo tal habilidade e construindo sua autoestima não como ser da “falta do aprendizado”, mas como um sujeito que vai construindo, à sua maneira e dentro de suas possibilidades, o conhecimento acerca da língua escrita e da leitura.

Ter uma atitude positiva, acolhedora e propositiva para estas crianças se faz urgente para que não sejam expulsas da escola por não se enquadrarem nas formas homogêneas de aprender – formas estas que não correspondem à diversidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi importante em minha trajetória acadêmica por permitir o aprofundamento sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, sendo possível informar sobre o que é este transtorno, explicitando que este traz consequências para a vida do indivíduo. Assim, a criança com TDAH que tem dificuldade de aprender, não é dispersa, desatenta, hiperativa porque quer, mas porque seu lobo frontal foi afetado, acarretando alterações nas funções executivas cerebrais que se referem à capacidade de abstração, planejamento, atenção, concentração, seletividade de estímulos, flexibilidade de controle mental, autocontrole e memória operacional. Tais habilidades são importante na fase de alfabetização.

Assim, fomos estudar um pouco mais sobre a Alfabetização, delineando o histórico da alfabetização na humanidade, a criação dos métodos de alfabetização, a sua importância para o desenvolvimento humano, tendo por referencial Barbosa (1994) e Ferreiro (2000). Foi possível compreender os métodos analítico, sintético e misto, assim como começar a compreender o processo de construção da escrita a partir do referencial da psicogênese da língua escrita. Nesta perspectiva, vimos que a criança passa pela fase de fonetização da escrita para que possa avançar na compreensão desse sistema.

Voltamo-nos para estudar a questão da alfabetização em crianças com TDAH e, segundo estudo de Uvo, Germano e Capellini (2017 apud Borges, 2022), crianças diagnosticadas com TDAH, sem uso de medicação, tiveram um prejuízo no desempenho das tarefas metafonológicas. Ou seja, se a criança precisa passar por essa fase de fonetização e, por questões neurológicas apresenta dificuldades nesse desempenho, há que se pensar em estratégias pedagógicas que possam ajudá-la a ultrapassar tais dificuldades.

Diante disso, devido à fase da criança muito próxima à Educação Infantil, compreendemos que os jogos e as brincadeiras podem se constituir em ferramentas promissoras para a aprendizagem das crianças em geral, e das acometidas pelo TDAH especificamente, visto ter alguns estudos que demonstram isso. O sistema de ensino brasileiro precisa olhar para os jogos e as brincadeiras como mecanismos promissores para o processo de ensino aprendizagem.

Tivemos, contudo, dificuldade de ter materiais sobre esta questão e, pela quantidade ínfima de materiais para estudo, recorreremos, muitas vezes, a sítios eletrônicos que possuem materiais – mas, nem sempre, estes apresentavam embasamento.

Foi observado que mesmo o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade sendo comprovadamente um transtorno de neurodesenvolvimento, presente na Classificação Internacional de Doenças (CID 10), ainda há negligência acerca de suas dificuldades.

REFERÊNCIAS:

- ABDA. **O que é o TDAH.** Disponível em: <<https://tdah.org.br/o-que-e-o-tdah/>>. Acesso em: 5 set. 2022.
- American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRADE, R. DA S. C. **Jogos de regras como recurso de intervenção pedagógica na aprendizagem de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.** 2012. xii, 114 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10784>. Acesso em 16 set. 2023
- ARAÚJO, Á. C.; NETO, F. L. **A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5.** Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, v. 16, n. 1, p. 67–82, 2014. DOI: 10.31505/rbtcc.v16i1.659. Disponível em: <https://rbtcc.com.br/RBTCC/article/view/659>. Acesso em: 1 jun. 2023.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura.** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 16, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor.). ISBN: 85-249-0234-5.
- BATISTA, D. A.; DIAS, C. L. **O Processo de Ensino e de Aprendizagem através dos Jogos Educativos no Ensino Fundamental.** Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 22 a 25 de outubro, 2012. Disponível em: [O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL \(unoeste.br\)](https://www.unoeste.br/revista/2012/09/01/O-PROCESSO-DE-ENSINO-E-DE-APRENDIZAGEM-ATRAVES-DOS-JOGOS-EDUCATIVOS-NO-ENSINO-FUNDAMENTAL). Acesso em 16 set. 2023
- BATISTA, G. S. **Novas metodologias e práticas pedagógicas no processo de inclusão da criança com TDAH no ambiente escolar.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade Boas Novas, Manaus, 2022. Disponível em: <https://ri.fbnovas.edu.br/handle/123456789/67>. Acesso em: 16 set. 2023
- BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. **Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021
- BENÍCIO, C. M.; MENEZES, A. M. DE C. **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH: Desafios e Possibilidades no Espaço Escolar.** ID online REVISTA DE PSICOLOGIA, v. 11, n. 38, p. 375–387, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v11i38.969>. Disponível em: [Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH: Desafios e Possibilidades no Espaço Escolar | ID on line. Revista de psicologia \(emnuvens.com.br\)](https://www.emnuvens.com.br/psicologia) Acesso em: 7 jun. 2023
- BERTOL, R. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Especial) – Centro Universitário Internacional

Uninter, 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/927>. Acesso em: 5 set. 2022.

CABRAL, G. M. **A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM PATOLOGIA DE DISLEXIA E/OU TDAH**. 2013. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-engenharias/pdf/_old/n5/ARTIGO-GILSON.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2023.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzales. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 14, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época). ISBN: 85-249-0147-0.

HAMDAN, A. C.; PEREIRA, A. P. DE A. **Avaliação neuropsicológica das funções executivas: considerações metodológicas**. Psicologia, v. 22, n. 3, p. 386–393, 2009.

HERDY, C. S.; K.A.A. FABRI & J.G.L. BEDIM. A influência do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na aprendizagem de escolares. Em: **Principais Transtornos Psíquicos na Contemporaneidade**. Campos dos Goytacazes: Multicultural, 2019b. p. 53–64. Disponível em: <https://brasilmulticultural.org/wp-content/uploads/2020/05/ebook-Principais-transtornos-psiquicos_V-2.pdf#page=53>. Acesso em: 4 jun. 2023.

LIMA, T. C. S. DE; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katálysis, v. 10, n. spe, p. 37–45, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>. Disponível em: [SciELO - Brasil - Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica](#) [Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica](#). Acesso em: 23 mai. 2023

LIRA, D. O. e SOARES, A. C. S. **Um relato de experiência sobre o trabalho pedagógico que favorece a inclusão da criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**. Anais do III Congresso Internacional Educação Inclusiva: Direitos Humanos, Diversidade e Práticas Inclusivas. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44165>. Acesso em: 23 mai. 2023.

MATTOS, P. **No Mundo da Lua: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças**. [s.l.] Associação Brasileira do Déficit de Atenção, 2015.

MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes Ltda, 1993.

SILVA, C. M. DA. **O olhar psicoeducacional sobre um caso de TDAH na alfabetização**. 2011. 67 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília: Brasília, 2011. Disponível em: [Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente: O olhar psicoeducacional sobre um caso de TDAH na alfabetização \(unb.br\)](#)

SELMER, K. **O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e os desafios no contexto escolar: o lúdico como principal contribuinte**. 2018. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais) - Universidade Tecnológica

Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2018. Disponível:
<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/16613>. Acesso em: 14 de out. 2023.